

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado Traducción, Sociedad y Comunicación

Departamento de Traducción e Interpretación



**ESTUDIO EMPÍRICO-DESCRIPTIVO
DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA
EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES**

TESIS DOCTORAL

Ana Gregorio Cano

Directoras:
Dra. Dorothy Kelly
Dra. M^a Ángeles Morón Martín

Granada, 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ana Gregorio Cano
D.L.: GR 1925-2014
ISBN: 978-84-9083-096-3

A mi familia

La resolución de un problema añade algo a lo que ya conocíamos:
nos proporciona relaciones nuevas entre lo que ya sabíamos
o nos aporta otros puntos de vista de situaciones ya conocidas.
Supone el aporte de la chispa de la creatividad.
(Villa y Poblete, 2008: 140)

COMPROMISO DE RESPETO DE DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda Ana Gregorio Cano y las directoras de la tesis la Dra. Dorothy Kelly y la Dra. M^a Ángeles Morón garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de las directoras de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada, a 5 de mayo de 2014.

Directoras de la tesis:

Doctoranda:

Fdo.: Dras. Dorothy Kelly
y M^a Ángeles Morón Martín

Fdo.: Ana Gregorio Cano

Supongo que este momento ha sido muy esperado por cada uno de los que aparecéis en estas páginas: algunos lleváis mucho tiempo coprotagonizando mi carrera de fondo –casi maratoniana–, otros no hace tanto que os habéis incorporado a mi vida, pero no por ello sois menos merecedores de las palabras que os dedique en este pequeño apartado de lo que ya hoy sí es una realidad: mi tesis doctoral.

Debo empezar esta cadena de agradecimientos con un G-R-A-C-I-A-S (en letras mayúsculas) a mi codirectora Dorothy por seducirme en mi segundo año de estudios de la licenciatura, en TPT, por hacerme adicta a **tu escuela**, a tu genuina manera de formar a futuros profesionales de la comunicación, del conocimiento, del saber. Desde entonces –curso 2002/03– hemos compartido muchos momentos de la vida de la otra y supongo que esa es la clave de nuestra complicidad y mutua confianza. Esta etapa acaba y no sé si nuestros caminos profesionales seguirán ubicados en la misma localización geográfica, pero allá donde esté, la admiración profesional que sabes que te profeso seguirá *in crescendo*.

Gracias también a mi codirectora Marián por aprender y compartir conmigo el contenido de su “mochila” en este viaje, por escuchar pacientemente y atenderme con cariño siempre.

Esta investigación doctoral, así como mi formación durante estos últimos cuatro años, ha sido posible gracias a haber disfrutado de una Beca Predoctoral de la Junta de Andalucía en Áreas de Conocimiento Consideradas Deficitarias por Necesidades Institucionales Docentes y de Investigación (Resolución de 24 de febrero de 2010).

Antes de comenzar con la siguiente cadena de agradecimientos, no puedo olvidarme de los estudiantes que cumplimentaron la herramienta de la que salen todos los datos y resultados de mi tesis. A cada uno de vosotros, imposible recordar vuestros nombres (más de mil estudiantes), aunque sí algunas de vuestras caras: gracias por vuestro tiempo e interés.

Este continuo ir y venir de maletas, mudanzas y viajes por puestos de trabajo, estancias, congresos, recogida de datos, “cursitos”, etcétera, ha propiciado encuentros con un sinfín de personas muy interesantes: Clara, Aure, Antonio Marín, Blas, Melita, Dani (UGR), Stanley, Isabel, Fede, Beatriz, Elisa, Roberto, Presen, Anne, Mabel, Lola, Silvia Gutiérrez, Silvia Parra, Fran y Ana, Christina, Ángela, Julian, Macarena, Antonio y Dami, Elena, Juanjo Arevalillo, Raúl, Dani (Piera), Juan Carlos (mi Capitán), Tomás (mi compi RESVOL), Jorge Amigo (ULPGC) o Christian (UAB). Todos habéis contribuido a que mi **curiosidad** (perfeccionista) se alimentara de nuestras conversaciones a lo largo de este tiempo. Gracias.

Y de cada uno de esos lugares que mi vida profesional me ha ayudado a descubrir, me quedo con al menos una persona clave de cada uno de ellos. De mis primeros años en la **Universidad de Granada** como becaria aprendí, además de Dorothy, de Cathy y de Guada. Gracias también a la promoción 2009/2013 de la Licenciatura en Traducción e Interpretación lengua B francés por elegirme MADRINA de su promoción, por la confianza depositada y por el cariño mostrado; gracias en especial a María, Carlos, Fran y Sara, a la que también he de agradecer la oportunidad de estrenarme como directora de un trabajo de investigación a pequeña escala. En el caso de mi experiencia en la

University of Ulster me quedo con Verónica: años después y seguimos conectadas, por muchos años más. De la **Universidad Alfonso X el Sabio**, con Isa, forofa de cualquier muñeco, cojín u objeto preferiblemente rosa. Tenemos un viaje a Japón pendiente. De mi estancia de investigación en la **Univerza v Ljubljani** me quedo con la ciudad al completo, la gente de cada establecimiento y con la nutria y, por supuesto, con Jure. De mi estancia de investigación en la **Universitat Jaume I** me quedo con la acogida de Bea y de Ana (Kenny), mis viajes en tren desde Valencia, el descubrimiento de “la zona tupper” y con la sensación de haber estado “en mi casa”. De mis años de regreso a casa, a la **Universidad de Granada** como becaria predoctoral, de este período me quedo con tres mujeres: Pilar, Arianne y Miriam. Pilar, siempre soltaré una carcajada cuando recuerde tu particular *sinónimo* y nunca dejaré de agradecerte cuanto me produces, intelectualmente y ¡más allá! Arianne, gracias por tolerar mi intensidad. Miriam y *mis* gemelos, cuánto me alegra que forméis parte de mi vida.

Otro rincón que me ha posibilitado conocer a gente especial es Murcia, esa comunidad que me vio crecer en un pueblecito de la zona del Mar Menor (San Javier) donde cultivé grandes amistades que a día de hoy existen en mi presente y no me cabe ninguna duda de que seguirán a mi lado en el futuro: Patri, Silvia y Nata. No me olvido de ti, Pili, gracias por apostar tan fuerte por **nosotras**, siempre te tengo presente. Cerquita de San Javier se encuentra Valencia, donde ahora vive mi Isa, gracias por permanecer.

El siguiente agradecimiento es para mis niños: Fran y Cristina. Cristina, me re-enseñaste el significado de la **amistad**. Fran, eres sinónimo de **abrazo** como saludo (¡gracias por la súper portada de la tesis!).

Y por último, *last but not least*, gracias *et merci* a mi familia. A los que ya no estáis en cuerpo pero sí en alma: mis yayos y mi abuelo, Duguay y Timmy, principalmente. A mi abuela que sí puedo disfrutar de ella y de su *open-mind* a sus 87 años. A Tes por ser mi fiel compañera de tesis y de mañanas, tardes y noches frente al ordenador. Gracias a mis aventureros y valientes padres, vosotros, papás, que a principios de los 80 me iniciasteis en esto de las mudanzas –con tan solo unos días de vida– y me descubristeis París, mi primer hogar, ciudad donde Marta, mi hermana, te ganaste la admiración que te tengo. Gracias por cada uno de los momentos que hemos vivido los cuatro juntos: Calle Toledo *pa'rrriba y pa'bajo* (Madrid), tantos bambies de queso y Bocabits en La Marina, o esas tardes de chimenea en San Javier. Gracias por la oportunidad de estudiar en Granada y por ofrecerme mis particulares retiros en La Colasa. Esta tesis existe gracias a que siempre habéis creído en mí. Os quiero, mucho.

A Granada, La Alhambra, las tapas y el adoquinado, escenario de mis primeras veces de tantas cosas, incluido de tu descubrimiento, Ana. Gracias por aquel abrazo en el Mirador de San Nicolás y por hacer que cerrar este capítulo de mi vida sea más llevadero, además de por despertarme las ganas de querer empezar a escribir no solo un nuevo capítulo de mi vida, sino bosques de libros cargados de experiencias, fotografías y viajes a tu lado.

*Soy la mujer que soy gracias a estar compuesta por las experiencias,
la generosidad y el aprendizaje de cada uno de vosotros. Gracias.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de contenidos	xi
Lista de tablas	xvii
Lista de figuras	xxiii
Lista de abreviaturas	xxv
Resumen	α1
Introducción	1
1. La formación universitaria de traductores	13
1.1. Introducción	15
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	16
1.2.1. El proyecto <i>Tuning</i>	20
1.3. La formación de traductores: el contexto universitario español	25
1.4. Enfoques pedagógicos en la formación de traductores	29
1.5. Estilos de aprendizaje	31
1.6. Conclusiones parciales	33
2. Traducción y competencia traductora	35
2.1. Traducción y competencia traductora: conceptos preliminares	37
2.2. La competencia traductora: definición y algunos modelos	38
2.3. La traducción como resolución de problemas	63
2.4. La competencia estratégica	67
2.4.1. El problema de traducción	71
2.4.2. La estrategia de traducción	78
2.5. Conclusiones parciales	82
3. Metodología del estudio empírico	87
3.1. Introducción	89

3.2. El origen de nuestra investigación empírica: del estudio de la competencia cultural e intercultural al estudio de la competencia estratégica	89
3.2.1. Objetivos de investigación generales y específicos del estudio de la competencia cultural e intercultural	90
3.2.2. Contextualización y plan de trabajo del estudio de la adquisición de la competencia cultural e intercultural (ACCI)	93
3.3. Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la herramienta	96
3.3.1. Establecimiento de los objetivos generales y específicos del estudio	90
3.3.2. Revisión de la literatura	101
3.3.2.1. El proyecto INCA	102
3.3.3. Planificación de la población objeto de estudio	103
3.3.4. Las entrevistas exploratorias	108
3.3.5. Diseño de la herramienta 3	113
3.3.6. Pilotaje	136
3.3.7. Criterios de calidad de la herramienta	138
3.3.8. Recogida de datos	140
3.3.9. Pre-análisis de los datos: origen del estudio de la competencia estratégica	152
3.4. El estudio de la competencia estratégica	154
3.5. El estudio longitudinal	159
3.6. Análisis de los datos	164
3.6.1. Sistematización manual de los datos	165
3.7. Extracción de resultados y comprobación de objetivos de investigación	181
3.8. Conclusiones parciales	181
4. Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el macro-estudio	183
4.1. Introducción	185
4.2. Perfil de la muestra	186

4.2.1. Edad de los estudiantes participantes	190
4.2.2. Sexo de los estudiantes participantes	191
4.2.3. Otros estudios universitarios realizados distintos a los de TI	192
4.2.4. Lenguas B y C	193
4.2.4.1. Tiempo de estudio de las lenguas B y C	194
4.2.4.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C	199
4.3. Problemas de traducción reconocidos en el momento de ingreso y de egreso	203
4.3.1. Problemas lingüísticos	205
4.3.2. Problemas textuales	210
4.3.3. Problemas culturales	215
4.3.4. Problemas pragmáticos	223
4.4. Recapitulación y conclusiones parciales	227
5. Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el estudio longitudinal	235
5.1. Introducción	237
5.2. Perfil de la muestra	247
5.2.1. Edad de los estudiantes	247
5.2.2. Sexo de los estudiantes	248
5.2.3. Lenguas B y C	248
5.2.3.1. Tiempo de estudio de las lenguas B y C	250
5.2.3.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C	256
5.2.3.3. Autoevaluación del nivel lingüístico de las lenguas B y C	260
5.2.3.4. Autoevaluación del nivel de competencia cultural de las lenguas B y C	263
5.3. Análisis del desarrollo de la competencia estratégica a partir de la propuesta de un ejercicio de pre-traducción	265
5.3.1. Número de problemas de traducción identificados por	

los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso	266
5.3.2. Naturaleza de los problemas de traducción identificados por los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso	271
5.3.3. Capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados en 1º y en 4º	276
5.3.4. Uso del metalenguaje para describir los distintos problemas presentes en el texto en 1º y en 4º	280
5.3.4.1. Problemas lingüísticos	285
5.3.4.1.1. Problemas lingüísticos: vocabulario, frases hechas y nombres de los platos	286
5.3.4.1.2. Problemas lingüísticos: sintaxis	294
5.3.4.1.3. Problemas lingüísticos: ortotipografía	295
5.3.4.2. Problemas textuales	296
5.3.4.2.1. Problemas textuales: tono del texto	296
5.3.4.2.2. Problemas textuales: perspectiva del texto	297
5.3.4.2.3. Problemas textuales: estilo	297
5.3.4.3. Problemas culturales	298
5.3.4.4. Problemas pragmáticos	307
5.3.4.4.1. Problemas pragmáticos: encargo de traducción	307
5.3.4.4.2. Problemas pragmáticos: receptor	309
5.3.4.4.2. Problemas pragmáticos: espacio para realizar la traducción	311
5.4. Recapitulación y conclusiones parciales del estudio longitudinal	312
6. Conclusiones finales	319
6.1. Introducción	321
6.2. Objetivo general: Conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para	321

identificar problemas de traducción por parte de los estudiantes a través de un estudio empírico	
6.2.1. Objetivos específicos: Conocer el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de la LTI en el contexto universitario de España	321
6.2.2. Objetivo específico: Conocer y analizar, a partir de las respuestas de los estudiantes en la tarea, el grado de desarrollo de la competencia estratégica a lo largo de cuatro años de estudio de la LTI a través de su capacidad de identificar problemas de traducción y su manera de describirlos	323
6.2.2.1. El macro-estudio	324
6.2.2.2. El estudio longitudinal	326
6.3. Líneas de investigación futuras	329
7. Referencias bibliográficas	333
Tabla de contenidos, resumen y conclusiones en inglés para la Mención de Doctor Internacional.	379
Anexo A	415
Anexo en CD	
Anexo 1. Transcripción de la información obtenida a través de la pregunta abierta incluida en la tarea (grupo poblacional de 1º)	
Anexo 2. Transcripción de la información obtenida a través de la pregunta abierta incluida en la tarea (grupo poblacional de 4º)	
Anexo 3. Protocolo para la cumplimentación de la herramienta.	
Anexo 4. Transcripción de las entrevistas previas al diseño de la herramienta.	
Anexo 5. Plantillas de SPSS.	
Anexo 6. INCA on-line: herramienta de evaluación 1.	

Anexo 7. INCA on-line: herramienta de evaluación 2.

Anexo 8. INCA on-line: herramienta de evaluación 3.

Anexo 9. INCA on-line: herramientas de evaluación 4.

Anexo 10. INCA: portafolio para la evaluación.

Anexo 11. Datos del macro-estudio.

Anexo 12. Documentos utilizados durante el proceso de reducción del metalenguaje.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas de acuerdo con <i>Tuning</i> (González y Wagenaar, 2003: 83-84)	22
Tabla 2. Troncalidad de la Licenciatura en TI	27
Tabla 3. Repaso de las aportaciones de competencia traductora ampliado de Gregorio, 2007: 17-21	52
Tabla 4. Características de inclusión de los centros	107
Tabla 5. Criterios de inclusión en la muestra de nuestra investigación	107
Tabla 6. Perfil deseado de los estudiantes para para las entrevistas exploratorias	110
Tabla 7. Conceptualización preliminar de la herramienta	122
Tabla 8. Problemas de traducción presentes en el texto de acuerdo con el grupo de expertos	131
Tabla 9. Partes de la herramienta que utilizan para obtener los datos que se analizan en la presente tesis doctoral	159
Tabla 10. Tipos de estudios de caso, adaptado de Colás y Buendía (1998: 253-254)	160
Tabla 11. Adaptado de las tareas del procesamiento y análisis de los datos de Miles y Huberman (1994: 12)	165
Tabla 12. Propuesta de clasificación de problemas de traducción del texto incluido en la tarea	173
Tabla 13. Distribución del estudiantado por universidad	187
Tabla 14. Edad de los estudiantes	190
Tabla 15. Sexo de los estudiantes participantes	191
Tabla 16. Estudiantes con estudios universitarios distintos a TI	192
Tabla 17. Lengua B de los estudiantes participantes	193
Tabla 18. Lengua C de los estudiantes participantes	194
Tabla 19. Tiempo de estudio de la lengua B	195
Tabla 20. Tiempo de estudio de la lengua B por lengua B	196
Tabla 21. Medio de adquisición de la lengua B	198
Tabla 22. Tiempo de estudio de la lengua C	198
Tabla 23. Medio de adquisición de la lengua C	199

Tabla 24. Realización de estancias en país(es) de lengua B	200
Tabla 25. Duración de la estancia en país(es) de lengua B	200
Tabla 26. Motivo de la estancia en país de lengua B	201
Tabla 27. Realización de estancias en país(es) de lengua C	201
Tabla 28. Duración de la estancia en país(es) de lengua C	202
Tabla 29. Motivo de la estancia en país de lengua C	203
Tabla 30. Número de estudiantes que reconocen problemas lingüísticos	205
Tabla 31. Número y tipo de problemas lingüísticos señalados por los estudiantes	208
Tabla 32. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas lingüísticos	210
Tabla 33. Número de estudiantes que reconocen problemas textuales	210
Tabla 34. Número y tipo de problemas textuales señalados por los estudiantes (1)	212
Tabla 35. Número y tipo de problemas textuales señalados por los estudiantes (2)	213
Tabla 36. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas textuales	215
Tabla 37. Número de estudiantes que reconocen problemas culturales	216
Tabla 38. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (1)	217
Tabla 39. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (2)	218
Tabla 40. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (3)	219
Tabla 41. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (4)	220
Tabla 42. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (5)	221
Tabla 43. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas culturales	223
Tabla 44. Número de estudiantes que reconocen problemas	223

pragmáticos	
Tabla 45. Número y tipo de problemas pragmáticos señalados por los estudiantes	224
Tabla 46. Número de problemas relacionados con la función y/o intención del texto señalados por los estudiantes	225
Tabla 47. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas pragmáticos	227
Tabla 48. Perfil del estudiante 2	240
Tabla 49. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta	242
Tabla 50. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos	243
Tabla 51. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio	244
Tabla 52. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes	246
Tabla 53. Número de estudiantes	247
Tabla 54. Edad de los estudiantes	248
Tabla 55. Sexo de los estudiantes	248
Tabla 56. Lengua B de los estudiantes	249
Tabla 57. Lengua C de los estudiantes	249
Tabla 58. Tiempo de estudio de la lengua B	251
Tabla 59. Vía de adquisición de los conocimientos de la lengua B	252
Tabla 60. Tiempo de estudio de la lengua C	253
Tabla 61. Vía de adquisición de los conocimientos de la lengua C	255
Tabla 62. Realización de estancias en país(es) de lengua B	256
Tabla 63. Duración de la estancia en país(es) de lengua B	257
Tabla 64. Motivo de la estancia en país(es) de lengua B	258
Tabla 65. Realización de estancias en país(es) de lengua C	259
Tabla 66. Duración de la estancia en país(es) de lengua C	259
Tabla 67. Motivo de la estancia en país(es) de lengua C	260
Tabla 68. Autoevaluación del nivel lingüístico de B	261
Tabla 69. Autoevaluación del nivel lingüístico de la lengua C	262
Tabla 70. Autoevaluación del nivel cultural de la lengua B	264

Tabla 71. Autoevaluación del nivel cultural de la lengua C	265
Tabla 72. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto al número de problemas de traducción identificados en 4º respecto a 1º	266
Tabla 73. Número de problemas que reconocen los estudiantes que muestran una evolución en 4º respecto a 1º	268
Tabla 74. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes	268
Tabla 75. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto al número de problemas que reconocen en 4º respecto a 1º	270
Tabla 76. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto la capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza	271
Tabla 77. Naturaleza de los problemas que reconocen los estudiantes que muestran una evolución en 4º respecto a 1º	273
Tabla 78. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes	274
Tabla 79. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto a la naturaleza de los problemas que en 4º respecto a 1º	276
Tabla 80. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto la capacidad de abstracción a la hora de exponerlos problemas de traducción identificados en 1º y en 4º	278
Tabla 81. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes	279
Tabla 82. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto a la capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción presentes en el texto	280
Tabla 83. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto al uso del metalenguaje	281
Tabla 84. Resumen de las características de los estudiantes que	284

evolucionan de 1º a 4º en cuanto al uso del metalenguaje	
Tabla 85. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (1)	287
Tabla 86. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (2)	288
Tabla 87. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (3)	290
Tabla 88. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (4)	292
Tabla 89. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (5)	293
Tabla 90. Conceptos del texto que son detectados como problemas lingüísticos por los estudiantes (1)	293
Tabla 91. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (6)	295
Tabla 92. Conceptos del texto que son detectados como problemas lingüísticos por los estudiantes (2)	295
Tabla 93. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (7)	296
Tabla 94. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (1)	297
Tabla 95. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (2)	297
Tabla 96. Concepto del texto que es detectado como problema textual (1)	297
Tabla 97. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (3)	298
Tabla 98. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (1)	301
Tabla 99. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (2)	302
Tabla 100. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (3)	303

Tabla 101. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (4)	304
Tabla 102. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (5)	305
Tabla 103. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (6)	306
Tabla 104. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (7)	306
Tabla 105. Conceptos del texto que son detectados como problemas culturales por los estudiantes	307
Tabla 106. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos (1)	308
Tabla 107. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes (1)	309
Tabla 108. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos (2)	310
Tabla 109. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes (2)	311
Tabla 110. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes (3)	312
Tabla 111. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos (3)	312

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) (traducido de Kelly, 2005a: 47)	32
Figura 2. Modelo holístico de la CT de PACTE	54
Figura 3. Modelo de CT de Kelly (2002, 2005, 2007)	57
Figura 4. Modelo de adquisición de la CT de PACTE (1998, 2000)	61
Figura 5. A) Propuesta del modelo tridimensional del desarrollo del incipiente dominio del traductor: la interacción entre las subcompetencias y (B) representación de la puesta en marcha de la CT durante el proceso de traducción por parte de un traductor experto (Király, 2013: 208-209)	62
Figura 6. (A) Propuesta de un modelo en cuatro dimensiones del desarrollo de la CT y (B) co-desarrollo de las subcompetencias	63
Figura 7. Fases de trabajo relativas al diseño y la aplicación de la herramienta abordadas en el presente capítulo (adaptado de Oppenheim, 1992/2000: 7-8)	98
Figura 8. Apariencia del texto incluido como parte de la tarea de nuestra herramienta	127
Figura 9. Texto de la tarea	128
Figura 10. Apariencia de la herramienta definitiva	151
Figura 11. Ejemplo 1 de la digitalización de las preguntas abiertas del cuestionario por estudiante	169
Figura 12. Ejemplo de la reducción de los problemas lingüísticos a partir de las respuestas de los estudiantes	175
Figura 13. Ejemplo de la reducción de los problemas textuales a partir de las respuestas de los estudiantes	176
Figura 14. Ejemplo de la reducción de los problemas culturales a partir de las respuestas de los estudiantes	177
Figura 15. Ejemplo de la reducción de los problemas pragmáticos a partir de las respuestas de los estudiantes	179
Figura 16. Ejemplo del proceso de reducción de datos llevada a cabo con las respuestas aportadas por el estudiantado	180

Figura 17. Estructura del informe correspondiente al estudio de casos: microanálisis de cada caso	238
Figura 18. Estructura de cada uno de los casos en el estudio longitudinal	239
Figura 19. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto al número de problemas identificados	267
Figura 20. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto a la capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza	272
Figura 21. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto a la capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados	278
Figura 22. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto al uso del metalenguaje a la hora de exponer los diferentes problemas de traducción	282

LISTA DE ABREVIATURAS (por orden alfabético)

ACCI	Adquisición de la competencia cultural e intercultural
AVANTI	Avances en Traducción e Interpretación
BOE	Boletín Oficial del Estado
CE	Competencia estratégica
CILT	The National Centre for Languages
CT	Competencia traductora
CTP	Collaborative Translation Protocols
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEG	Electroencephalography
EHEA	European Higher Education Area
EUTI	Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
GTI	Grado en Traducción e Interpretación
I+D	Investigación y desarrollo
IC	Interpretación consecutiva
INCA	Intercultural Competence Assessment
IPDR	Integrated Problem and Decision Report
IS	Interpretación simultánea
ISSP	Intérprete de los servicios públicos
L1	Lengua 1
LM	Lengua meta
LO	Lengua origen
LRU	Ley de Reforma Universitaria
LTI	Licenciatura en Traducción e Interpretación
PACTE	Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación
RD	Real Decreto
SC	Strategic Competence
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TA	Think Aloud

TAP	Think Aloud Protocol
TC	Translator Competence
TEMCU	Training Teachers for the Multicultural Classroom University
TI	Traducción e Interpretación
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TID	Translation and Interpreting Degree
TT	Texto término
UE	Unión Europea
UGR	Universidad de Granada
UJI	Universitat Jaume I
UPCO	Universidad Pontificia de Comillas
UPO	Universidad Pablo de Olavide
USAL	Universidad de Salamanca

Resumen

Nuestra tesis doctoral está encaminada a comprender en mayor profundidad la competencia traductora, en particular la competencia estratégica, así como la evolución que sigue en el transcurso de los estudios de Traducción e Interpretación, con el fin de diseñar mecanismos de formación efectivos en el marco del EEES.

El estudio que se presenta en estas páginas surge en el seno de un proyecto de I+D (HUM2006-04454) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, del que la Dra. Kelly, codirectora de esta tesis doctoral, es la investigadora principal. El título del proyecto I+D era “La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores (ACCI)”, y estaba encaminado a comprender en mayor profundidad la competencia traductora y, en particular, la competencia cultural e intercultural, así como el proceso de adquisición de la misma en futuros profesionales dedicados a la comunicación y mediación interlingüística e intercultural, especialmente traductores. Sin embargo, el hilo discursivo de nuestra investigación no versa sobre la competencia cultural e intercultural (Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007), sino sobre la competencia estratégica como resultado de un proceso evolutivo natural de la propia investigación empírica como se irá vislumbrando a lo largo de nuestro trabajo.

Con la implantación de los nuevos planes de estudio de grado y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a las universidades españolas, la didáctica y la formación de formadores han cobrado mayor relevancia. En nuestro caso, pensamos que la inversión en investigación en didáctica es

positiva tanto desde el punto de vista de la mejora de la calidad de la formación recibida por parte de los estudiantes, como por parte de los profesores responsables de formar a futuros traductores, revisores, agentes de comercio internacional, profesores, mediadores culturales, gestores de proyectos, etc.

La importancia de las competencias en la formación de traductores es un tema ampliamente estudiado; son muchos los autores que han enfocado sus investigaciones en qué componentes conforman la competencia traductora (Wilss, 1976; Nord, 1991/2005, 1992; Pym, 1992; 2003; 2006; Gile 1995/2009; PACTE 1998, 2000, 2001a, b, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007, por mencionar solo algunos), así como los agentes que intervienen en su desarrollo y/o adquisición. Pese a que son muchos los autores que estudian la competencia traductora, sigue siendo un tema difícil de abordar por lo complejo que resulta comprobar su desarrollo y/o adquisición como producto de la formación recibida tras varios años de estudio.

Por todo ello, mediante nuestra investigación se ha pretendido contribuir a completar el vacío existente en cuanto al proceso de desarrollo y/o adquisición de la competencia traductora. Para alcanzar nuestro objeto de estudio centramos nuestra investigación en una de las competencias sobre las que no se ha profundizado demasiado: la competencia estratégica, de ahí la pertinencia de nuestra investigación.

Introducción

THESIS: Translation for the professional translator is a constant learning cycle that moves through the stages of instinct (unfocused readiness), experience (engagement with the real world), and habit (a "promptitude of action"), and, within experience, through the stages of abduction (guesswork), induction (pattern-building), and deduction (rules, laws, theories); the translator is at once a professional for whom complex mental processes have become second nature (and thus subliminal), and a learner who must constantly face and solve new problems in conscious analytical ways.

(Robinson, 2003: 84)

Introducción

Estas primeras líneas pretenden servir como explicación del interés de la presente tesis doctoral. Nuestra tesis doctoral nace en el seno del grupo de investigación AVANTI (HUM763), del que la doctoranda es miembro desde el año 2006, año en el que cursaba el período de cursos del programa de doctorado *Traducción, Sociedad y Comunicación*, del que la Dra. Kelly era la coordinadora. Una de las líneas principales de investigación del grupo de investigación AVANTI es la didáctica de la traducción por lo que, como cabe esperar, la investigación doctoral que presentamos se enmarca dentro de la disciplina de la Traducción e Interpretación, y más concretamente, en el ámbito de la formación de traductores.

Objetivos de investigación

El objetivo de investigación general de nuestra tesis doctoral se resume en nuestro deseo de conocer y analizar la repercusión de los estudios universitarios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para identificar problemas de traducción por parte de los estudiantes a través de un estudio empírico que se articula en torno a dos ejes: un macro-estudio (más de mil estudiantes) y un estudio longitudinal (37 estudiantes).

Dicho objetivo general se concreta en varios objetivos específicos, a saber:

1. Conocer el perfil de ingreso de los estudiantes a la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 1º).

2. Conocer el perfil de egreso de los estudiantes de la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 4º).
3. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el desarrollo de la competencia estratégica tras cuatro años de estudio de la LTI según la capacidad de identificar problemas de traducción y la manera de describirlos.

A su vez, el último de estos objetivos específicos se concreta en cuatro subobjetivos a modo de hipótesis que serán comprobadas a partir de las respuestas de los estudiantes que conforman el estudio longitudinal. De este modo, las hipótesis específicas son:

1. Los estudiantes de TI próximos al momento de egreso son capaces de reconocer un mayor número de problemas de traducción que los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
2. La capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza de los estudiantes de TI próximos al momento de egreso es mayor que la de los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
3. La capacidad de abstracción a la hora de identificar problemas de traducción de los estudiantes de TI es mayor en el momento próximo al egreso que en el momento de ingreso a los estudios.
4. La riqueza del metalenguaje utilizado por los estudiantes de TI experimenta una evolución desde el momento de ingreso a los estudios de TI hasta el momento próximo al egreso.

Metodología de la investigación doctoral

En nuestro intento por contextualizar nuestra investigación dentro del contexto socio-educativo, estudiamos las propuestas de Grotjahn (1987: 59-60) y Sierra (1998: 33-37) y de acuerdo con los parámetros que establecen dichos autores las principales características de nuestra investigación son:

- El tipo de diseño no es experimental, ya que en nuestro estudio empírico trabajamos con hechos de experiencia directa no manipulados, la situación en la que cumplimentan la herramienta no se manipula ni controla, ni tampoco se ejerce ningún tipo de control sobre las experiencias que condicionan sus respuestas. Nuestro diseño pretende identificar, analizar y describir tendencias a partir de los protagonistas de la realidad objeto de nuestro estudio: los estudiantes.
- El tipo de datos es cuantitativo y cualitativo. El paradigma mixto de la investigación se debe a la propia naturaleza del problema de investigación. Como veremos a lo largo del capítulo 3, no existe una técnica de recogida de datos mejor que otra, pero sí hay técnicas que se ajustan mejor según las necesidades de cada investigación. Por todo ello, en este estudio apostamos por una combinación entre los datos cuantitativos y los cualitativos, donde estos últimos dotan de mayor significado a los datos puramente cuantitativos.
- El tipo de análisis de dichos datos es estadístico e interpretativo. Los protagonistas de nuestra investigación son los estudiantes de la titulación en TI, mediante cuyas percepciones y experiencias

alcanzaremos los objetivos de nuestra investigación. La importancia de la combinación estadístico-interpretativa se explica por el deseo de fundamentar el descubrimiento de la realidad a través de los agentes protagonistas de la misma. Por esta razón, los datos cualitativos resultan de vital relevancia al facilitar una interpretación de la realidad objeto de estudio a partir de las palabras de los sujetos protagonistas: los estudiantes.

- El alcance temporal de nuestro estudio empírico cuenta con una doble vertiente: una serie de datos seccional, ya que se refiere a un tiempo único y, por otro lado, contamos con un estudio longitudinal (véase apartado 3.5. de la tesis doctoral) en el que existe un seguimiento de un grupo de estudiantes.

Estructura de la tesis

Con el fin de alcanzar nuestros objetivos de investigación, hemos recorrido distintas fases que se describen en el resumen de cada uno de los capítulos que ofrecemos a continuación.

Nuestra investigación consta de siete capítulos mediante los que se pretende ofrecer un discurso coherente de todos los aspectos abordados, desde el posicionamiento teórico adoptado a lo largo de la tesis, a la metodología empleada, así como el análisis de las respuestas de los protagonistas de nuestro estudio empírico a través de un macro-estudio (en el que participaron más de 1.000 estudiantes) y un estudio longitudinal puro (compuesto por 37 estudiantes), para por último presentar las conclusiones

de este trabajo y apuntar las nuevas vías de investigación que se vislumbran a partir de los resultados obtenidos.

El CAPÍTULO 1, *La formación de traductores: estado de la cuestión*, presenta el marco institucional contemporáneo de la Traducción y la Interpretación en el contexto en el que hemos desarrollado nuestra investigación, es decir, España. Consideramos oportuno señalar en este punto que tanto en este capítulo como en el 2, así como en el resto de la tesis doctoral, se ha realizado un esfuerzo por sintetizar la información en aras de ofrecer un discurso ameno y totalmente imbricado en la temática central de la investigación.

El CAPÍTULO 2, *Traducción y competencia traductora*, describe y analiza de forma crítica las propuestas de los distintos autores que han abordado el estudio de la competencia traductora (CT) tanto desde la perspectiva de la formación de traductores (Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007), así como desde la perspectiva profesional (Norma UNE EN15038, 2006; Proyecto EMT, 2009). Por lo tanto, el capítulo 2 pasa revista a los principales modelos de CT, con especial hincapié en aquellas propuestas que comparten características comunes con nuestro objeto de estudio, a saber: la competencia estratégica (Hewson y Martin, 1991; Presas, 1996, 1998, 2008; Hansen, 1997; PACTE, 1998, 2000, 2001, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007; Neubert, 2000; González Davies, 2004; Göpferich, 2007, 2009; Katan, 2008; Herold, 2010).

El CAPÍTULO 3, *Metodología del estudio empírico*, ofrece un recorrido exhaustivo por el marco metodológico que sustenta nuestro trabajo al ser el estudio empírico el epicentro de la tesis doctoral. En una primera fase, diseñamos y validamos la herramienta principal en la que nos basamos para proceder a la

recogida de datos para el posterior análisis y descripción del proceso de desarrollo y/o adquisición de la competencia estratégica en futuros traductores. La herramienta se diseñó en formato papel y cuenta con una tarea y un cuestionario (enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo). Tras el diseño de la herramienta, la segunda fase consistió en la aplicación de esta y la recogida efectiva de los datos. La herramienta fue administrada a más de 1.000 estudiantes en dos momentos de su formación, a saber: durante 1º y 4º (momento de ingreso y egreso), en cinco universidades españolas que incluyen en su oferta formativa los estudios de Traducción: Universitat Jaume I de Castellón (UJI), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO), Universidad Pontificia de Comillas de Madrid (UPCO) y la Universidad de Granada (UGR).

La tercera fase se corresponde el análisis de los datos recogidos (estadístico empleando el paquete SPSS para lo cuantitativo y mediante categorización para lo cualitativo) con el fin de ofrecer una descripción en profundidad del proceso de desarrollo y/o adquisición de la competencia traductora, fase que se corresponde con los capítulos 4 y 5.

El CAPÍTULO 4, *Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el macro-estudio*, presenta el análisis estadístico-interpretativo de los datos obtenidos mediante la aplicación de la herramienta a los dos grupos poblacionales objeto de nuestra investigación: los estudiantes (655) próximos al momento de ingreso (1º y pasarela en su primer contacto con los estudios de TI) y los estudiantes próximos al egreso (391 estudiantes de 4º).

El CAPÍTULO 5, *Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el estudio longitudinal*, establece tendencias más concretas que las presentadas en el capítulo 4 (macro-estudio) en relación a nuestros objetivos de investigación, al corresponderse con los datos del estudio longitudinal y trabajar con los mismos estudiantes (37) en la primera toma de contacto con los estudios de TI y con sus últimas experiencias como futuros traductores a punto de finalizar su formación.

El CAPÍTULO 6, *Conclusiones*, expone las conclusiones finales de este trabajo de investigación doctoral. Asimismo, este capítulo apunta las vías de investigación futuras que se intuyen fruto del trabajo realizado para esta tesis.

El CAPÍTULO 7, *Referencias bibliográficas*, lista las fuentes utilizadas para la realización de la presente tesis doctoral. Este capítulo consta de dos apartados: por un lado, las referencias que se citan en el cuerpo de la tesis y por otro, las referencias que han sido consultadas y estudiadas muchas de ellas con detenimiento por su relevancia para nuestra investigación, pero que no aparecen en el cuerpo de la tesis por haber guiado el camino recorrido durante nuestra investigación –a veces abriendo nuevos senderos que nos mostraban caminos diferentes al nuestro–, de ahí que no aparezcan recogidas en el cuerpo de nuestra tesis doctoral.

El ANEXO A, *estudio de casos*, analiza las características de los estudiantes (37) que componen el estudio longitudinal por medio del estudio de casos múltiple, que se caracteriza por la exhaustividad y detalle con el que se tratan los datos obtenidos. La razón por la que el informe correspondiente al

análisis de cada uno de los casos que conforman el estudio longitudinal se incluye como ANEXO A en papel es para, por una parte, aliviar la lectura de la tesis doctoral al presentarlo no como un capítulo de la tesis, sino como un anexo –clave, pero anexo al fin y al cabo–, y al mismo tiempo posibilitar la consulta y, en definitiva, el acceso a todos los datos disponibles de las características del grupo de casos que conforma el estudio longitudinal.

Finalmente, tras estos siete capítulos y el anexo A, incluimos *el índice, la introducción y las conclusiones de nuestra investigación en inglés*, requisito para poder optar a la mención de Doctor Internacional.

La tesis doctoral se completa con el apéndice en CD, donde se incluyen los anexos que incorporan la documentación utilizada a lo largo de nuestra investigación. De este modo, todos los instrumentos de trabajo utilizados –la herramienta para la recogida efectiva de datos, el esquema de operativización, las plantillas de datos, las tablas de vaciado de las respuestas de los participantes en la investigación, por mencionar solo algunos de los documentos que pueden encontrarse en el CD adjunto– se encuentran debidamente indizados para facilitar la consulta de cualquiera de los documentos que lo componen.

De todo lo anterior se deduce que la investigación que aquí se presenta es fruto de un continuo proceso de reflexión, revisión y mejora del estudio, con el objetivo de dar respuesta a ciertas necesidades de nuestra disciplina, así como de arrojar luz sobre algunas nociones fundamentales para la Traductología y en concreto para la formación de traductores, como es la competencia traductora. En este mismo sentido, Hurtado (2011: 168) destaca

la importancia de avanzar en el conocimiento de la CT por medio de investigaciones empíricas al tratarse de uno de los pilares sobre los que se asienta la didáctica de la traducción, línea de investigación en la que se enmarca la tesis tanto por temática como por las directoras del trabajo.

Capítulo 1

La formación de traductores: estado de la cuestión

Both full-time translators and translation teachers need to constantly improve their operative (know how) and declarative (know what) knowledge. Consequently, one of the main aims of the teacher's job is to help the students acquire and improve both kinds of knowledge. While it often happens that full-time translators may experience difficulty in verbalizing their declarative and operative knowledge, probably because they have become automatized, teachers, on the other hand, they should, in our view, be able to verbalize and transmit knowledge so that the students' attitude and aptitude towards the subject can improve.

(González Davies y Scott-Tennent, 2005: 161)

1.1. Introducción

La formación de traductores e intérpretes se ha afianzado con el paso del tiempo, en concreto en el contexto de Europa occidental encontramos las primeras instituciones con formación específica para traductores e intérpretes en el siglo XX, con centros como el de Moscú (1930), Heidelberg (1933), Ginebra (1941) y Viena (1943). Más adelante, tras la II Guerra Mundial la proliferación de centros para la formación de traductores e intérpretes vivió una época de auge, en la que se abren los centros de Innsbruck (1945), Graz (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948), por mencionar solo algunos.

En el caso concreto de España, no es hasta la década de los setenta (siglo XX) cuando aparecen las primeras instituciones públicas de formación reglada en TI: las EUTI (Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación)¹. Los estudios ofrecidos en el seno de estas escuelas resultaron un gran avance para el desarrollo de nuestra disciplina, sin embargo, las limitaciones que presentaban², así como las reivindicaciones llevadas a cabo por gran parte del profesorado de las EUTI, además de la entrada de España en la UE, entre otros factores, posibilitó que años más tarde la diplomatura se transformara

¹ Las EUTI de la Universitat Autònoma de Barcelona en 1972, la Universidad de Granada en 1979 y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en 1988.

² Los estudios eran muy minoritarios, con una duración de 3 años y con un enfoque marcadamente lingüístico que limitaba la oferta formativa en torno a la interpretación o las lenguas C, así como en cuanto a asignaturas que sirvieran para la inserción laboral de los diplomados.

en licenciatura³ hasta llegar a los grados actuales, fruto del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

La presente tesis doctoral se ha desarrollado en un contexto caracterizado por los cambios y la transición de las *antiguas* licenciaturas a los *nuevos* grados. En primer lugar, cabe señalar que, en el presente capítulo, no es nuestra intención llevar a cabo un recorrido extenso por el marco institucional contemporáneo de la educación superior en Europa y en España, por considerar que las bases institucionales sobre las que se asienta nuestro objeto de estudio no son distintas de las del resto de autores⁴ que han sabido ofrecer las claves de este entramado de cambios, reformas y reinvención de la educación superior en Europa desde la Declaración de Bolonia (1999), que sienta las bases para la construcción del EEES.

Sin embargo, sí que incidiremos en aquellos aspectos relativos al giro que supuso la Declaración de Bolonia (1999) desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un plan de reforma y organización de los estudios universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de convergencia hacia el EEES ha girado en

³ Real Decreto 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establecía el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel. Publicado en el BOE de 30 de septiembre de 1991.

⁴ En este sentido, cabe destacar los trabajos de Morón (2010), Calvo (2010), Vigier (2010) y Cerezo (2012), entre otros. El proceso de construcción de un espacio europeo común en la educación superior no ha sido un proceso fácil, como tampoco lo ha sido la síntesis del mismo que ofrecen los autores citados.

torno a seis objetivos fundamentales que se han ido desarrollando en el proceso de Bolonia desde la Declaración de Bolonia (1999: 2-3) y actualmente se resumen en:

1. Un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables. La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título⁵ a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
2. Un sistema basado fundamentalmente en tres ciclos. La implantación de un sistema de estructuras convergentes basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado).
3. Un sistema de acumulación y transferencia de créditos. La puesta a punto de un sistema de créditos como es el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también pueden obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades que se trate.

⁵ Las herramientas que se adoptaron para alcanzar este objetivo fueron el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System), anterior a la firma de la Declaración de Bolonia, el Suplemento al título y los marcos de cualificaciones. Estos marcos de cualificaciones se crean para que el reconocimiento de los estudios resulte menos complejo; dentro de estos marcos, las cualificaciones deben ser entendidas como niveles y describir lo que los estudiantes saben, comprenden y saben hacer en cada uno de los niveles que lo componen, así como los mecanismos de paso de un nivel a otro dentro de un sistema dado (*European Higher Education Area*, 2005).

4. La movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores. La promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
 - Para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados.
 - Para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.
5. El aseguramiento de la calidad. La promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
6. La dimensión europea en la enseñanza superior. La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

De todo lo anterior se desprende también el fomento de enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, motivados en parte por el sistema de créditos ECTS. No hay lugar a dudas de que este cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta este proceso de convergencia en la mayoría de las aulas universitarias en España se había caracterizado por haber girado en torno a la figura del profesor, supone uno de los mayores

retos al significar un cambio de enfoque, donde se conjugue con armonía la adquisición de conocimientos y competencias genéricas (o transversales) y específicas.

En este sentido, el desarrollo de las competencias encaja perfectamente en el nuevo paradigma de educación centrado en el estudiante, donde se ha desplazado el interés inicial por la enseñanza hacia el aprendizaje, que aparece como uno de los postulados del EEES, insistimos, obliga al profesorado a planificar y desarrollar la enseñanza de un modo diferente. No es suficiente con facilitar al alumno el material que tiene que estudiar sino que hay que indicarle cómo debe abordar el proceso de aprendizaje; la figura del profesor se contempla como un compañero que dirige el aprendizaje hacia la consecución de unos objetivos bien definidos.

Esta planificación, que también se asocia con la idea de una docencia de calidad, debe estar inspirada, según el EEES, en la idea de que lo verdaderamente importante es lo que el alumno aprende, más que el tiempo que dedica a ese aprendizaje. Asimismo debe estar basada en la delimitación precisa de las competencias que el alumno deberá adquirir una vez culminado el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, exige relacionar armónicamente la teoría con la práctica tanto académica como profesional. Es necesario, pues, que los profesores universitarios posean los conocimientos y herramientas necesarios para abordar la tarea de planificación con garantías de éxito de acuerdo con las finalidades de la convergencia europea.

1.2.1. El proyecto *Tuning*

Tuning Educational Structures in Europe es el proyecto de convergencia educativa de mayor impacto llevado a cabo por un grupo de universidades europeas con el objetivo de responder al reto que supusieron la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999), el Comunicado de Praga (2001) y la Conferencia de Berlín (2003). El título del proyecto debe su nombre al significado de la palabra “Tuning” que engloba la idea de acordar puntos de referencia, en este caso a acordar puntos de referencia para organizar las estructuras de educación superior en Europa, sin dejar de reconocer que la diversidad de las tradiciones es un factor positivo en la creación de un área de educación superior común y dinámica (Comité de gestión de *Tuning*, 2006: 162). Uno de los conceptos clave en este nuevo contexto en el que se enmarcan los grados son las nociones de resultados del aprendizaje y competencias⁶. *Tuning* distingue entre resultados de aprendizaje y competencias con el fin de diferenciar los distintos papeles de los actores más importantes que intervienen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir: el cuerpo docente y los estudiantes. Por lo que respecta a la definición de resultados de aprendizaje, de acuerdo con *Tuning* se pueden definir como las formulaciones de aquello que el estudiante debe conocer, entender o ser capaz de demostrar una vez concluido el proceso de aprendizaje (Comité de gestión de *Tuning*, 2006: 161). Si bien los resultados de aprendizaje son formulados por los profesores –deseablemente con la participación de representantes de los estudiantes en el proceso– las

⁶ Conforme a la terminología utilizada por el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003).

competencias las adquiere o desarrolla el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje son manifestaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Según *Tuning*, los resultados de aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante.

De este modo, las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como los valores éticos.

En la práctica, de acuerdo con *Tuning* pueden distinguirse dos tipos de resultados del aprendizaje:

- Las competencias genéricas (o transferibles).
- Las competencias específicas (de un área de conocimiento).

Por lo que respecta a las competencias genéricas *Tuning* distingue tres tipos:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

A su vez, cada uno de estos grupos de competencias se puede desglosar en las siguientes competencias:

Competencias instrumentales
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad de análisis y síntesis. ➤ Capacidad para organizar y planificar. ➤ Conocimientos generales básicos. ➤ Conocimientos básicos de la profesión. ➤ Comunicación oral y escrita en la propia lengua. ➤ Conocimiento de una segunda lengua. ➤ Habilidades básicas de manejo del ordenador. ➤ Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). ➤ Resolución de problemas. ➤ Toma de decisiones.
Competencias interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad crítica y autocrítica. ➤ Trabajo en equipo. ➤ Habilidades interpersonales. ➤ Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar. ➤ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. ➤ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. ➤ Habilidad de trabajar en un contexto internacional. ➤ Compromiso ético.
Competencias sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. ➤ Habilidades de investigación. ➤ Capacidad de aprender. ➤ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. ➤ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). ➤ Liderazgo. ➤ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. ➤ Habilidad para trabajar de forma autónoma. ➤ Diseño y gestión de proyectos. ➤ Iniciativa y espíritu emprendedor. ➤ Preocupación por la calidad. ➤ Motivación de logro.

Tabla 1. Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas de acuerdo con *Tuning* (González y Wagenaar, 2003: 83-84)

El proyecto *Tuning* se inició en Europa en el año 2000 y llevó a cabo un estudio en Europa (*ibid*, 2003) para apuntar las competencias más valoradas por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del EEES, que fue posteriormente replicado en Latinoamérica, Rusia, África, EE.UU. Actualmente el espíritu del proyecto sigue activo y se adapta a cada entorno local en el que se desarrolla. Resaltamos a continuación los resultados del proyecto (*ibid*, 2003) para el que se tuvo en cuenta tres fuentes de valoración distintas: los estudiantes (más de cinco mil), los empleadores (casi mil organizaciones) y los académicos (casi mil). Por un lado, los estudiantes (que habían finalizado sus estudios en los últimos cinco años) desde su experiencia laboral y profesional podían aportar mejor que nadie su visión sobre las competencias que les habían resultado más útiles y necesarias desde su selección laboral hasta el puesto que en el momento de llevar a cabo el estudio ocupaban. De este modo, los estudiantes señalaron la importancia que, siempre desde su punto de vista, habían tenido una serie de competencias y el grado de desarrollo que consideraban haber alcanzado en su universidad de origen. Esta fuente de información permite conocer la visión de los estudiantes sobre las competencias.

Por otro lado, los empleadores valoraron el listado de competencias inicialmente propuesto por *Tuning* y señalaron la importancia que otorgaban a cada una de las mismas, así como el grado de realización o preparación por parte de las universidades. Este eje de información permitía conocer el grado de sintonía entre la visión de las universidades y de las organizaciones empresariales.

Por último, la tercera fuente de información fueron los académicos, que al igual que en los dos grupos informantes anteriores dieron su valoración sobre cada una de las competencias propuestas en las dos escalas ofrecidas: importancia y realización.

En lo que respecta a la importancia que se dio a las diferentes competencias genéricas existe un alto grado de correlación entre la opinión de los graduados, los empleadores y los académicos. De acuerdo con los tres grupos poblacionales encuestados, las competencias genéricas más importantes son: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para aprender, la habilidad para resolver problemas y la capacidad para trabajar autónomamente y en grupo (*ibid*, 2003: 39-40).

En cuanto a las competencias específicas *Tuning* las define como las propias de la disciplina en la que se forma el estudiante, y hacen referencia a técnicas, métodos y aplicación de conocimientos importantes para cada disciplina.

Se pretende de este modo pasar de una formación teórica pura hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el saber hacer; avanzar hacia la sociedad del conocimiento que, por ende, es también una sociedad de aprendizaje. Se trata de que el alumno esté lo mejor preparado posible para hacer frente a la futura función que desempeñará en la sociedad.

La idea en la que se basa la propuesta de *Tuning* está íntimamente ligada a lo que se entiende por educación en un contexto más amplio, el aprendizaje como un *continuum* a lo largo de la vida, donde cada individuo necesita una serie de competencias para ser capaz de manipular el conocimiento,

actualizarlo, seleccionar lo relevante para cada contexto, aprender de manera permanente y comprender lo que se aprende para tener la capacidad de adaptarse a posibles situaciones nuevas o que impliquen posibles cambios ante situaciones desconocidas. Por lo que respecta a las instituciones de enseñanza superior, este cambio se puede resumir en un intento por transformar las universidades en centro de aprendizaje más que en centros de enseñanza (Comité de gestión de *Tuning*, 2006).

En el siguiente apartado presentamos brevemente la nueva dinámica de los planes de estudio, en particular la de los estudios de TI en España. Cronológicamente, nuestro estudio se ha desarrollado en un contexto caracterizado por los cambios y la transición de las licenciaturas a los grados, por lo que consideramos necesario explicitar las características principales del plan de estudios de la LTI al ser el contexto académico en el que se lleva a cabo el estudio empírico de nuestra investigación.

1.3. La formación de traductores: el contexto universitario español

Las licenciaturas en TI tal y como las hemos conocido hasta la implementación de los (nuevos) grados se establecieron en los años noventa (R.D. 1385/1991, de 30 de agosto). La licenciatura en TI se estructuraba⁷ en torno a dos ciclos: primer y segundo ciclo⁸, que comprendían un total

⁷ Pese a que actualmente (curso 2013/14) todavía se ofertan asignaturas de la LTI del plan de estudios a extinguir en algunos centros de TI, hemos optado por hablar en pasado para marcar el proceso de extinción en el que se encuentran inmersos los estudios de primer y segundo ciclo tal y como los conocíamos hasta la implantación de los estudios de grado y máster adaptados al EEES.

⁸ Cabe señalar que existía la posibilidad de acceso al segundo ciclo de la licenciatura en TI para quienes estuviesen en posesión de cualquier título de primer ciclo o

(mínimo) de 300 créditos⁹. El plan de estudios de la licenciatura, regulado por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), establecía unas directrices generales en torno a la relación de materias troncales, obligatorias en todos los planes de estudios de las diferentes universidades, así como unos contenidos básicos por ciclo que debían abordar las diferentes materias. Estas materias se resumen en la siguiente tabla:

<i>Primer ciclo</i>	
<i>Relación de materias troncales (por orden alfabético)</i>	<i>Créditos</i>
Documentación Aplicada a la Traducción. Técnicas de investigación documental y uso de fuentes y su aplicación específica a la traducción e interpretación.	4
Lengua A. La lengua materna. Elegida por el alumno entre las ofrecidas por la universidad. Comprensión y exposición oral y escrita. Usos instrumentales: estilo, fraseología y terminologías específicas.	8
Lengua B. Primera lengua extranjera. Dominio de la lengua B en sus aspectos teóricos y prácticos.	12
Lengua C. Segunda lengua extranjera. Estudio de la lengua C orientado a la traducción con especial insistencia en los aspectos contrastivos y comunicativos.	12
Lingüística Aplicada a la Traducción. Fundamentos lingüísticos del proceso de traducción. Análisis, descripción y explicación de la estructura de los sistemas lingüísticos.	6
Teoría y Práctica de la Traducción. Estudio de los	6

hubiesen superado el primer ciclo de cualquier título oficial (conocidos como estudiantes de pasarela), cursando seis créditos en Lingüística Aplicada a la Traducción y seis créditos en Teoría y Práctica de la Traducción. Asimismo, se exigía la superación de un examen en las lenguas B y C. Orden de 10 de diciembre de 1993 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación.

⁹ En las licenciaturas un crédito equivalía a 10 horas lectivas.

diversos modelos de la teoría y prácticas de la traducción. Análisis de textos no especializados. Estudio de las técnicas y estrategias de traducción directa e inversa. Evaluación y crítica de traducciones. Traducción general A/B, B/A.	
<i>Segundo ciclo</i>	
<i>Relación de materias troncales (por orden alfabético)</i>	<i>Créditos</i>
Informática Aplicada a la Traducción. Acceso a los instrumentos de trabajo necesarios como apoyo a la labor de traductor. Traducción automática y semi-automática e integración de sistemas.	4
Técnicas de la Interpretación Consecutiva Técnicas de oratoria y síntesis oral. Variantes de IC. Comprensión, análisis, memorización y/o anotación, reformulación. Técnicas de anotación. Ejercicios de IC.	8
Técnicas de la Interpretación Simultánea. Medio físico y equipos electrónicos. Preparación remota/inmediata, audición, análisis y reformulación. El uso de textos escritos. Terminología especializada. Interferencias lingüísticas. Ejercicios de IS.	8
Terminología. Lexicología y Lexicografía aplicadas a la traducción.	8
Traducción Especializada. Traducción B/A, A/B de textos especializados con aplicación de bases teóricas, terminologías y documentación.	20
Traducción General. Traducción C/A de textos no especializados. Procedimientos básicos de traducción y estilo en la lengua activa de trabajo.	10

Tabla 2. Troncalidad de la Licenciatura en TI¹⁰

El R.D. 1385/1991 establecía la troncalidad de la licenciatura en 106 créditos y la libre configuración¹¹ en 30 créditos, por lo que cada universidad disponía de 154 créditos restantes para alcanzar los 300 entre asignaturas obligatorias y optativas.

¹⁰ Información extraída del Anexo “Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación”, R.D. 1385/1991, de 30 de agosto.

¹¹ También denominadas de libre elección.

Si bien los créditos de las diferentes asignaturas se dividían entre teóricos y prácticos, la licenciatura en TI se ha caracterizado por una orientación eminentemente práctica, aplicada tanto hacia el aprendizaje de la profesión del traductor y/o intérprete como hacia la preparación para el desempeño de otras muchas funciones propias de otros sectores profesionales (relaciones internacionales, comercio exterior, entre otros).

Nuestra investigación empírica ha sido desarrollada en el marco contextual de las LTI, razón por la que no ahondamos en la estructura de los grados, aunque consideramos relevante apuntar que si bien los créditos que conformaban los planes de estudio de las licenciaturas no eran ECTS, la formación por competencias y resultados de aprendizaje han sido la metodología docente utilizada en muchos de los centros de formación de traductores, por lo que el cambio acarreado por la implantación de los nuevos grados y de los créditos ECTS no ha sido tan radical para la titulación de TI como ha podido resultar para otras titulaciones más centradas en el enfoque puramente teórico y en el que existía un enfoque *transmisionista* del profesor al estudiante y no un enfoque centrado en el estudiante, en el que este desarrolla un papel activo a lo largo de todo el proceso educativo.

Por otro lado, se realizó un estudio sobre el futuro de la titulación que se encuentra recogido en el Libro Blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004). Los libros blancos para cada una de las titulaciones fueron elaborados por centros universitarios públicos y privados. Al igual que en los libros blancos de otras áreas, en el caso del Libro Blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación se ofrece un recorrido, en

este caso, por la situación de los estudios de TI en Europa y otros países, así como un análisis de la formación ofrecida en España a partir de encuestas a egresados, empleadores y docentes. El Libro Blanco sirvió como eje de referencia para el diseño de muchos de los grados de TI de España.

1.4. Enfoques pedagógicos en la formación de traductores

Los enfoques metodológicos que se emplean en la didáctica de la Traducción son diferentes, pero complementarios si se adecuan a las diferentes etapas que viven los estudiantes en los programas de formación de futuros traductores. En este sentido, encontramos de especial interés la revisión bibliográfica realizada por Kelly (2009: 8-14) donde se ofrece un recorrido por las principales aportaciones de los distintos enfoques utilizados a lo largo de los años en la didáctica de la Traducción. A modo de resumen incluimos a continuación los enfoques existentes y los principales autores para cada uno de ellos:

- Enfoque por objetivos de aprendizaje (Delisle, 1980, 1993).
- Enfoque funcionalista (Nord, 1988, 1991; Vienne, 2000; Gouadec, 2003; Kiraly, 2000).
- Enfoque centrado en el proceso de traducción (Gile, 1995).
- Enfoque cognitivo y psicolingüístico (Kiraly, 1995; Jääskeläinen, 1998, 2004; Hansen, 1999, 2002).
- Enfoque situacional (Vienne, 1994; Gouadec, 1994, 2003).
- Enfoque por tareas (Hurtado, 1999, 2006; González Davies, 2004).
- Enfoque basado en el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y la asimilación (Robinson, 1997, 2003).
- Enfoque socioconstructivista (Kiraly, 2000).

En la línea de Kelly (2009), consideramos que la didáctica de la Traducción ha experimentado una importante evolución como resultado de la profesionalización de la figura del docente (el profesor profesional), así como fruto de los avances que se han alcanzado en la educación universitaria, con el cambio de paradigma, del centrado en el profesor (paradigma transmisionista) al centrado en el estudiante. Aunque como ya afirmaba Kelly en 2009 este cambio de paradigma “no quiere decir que no se encuentren aún hoy prácticas docentes que constituyen variaciones del modelo tradicional” (Kelly, 2009: 7-8). En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, compartimos la idea de Robinson (2003) en la que afirma que:

Translation is intelligent activity involving complex processes of conscious and unconscious learning; we all learn in different ways, and institutional learning should therefore be as flexible and as complex and rich as possible, so as to activate the channels through which each student learns best. (Robinson, 2003: 49)

Con el cambio de paradigma, se ha desplazado el interés inicial por la enseñanza hacia el aprendizaje, que aparece como uno de los postulados del EEES, insistimos, obliga al profesorado a planificar y desarrollar la enseñanza de un modo diferente. No es suficiente con facilitar al alumno el material que tiene que estudiar sino que hay que indicarle cómo debe abordar el proceso de aprendizaje. Todos estos enfoques requieren previsión, anticipación y planificación que van asociadas, invariablemente, a toda tarea docente. El concepto de planificación se considera uno de los logros del EEES y se fundamenta en la convicción de que la educación, entendida como tarea racional y sistemática, exige conocer anticipadamente, de manera precisa, qué

objetivos deben alcanzar los alumnos. Solo en función de unos objetivos claros es posible planear una estrategia de aprendizaje (actividades) y unos procedimientos de control (evaluación). Sin embargo, esta idea de planificación incurre en contradicción con la flexibilidad necesaria para valorar los perfiles de los estudiantes que conforman el aula antes de diseñar los programas de las diferentes materias (Kelly, 2009: 99).

1.5. Estilos de aprendizaje

Aunque la planificación (estilo de enseñanza) del profesor sea fruto de la reflexión y esté orientada hacia los objetivos, guíe el quehacer del alumno, sea abierta y revisable –modelo de profesor “estimulador, facilitador y orientador” del aprendizaje–, los diferentes estilos de aprendizaje que pueden coexistir (y coexisten) en las aulas de Traducción hacen que en ocasiones los estudiantes no aprendan. En este sentido, Kelly (2009: 100-101) enumera algunos de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje que pueden parecer obvios, pero que, sin embargo, no siempre se toman en consideración como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, no todo el mundo aprende de la misma manera en una misma aula, de hecho, cada estudiante cuenta con unas características personales y psicológicas particulares, así como con una experiencia educativa previa y una cultura (académica-educativa). De todo esto se deduce que si cada estudiante aprende de una manera, hay muchos factores que se deben tener en cuenta, incluido el estilo de aprendizaje del propio profesor, de cara a organizar una actividad formativa, y que el aprendizaje parece ser un proceso de transformación individual, susceptible de ser moldeado de manera individual

y también colectiva (en comunidad) y a partir de la experiencia. En línea con el aprendizaje por experiencia encontramos de especial interés el ciclo del aprendizaje de Kolb (1984), quien representa el aprendizaje experiencial como un proceso cíclico que puede tener como punto de partida cualquiera de las cuatro etapas (ver figura 1), pero que para que ocurra un aprendizaje efectivo y significativo se debe pasar por las cuatro etapas del ciclo. Huelga decir que cada individuo dedicará mayor o menor esfuerzo o atención a algunas de ellas, y preferirá iniciar el proceso en un punto en concreto:

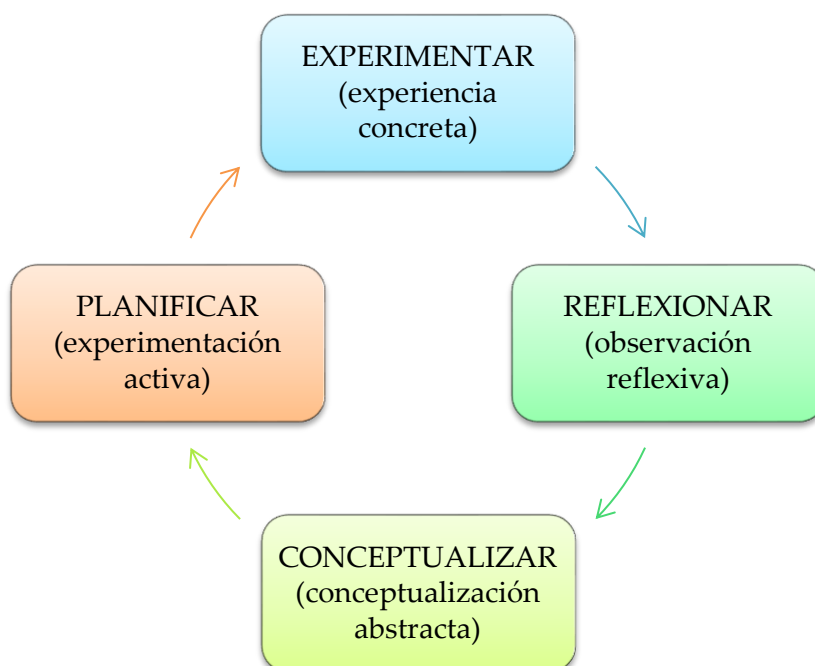


Figura 1. Ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) (traducido de Kelly, 2005a: 47)

Por tanto, cada estudiante aprende de una manera diferente e individual y el estilo de enseñanza del profesor no tiene por qué funcionar con todos los estudiantes de un aula, ya que cada estudiante cuenta con su propia

“mochila” de características personales, cultura, conocimientos previos (dentro y fuera del aula), en definitiva, de experiencias que influyen en su proceso de aprendizaje (González Davies y Scott-Tennent, 2005: 168).

1.6. Conclusiones parciales

La planificación, que también se asocia con la idea de una docencia de calidad, debe estar inspirada, según el EEES, en la idea de que lo verdaderamente importante es lo que el alumno aprende, más que el tiempo que dedica a ese aprendizaje. Asimismo debe estar basada en la delimitación precisa de las competencias que el alumno deberá adquirir una vez culminado el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, exige relacionar armónicamente la teoría con la práctica tanto académica como profesional. Es necesario, pues, que los profesores universitarios posean los conocimientos y herramientas necesarios para abordar la tarea de planificación con ciertas garantías de éxito. Sin embargo, pese a que exista una planificación entendida como un estilo de enseñanza que coordine objetivos, contenidos, medios y criterios de evaluación, no quiere decir que esta resulte adecuada para todos los estudiantes que conforman el aula de traducción debido a los diferentes estilos de aprendizaje. Sin embargo, existe una tensión innegable en el marco de Bolonia en torno al pretendido enfoque centrado en el estudiante y lo que se ha convertido en una burocratización de los pretendidos resultados de aprendizaje. Esta tensión está estrechamente relacionada con los estilos de aprendizaje.

Como veremos en el capítulo 2, algunas de las competencias genéricas de *Tuning* –la competencia de resolución de problemas, de toma de decisiones,

por ejemplo– pueden resultar específicas para algunas disciplinas, en particular, para la nuestra: la Traducción.

Nuestra investigación se ha desarrollado en un contexto caracterizado por los cambios y la transición de las *antiguas* licenciaturas a los *nuevos* grados. Sin embargo, el estudio empírico de esta investigación que se presenta en los capítulos 3, 4 y 5, se llevó a cabo antes de la plena integración de los estudios de TI en el EEES. Coincidimos con García Izquierdo (2012: 21) en que “las licenciaturas en traducción en España (y los estudios similares en Europa, véase M. Ulrych, 2000), en general, se ajustaban bastante más que otras titulaciones a las demandas de Bolonia”. En este mismo sentido, compartimos la visión de Kelly (2009: 21):

(...) cabe decir que de alguna manera la disciplina de la Traducción se sitúa en la misma línea del EEES antes de que se realizara la Declaración de Bolonia, cosa que he podido volver a comprobar al revisar para este concurso el proyecto que elaboré en 1999 para la plaza de profesora titular que actualmente ocupo. En él, los conceptos clave de la empleabilidad, las competencias como resultados previstos del aprendizaje, la enseñanza/aprendizaje centrado en el estudiante o la movilidad son los que sustentan las propuestas de otros autores que allí recojo así como las que yo misma realizo, lo que no hace más que confirmar que nuestra disciplina se adelantó a la reforma y por lo tanto no debe sufrir grandes dificultades para adaptarse a ella.

Por todo esto, los resultados presentados en esta tesis, obtenidos a partir de las respuestas de estudiantes de licenciatura hace que sean relevantes de cara a futuros estudios desarrollados con estudiantes de grado, con el fin de comparar los resultados de aprendizaje y desarrollo del principal objetivo de nuestro estudio en estudiantes de TI: la competencia estratégica (CE).

Capítulo 2

Traducción y competencia traductora

Every translation, in its broad outlines, is like all other translations. But, in its particulars, each translation is always different. The translator makes strategic choices and realizes from a range of textual possibilities a single target text. This inherent dynamism always presents a different face of translation to the translator or scholar.

(Neubert y Shreve, 1992: 11)

2.1. Traducción y competencia traductora: introducción

Nuestro estudio se enmarca en la didáctica de la traducción entendida como la disciplina que se encarga de la resolución de problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, de la elaboración de metodologías adecuadas para alcanzar dicho objetivo (aprendizaje), así como de la planificación, la elección de técnicas adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje. De ahí que consideremos clave intentar arrojar cierta luz sobre cuestiones clave para el desarrollo de la teoría y la práctica que posibilitan avances en la formación de futuros traductores.

Como hemos expuesto en el capítulo 1, el concepto de competencia es clave en el contexto propugnado por el EEES y, como veremos, también en el ámbito de la traducción, donde el estudio de las competencias fue anterior al EEES. De hecho, el estudio de las competencias ha sido uno de los aspectos metodológicos que más han preocupado a los estudiosos de nuestra disciplina (García Izquierdo, 2012: 29). Sin embargo, existe una falta de consenso en torno a este y algunos de los conceptos básicos para nuestra investigación y de sus denominaciones que intentaremos definir a partir de los distintos trabajos realizados por los estudiosos de nuestra disciplina, como son: qué entendemos por traducción, qué es un problema de traducción, así como qué se entiende por la noción de competencia traductora o los diferentes componentes que la conforman. Es evidente que algunos de los conceptos aquí manejados no son unívocos; de hecho, esa falta de consenso de la que hablamos, puede ser fruto del grado de indefinición de nuestra

disciplina (Mayoral, 2001: 47, 129, 134), por lo que cualquier avance en este sentido puede resultar clave de cara a la normalización.

De este modo, a lo largo de estas páginas ofreceremos una contextualización de cada uno de los enfoques que adoptamos en relación a estos conceptos, por ser los ejes centrales en torno a los que se articula esta tesis doctoral.

2.2. La competencia traductora: definición y algunos modelos

La descripción de la competencia traductora, a nuestro entender, resulta clave en la didáctica de la traducción, es un concepto central que debe situarse como eje articulador para guiar el desarrollo de las diferentes actividades y objetivos de aprendizaje en los programas de formación de futuros traductores. Por todo lo anterior, la definición de CT, así como la identificación de los factores que intervienen en el desarrollo de la misma son de suma importancia.

En este apartado nos basamos en análisis previos hechos (Orozco, 2000; Gregorio, 2007; Morón, 2010; Huertas, 2013, entre otros) de las aportaciones teóricas existentes relativas a la competencia traductora, por considerarla uno de los pilares fundamentales de la didáctica de la traducción. El concepto de competencia traductora y los conocimientos y habilidades que la componen, así como la manera de referirse a esta han sido objeto de debate que ha dejado patente la falta de consenso que existe en torno a esta cuestión, así como la complejidad que supone la descripción de la CT y de los componentes que la integran (Roiss, 2006a, b; Kiraly, 2013).

En nuestro intento por conocer todo cuanto se ha avanzado en lo relativo a la definición de la CT y de los componentes que la conforman, encontramos también ciertos autores que cuestionan el concepto de CT en la formación de traductores (grupo de investigación PETRA¹²; Muñoz, 2006) o los modelos multicomponenciales de CT (Pym, 1992; Mayoral, 2001).

El término “competencia traductora” comienza a utilizarse a partir de mitad de los años ochenta y, como veremos en el caso de la noción de problema de traducción, han sido muchos los autores que han hecho alusión a ella, pero que no han llegado a dar una definición explícita de la misma. La disparidad terminológica en inglés para referirse al concepto de CT queda patente en la siguiente enumeración donde incluimos hasta siete variantes para un mismo concepto: *translational [translatory] competence* (Wilss, 1976), *translation competence* (Toury, 1984, Nord, 1991/2005; Hewson y Martin, 1991; Neubert y Shreve, 1992; Campbell, 1998; Vienne, 2000; PACTE, 2000, 2002, 2003, 2008, 2009, 2011; González Davies y Scott-Tennent, 2005), *translational skill* (Lowe, 1987), *translator competence* (Bell, 1991; Kiraly, 1995, 2000, 2013; Hansen, 1997; Kelly, 2000, 2005a; Risku *et al.*, 2010), *translational competence* (Pym, 1992; Neubert, 1994), *components of translation expertise* (Gile, 1995), *translator abilities*

¹² El grupo de investigación Pericia y Entorno de la Traducción (PETRA HUM 815) está dirigido por el Dr. Muñoz y centra su investigación, principalmente, en el conocimiento experto, al que denominan *pericia*, entendido como “el conjunto de conocimientos almacenados en la mente de un experto que le permiten resolver problemas complejos” (Muñoz, 2006: 132). Esta definición es similar a la de competencia, sin embargo, la pericia sería el reflejo de una serie de destrezas adquiridas como resultado de la acumulación de conocimientos y métodos específicos durante años de práctica intensa y continuada. Es en esta “especificidad de métodos” llevada a cabo durante años donde reside la principal diferencia entre los autores que optan por el concepto de CT o de pericia.

(Hatim y Mason, 1997: 205) y los que abordan esta cuestión sin incluir el término CT, por mencionar solo algunos autores. Sin embargo, pese a la diversidad de denominaciones acuñadas, existe cierta coincidencia en cuanto a lo que engloba el concepto, en cuanto a su contenido, pero no en cuanto al modo de adquisición (Hurtado, 2011; Marco, 2004; Kiraly, 2013).

No pretendemos iniciar una discusión acerca de las definiciones explícitas de CT que existen, sino exponer algunas de ellas, para más tarde optar por una y ofrecer nuestra opinión de manera global de acuerdo con las incluidas en esta revisión. En primer lugar, encontramos la definición de Wilss (1976/1982: 58) quien la describe como:

In contrast to monolingual communication, speaking ability, reading comprehension, and writing ability –Translation (again in the broader sense of the word) calls for an interlingual supercompetence, as it were. This is based on a comprehensive knowledge of the respective SL and TL, including the text-pragmatic dimension, and consists of the ability to integrate the two monolingual competences on a higher level, i.e. on the level of the text.

Años más tarde encontramos también la propuesta de Bell (1991: 43), quien afirma que los estudios teóricos de la Traductología deberían centrarse en “how the process takes place and what knowledge and skills the translator must possess in order to carry it out. If we consider the second of these –knowledge and skills– we come to a specification of translator competence”.

Otra aportación que encontramos en nuestro repaso es la que enuncian Neubert y Shreve (1992), quienes definen la CT en términos de lo que necesita saber y saber hacer el traductor:

The competence of the translator is not just a knowledge of the two languages systems, but also a communicative knowledge. Communicative knowledge is knowing how to use language in specific interactional situations. Translation competence is the sum total of what a translator needs to know, and needs to know how to do, in order to translate. Translation competence activates several cognitive domains in an integrated process. (Neubert y Shreve, 1992: 37)

Por otro lado, el grupo de investigación PACTE ha ido evolucionando con el paso de los años y en 2011 define la CT como:

(La competencia traductora) se considera que es un saber básicamente operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y donde, como en todo conocimiento experto, existen procesos automatizados. En este sentido, se concibe la competencia traductora como los sistemas subyacentes de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir. (PACTE en Hurtado, 2011: 395)

Además de la definición, PACTE apunta cuatro rasgos distintivos de la CT, a saber:

1. Es un conocimiento experto, que no posee todo bilingüe.
2. Es un conocimiento básicamente operativo.
3. Está formado por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada.
4. Como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico. (Hurtado, 2011: 395)

También Kelly define el concepto de CT, a nuestro modo de ver, desde una perspectiva global que especifica la existencia de (sub)competencias. La propuesta de Kelly (2002: 9) es la siguiente:

La competencia traductora es un conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en [una serie de] competencias, en su conjunto necesarias para el éxito del conjunto.

En este recorrido por los autores que han dado una definición de CT, encontramos la revisión llevada a cabo por Marco (2004), quien en un intento por destacar los puntos en común de las diferentes propuestas de CT, termina por aglutinar todos ellos en la siguiente definición:

La competencia traductora es la capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones de tipo cognitivo, social y textual (entre las que figuran de modo prominente la toma de decisiones y la resolución de problemas) con el fin de generar un texto en la lengua meta, a partir de un texto en la lengua original, que se ajuste a las especificaciones del encargo de traducción (el escopo), a las normas de conducta de una o más comunidades profesionales (la de los traductores y otras que puedan estar implicadas en el encargo), a las convenciones textuales y discursiva, y a cualquier otra norma o convención de naturaleza cultural que sea percibida como relevante por el o la traductor(a) en un lugar concreto y en un momento determinado. (Marco, 2004: 81)

Por todo lo anterior, creemos que si uno de los objetivos de los planes de estudio de TI y de la didáctica de la traducción es el de formar futuros traductores, resulta lógico pensar, como apunta Mayoral (2001: 118), que si el aprendiz de traductor necesita rutinas de trabajo y toma de decisiones, así como distintos tipos de conocimiento, sobre los parámetros que afectan a la toma de decisiones o sobre los diferentes procedimientos o estrategias de traducción, entre otros; todo esto se aborde de manera más sistemática para que todos estos procesos se interioricen y preparar así a los futuros

traductores a la labor que van a desarrollar una vez que hayan finalizado su período de formación académica. En este sentido, coincidimos con Hurtado (2011) en la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas enfocadas hacia el conocimiento de la adquisición de la CT y no limitarnos a meras especulaciones teóricas. Hurtado apunta este déficit existente en cuanto a investigaciones empíricas se refiere como uno de los retos que tiene la Traductología y que en palabras de Hurtado “[es] crucial para la didáctica de la traducción [...] investigar sobre la competencia traductora y su proceso de adquisición” (Hurtado, 2011: 169).

A modo de conclusión de este apartado, queremos destacar que a lo largo del desarrollo de nuestra investigación consideramos la CT como “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para traducir, para lo que resulta fundamental el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de problemas de traducción y de las estrategias para resolver dichos problemas” y consideramos igualmente necesario que el desarrollo de la misma debe formar parte fundamental de los programas de formación de traductores. Además, compartimos las propuestas de los autores que apuntan que la CT se desglosa en una serie de componentes (subcompetencias o competencias) que están interrelacionados entre sí, como veremos en el siguiente apartado, donde la competencia estratégica ejerce de espina dorsal de la CT (Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007; PACTE, 2000, 2001, 2003, 2007).

Las definiciones de CT no resultan numerosas si las comparamos con la cantidad de propuestas de modelos sobre el funcionamiento de la misma que describen, generalmente, los componentes que la conforman. En la revisión

de los modelos de CT que hemos realizado, encontramos que la mayoría de las propuestas son multicomponenciales, a excepción de la propuesta de Pym (1992), que el autor califica como *minimalista*. El autor cuestiona los modelos cerrados y multicomponenciales y opta por una concepción *minimalista*, aunque para poder llegar a esta propuesta parte de una idea global de lo que debe saber un traductor.

La revisión que ofrecemos sigue la estela de trabajos realizados por Schäffner *et al.* (2000), Orozco (2000), Hurtado (2001/2011), Kelly (1999), Pym (2003), Soriano García (2007), Gregorio (2007), Morón (2010) Hague *et al.* (2011), Huertas (2013) o Cnyrim *et al.* (2013). A continuación ofrecemos una visión panorámica de las principales propuestas existentes hasta el momento para mostrar la evolución de los distintos componentes incluidos en los diferentes modelos de CT y la complejidad que revierten, en particular, las propuestas más recientes (PACTE y Kelly). Las diferentes propuestas que incluimos en nuestro repaso son las de: Wilss (1976), Delisle (1980/1984, 1992), Roberts (1984), Lowe (1987), Nord (1991/2005, 1992), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Pym (1992, 2003, 2006), Gile (1995/2009), Kiraly (1995, 2006, 2013), Presas (1996, 1998, 2008), Hurtado (1996, 1999/2003, 2007), Hansen (1997), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), PACTE (1998, 2000, 2001, 2003, 2007), Kelly (1999, 2002, 2005a, 2007), Neubert (2000), González Davies (2004), Norma UNE EN15038 (2006), Göpferich (2007, 2009), Katan (2008), Proyecto EMT (2009), Herold (2010) y Risku *et al.* (2010).

En nuestra revisión incluimos a la autora González Davies (2004) pese a que no propone un modelo de CT, sino que ofrece una serie de conocimientos que

debería poseer un traductor desde el plano de la didáctica, razón por la que incluimos su propuesta entre los modelos deliberados de CT existentes. En el artículo de González Davies y Scott-Tennent (2005: 162) se habla de 6 componentes: *language work*, *encyclopaedic knowledge*, *transference skills*, *resourcing skills*, *computer skills* y *professional skills*. Sin embargo, en ese artículo nos remite a este otro “Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations” (2004: 74-75) en el que desarrolla más estos conocimientos que deberían incluirse según González Davies en los diferentes planes de formación de futuros traductores. En este nuevo artículo, las áreas que incluye son: *language work*, *subject matter*, *translation skills*, *resourcing skills*, *computer skills* y *professional skills*.

Coincidimos con Kelly (2002: 9) en que “la descripción de los elementos que componen la competencia traductora es una herramienta útil para la formación de traductores en tanto que permite el establecimiento tanto de metas y objetivos globales como de objetivos específicos para programas de formación.” En este sentido, compartimos plenamente la visión de Morón (2010: 131) en lo que respecta a la necesidad de definición de objetivos de aprendizaje en la formación de traductores, y que estos objetivos se centren en las dificultades que supone aprender a traducir.

Asimismo, en la línea de autores como Mayoral (2001), Hurtado (2001/11), Kelly (2005), Roiss (2007, 2008) Roiss y Zimmermann (2010), Morón (2010) o Pavlović (2007, 2009, 2010), consideramos necesario conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes de cara a poder establecer futuros métodos de trabajo claros que permitan la asimilación por parte de los estudiantes de los

principios necesarios para reconocer y resolver problemas de traducción y poder, de este modo, configurar un marco metodológico propio para la selección de textos, el diseño de actividades, la evaluación, entre otros. Si bien la mayoría de los modelos de CT se basan –casi– exclusivamente en modelos teóricos elaborados desde la observación del mundo profesional y la academia y no en resultados fruto de estudios empíricos, que son poco frecuentes; consideramos que los autores que proponen los modelos que se incluyen a continuación comparten una amplia experiencia en lo que concierne a la práctica docente, por lo que los componentes descritos tienen relevancia de cara a la formación de futuros traductores. Con esta revisión no pretendemos encontrar un modelo aplicable a cada proceso traductor, sino resaltar las competencias por considerarlas una herramienta útil y válida de orientación de cara al diseño de planes de formación de futuros traductores. En este sentido, Kelly (2002: 16) hace la siguiente afirmación al abordar la cuestión de los componentes que conforman la CT:

Sobre todo en las aplicaciones relacionadas con el modelo curricular y con la didáctica, a menudo los modelos, sin mayor pretensión (y éste es nuestro caso), se limitan a sistematizar lo que la generalidad del profesorado responsable de la formación de traductores asume de forma implícita a la hora de organizar y planificar sus cursos. ¿Cómo, si no, proponen contenidos, establecen objetivos y evalúan el rendimiento de sus estudiantes?

A continuación ofrecemos una tabla en la que recogemos las diferentes propuestas de los modelos de CT existentes hasta el momento, que no se corresponden de manera exclusiva con modelos de CT propuestos desde la academia, sino que también encontramos algunas propuestas de las características y conocimientos que deben formar parte del perfil del

traductor desde diferentes perspectivas como son la propuesta del proyecto EMT (2009) y de la norma UNE EN15038 (2006), por considerar que los diferentes enfoques desde los que se postulan pueden enriquecer la visión panorámica de qué se entiende por CT. Tras este repaso esquemático, analizamos en mayor detalle aquellas propuestas que incluyen el componente estratégico:

Autor	Componentes incluidos en la propuesta de CT
Wilss (1976)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia de recepción en la lengua origen (la capacidad de descodificar y entender el texto origen). ➤ Competencia de producción en la lengua meta (la capacidad de utilizar los recursos lingüísticos y textuales de la lengua meta). ➤ Supercompetencia (definida básicamente como la capacidad para transferir mensajes entre los sistemas lingüísticos y textuales de la cultura origen y los sistemas lingüísticos y textuales de la cultura meta).
Delisle (1980/1984 1992)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia lingüística. ➤ Competencia enciclopédica. ➤ Competencia de comprensión. ➤ Competencia de reexpresión.
Roberts (1984) ¹³	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [Competencia] lingüística (capacidad para comprender la lengua origen y capacidad para expresarse en la lengua término). ➤ [Competencia] traductora (capacidad para captar el sentido del texto, transmitirlo en la lengua término sin interferencias). ➤ [Competencia] metodológica (capacidad de documentarse sobre un tema dado y asimilar la terminología propia del campo). ➤ [Competencia] temática (capacidad para traducir textos

¹³ Roberts (1984) lleva a cabo una ampliación a partir de la propuesta inicial de Delisle (1980).

	<p>de cualquier campo, como por ejemplo: economía, informática, derecho).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [Competencia] técnica (capacidad para utilizar las diferentes herramientas disponibles para traducir, tales como procesadores de textos, bancos terminológicos, dictáfonos, etc.).
Lowé (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad de comprender la LO. ➤ Capacidad de comprender el estilo y la intención del autor. ➤ Capacidad de transferir en la LM dicho estilo e intención de manera precisa. ➤ Dominio de los aspectos culturales y sociolingüísticos de cada lengua de trabajo.
Nord (1991/2005, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia de recepción y análisis textual. ➤ Competencia de transferencia. ➤ Competencia de producción textual. ➤ Competencia de evaluación de la calidad de la traducción. ➤ Competencia lingüística y cultural tanto en el texto origen como en el texto meta.
Bell (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia bilingüe ideal. ➤ Sistema experto. ➤ Modelo de competencia comunicativa.
Hewson y Martin (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia interlingüística adquirida en al menos dos lenguas. ➤ Competencia de derivación. ➤ Competencia de transferencia.
Pym (1992, 2003, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilidad para producir distintos textos meta viables (texto meta₁, texto meta₂... texto meta_n) para un texto origen. ➤ Habilidad para seleccionar uno de esos textos, de forma rápida y con la suficiente confianza para un fin y lector específicos.
Gile (1995/2009)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas. ➤ Dominio activo de las lenguas de trabajo activas.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento de la temática de textos o discursos (conocimiento del mundo).
Kiraly (1995, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencias sociales. <ul style="list-style-type: none"> - Saber estar. - Negociación. - Trabajo en equipo. ➤ Competencias personales. <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía. - Disposición para el aprendizaje a lo largo de la vida. - Control de la calidad. - Responsabilidad profesional. ➤ Competencia traductora. <ul style="list-style-type: none"> - Lingüística. - Cultural. - Tipología textual. - Normas y convenciones. - Terminología. - Conocimiento del mundo. - Estrategias. - Tecnología. - Búsqueda.
Presas (1996, 1998, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad de formular un proyecto de TT. ➤ Capacidad de resolver problemas de traducción. ➤ Competencias metodológicas. ➤ Disposiciones cognoscitivas.
Hurtado (1996, 1999/2003, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia comunicativa (en dos lenguas). ➤ Competencia extralingüística. ➤ Competencia de análisis y síntesis. ➤ Competencia “traslatoria”. ➤ Competencia profesional.
Hansen (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia de transferencia. ➤ Competencia social, cultural e intercultural. ➤ Competencia comunicativa.
Hatim y Mason (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto origen <p>Destrezas de procesamiento:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la intertextualidad. - Localización de la situacionalidad. - Inferencia de la intencionalidad. - Organización de la textura y de la estructura. - Valoración de la informatividad. <p>En función del efecto estimado en el lector del texto origen.</p> <p>➤ Destrezas de transferencia</p> <p>Renegociación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eficacia. - Eficiencia. - Pertinencia. <p>Según el encargo en función del destinatario para cumplir con un propósito retórico.</p> <p>➤ Texto meta</p> <p>Destrezas de procesamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de la intertextualidad. - Establecimiento de la situacionalidad. - Creación de la intencionalidad. - Organización de la textura y de la estructura. - Equilibrar la informatividad. <p>En función del efecto estimado en el lector del texto meta.</p>
Campbell (1998)	<p>➤ Competencia textual en L1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subestándar. - Pretextual. - Textual. <p>➤ Disposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riesgo vs. prudencia. - Tenacidad vs. rendición. <p>➤ Competencia de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de calidad del producto y estrategias efectivas de edición.
Kelly (1999, 2002, 2005a, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas. ➤ Competencia cultural e intercultural. ➤ Competencia temática. ➤ Competencia instrumental profesional. ➤ Competencia psicofisiológica. ➤ Competencia social o interpersonal. ➤ Competencia estratégica.

Neubert (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia lingüística. ➤ Competencia textual. ➤ Competencia temática. ➤ Competencia cultural. ➤ Competencia de transferencia.
González Davies (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo lingüístico. ➤ Conocimiento temático. ➤ Habilidades traductoras (antes denominada “destrezas de transferencia”). ➤ Destrezas de documentación. ➤ Destrezas informáticas. ➤ Destreza profesional.
PACTE (2000, 2001, 2003, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Subcompetencia bilingüe. ➤ Subcompetencia extralingüística. ➤ Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción. ➤ Subcompetencia instrumental. ➤ Subcompetencia estratégica. ➤ Componentes psicofisiológicos.
Norma UNE EN15038 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia traductora. ➤ Competencia lingüística y textual en la lengua de origen y en la lengua de destino. ➤ Competencia documental, adquisición y procesamiento de la información. ➤ Competencia cultural. ➤ Competencia tecnológica.
Göpferich (2007, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia estratégica y motivación. ➤ Competencia de dominio. ➤ Competencia psicomotor. ➤ Competencia de activación de la rutina de trabajo. ➤ Competencia instrumental y de búsqueda. ➤ Competencia comunicativa en al menos dos lenguas. <p>Normas de traducción y encargo de traducción. Autoconcepto del traductor/rutina profesional. Temas de especialidad y métodos empleados en formación teórica y práctica de traductores. Disposición psico-fisiológica.</p>
Katan (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencias lingüísticas y culturales específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia textual. - Competencia extralingüística. ➤ Competencias traslatorias o de transferencia: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia de transferencia general o de

	<p>mediación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia de transferencia estratégica o de mediación. - Competencia instrumental/profesional. - Competencia actitudinal.
Proyecto EMT (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prestación de servicios de traducción. ➤ Competencia lingüística. ➤ Competencia intercultural. ➤ Competencia documental. ➤ Competencia tecnológica. ➤ Competencia temática.
Herold (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencias cognitivas generales, para la resolución de problemas, estratégica, social, crítica, comunicativa y de aprendizaje. ➤ Competencias relacionadas con temas de especialidad, lingüística, cultural, de control de la calidad, profesional y relacionada con contenido técnico. ➤ Competencias de transferencia, de búsqueda, textual y de servicio.
Risku <i>et al.</i> (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento lingüístico, comunicativo, textual y CT. ➤ Conocimiento cultural y sobre el país. ➤ Conocimiento general y de temas específicos. ➤ Conocimiento del cliente y del mercado y de las destrezas informáticas. ➤ Dominio de la tecnología de la información.

Tabla 3. Repaso de las aportaciones de competencia traductora ampliado de Gregorio, 2007: 17-21¹⁴

Como se puede ver en la siguiente lista resumen, los primeros modelos abordaron la CT desde una perspectiva lingüística en la que se destacaban los conocimientos y habilidades lingüísticas presentes en la actividad traductora. A continuación, se pueden apreciar los componentes más frecuentes en las propuestas de CT revisadas:

¹⁴ Abril (2006: 630) propone una adaptación del modelo de Kelly (2002, 2005) con respecto a la competencia que ha de poseer un intérprete de los servicios públicos (ISSP), para lo que asocia a cada una de las competencias del modelo de Kelly (2002, 2005) las propuestas de otros autores del ámbito de especialidad de la ISSP.

- Componente personal o psicológico.
- Componente lingüístico o interlingüístico o competencia comunicativa.
- Componente temático, enciclopédico o disciplinar.
- Componente cultural o intercultural.
- Componente textual.
- Componente metodológico o instrumental y/o profesional.
- Componente estratégico.

Los modelos han ido ganando en complejidad con el paso de los años y desde nuestro punto de vista, los modelos más completos son el modelo holístico de PACTE y el modelo multicomponencial de Kelly, al ir un paso más allá: de la mera descripción lineal de los diferentes componentes a la interrelación del conjunto de estos. Por este motivo, a continuación describimos en mayor detalle estas dos propuestas.

El modelo holístico de PACTE responde a un intento de definición de la CT y su adquisición en traducción escrita mediante una investigación empírica. Este modelo parte de cuatro presuposiciones, fruto del análisis de diferentes modelos (Bell, 1991; Nord, 1988, 1991, 1992; Kiraly, 1995, entre otros) y estudios empíricos (Scott y Kenyon, 1992; Orozco, 2000, entre otros) existentes previos¹⁵ al desarrollo de este. Dichas presuposiciones son las siguientes (Hurtado, 2011: 394):

¹⁵ Hurtado (2011: 384-391) ofrece una revisión detallada de los modelos competenciales y estudios empíricos relacionados con la competencia traductora que se han tenido en cuenta a la hora de desarrollar el modelo holístico de la CT de PACTE (1998, 2000, 2001, 2003, 2007).

1. La CT es diferente de la competencia bilingüe.
2. La CT consta de diversos componentes (lingüísticos, extralingüísticos, etc.).
3. Los componentes que conforman la CT son de diverso nivel (conocimientos, habilidades; conocimientos epistémicos, operativos).
4. Las estrategias gozan de gran relevancia dentro de cada uno de los componentes que conforman la CT.

El modelo holístico de PACTE es multicomponencial y está formado por cinco subcompetencias y un sexto componente que se superpone con las cinco anteriores (PACTE, 2003, en Hurtado 2011: 395-397):

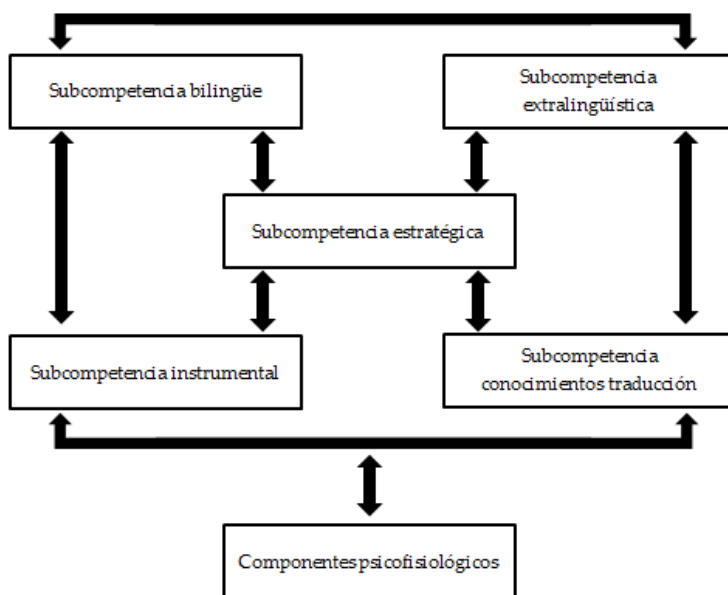


Figura 2. Modelo holístico de la CT de PACTE. Reproducción con permiso explícito del grupo

1. Subcompetencia bilingüe. Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y del código lingüístico.
2. Subcompetencia extralingüística. Conocimientos, esencialmente declarativos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Consta de conocimientos biculturales (en la cultura de partida y de llegada), enciclopédicos (del mundo en general) y temáticos (de ámbitos específicos).
3. Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción¹⁶. Conocimientos, esencialmente declarativos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre los aspectos profesionales. Consta de:
 - a. Conocimientos sobre los principios que rigen la traducción (unidad de traducción, procesos requeridos, métodos y procedimientos utilizados, y tipos de problemas).
 - b. Conocimientos relacionados con el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y destinatario, etc.).
4. Subcompetencia instrumental. Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.).

¹⁶ Las subcompetencias de conocimientos de traducción, instrumental y estratégica son las subcompetencias específicas de la CT de acuerdo con PACTE, motivo por el que centran su investigación empírica en ellas (Hurtado, 2011: 397).

5. Subcompetencia estratégica¹⁷. Conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo.
6. Componentes psicofisiológicos. Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores. Integra:
 - a. Componentes cognitivos tales como: la memoria, la percepción, la atención y la emoción.
 - b. Aspectos actitudinales como: la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en sus propias capacidades, así como saber medir sus propias posibilidades, motivación, etc.
 - c. Habilidades como: la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis y la síntesis, etc.

Todas estas subcompetencias establecen relaciones jerárquicas e interactúan a la hora de traducir, proceso regulado por la competencia estratégica. Por último, cabe destacar que PACTE centra su investigación en el diseño y validación de instrumentos de medida que permitan comprobar la adquisición de la CT en traducción escrita desde un plano experimental y con el objetivo de obtener datos fiables.

Por otro lado, el modelo de Kelly se trata de un diseño basado en la observación de la profesión y la práctica docente y que integra tanto la perspectiva del aprendiz como la del experto. El modelo multicomponencial

¹⁷ Desarrollaremos esta (sub)competencia por ser nuestro principal objeto de estudio de manera más amplia en el apartado 2.4.

de Kelly (1999, 2002, 2005a, 2007, *forthcoming*) surge como fruto del análisis de los modelos existentes y tras una comparativa de estos, ofrece un modelo lo más global posible que comprende las siguientes competencias:

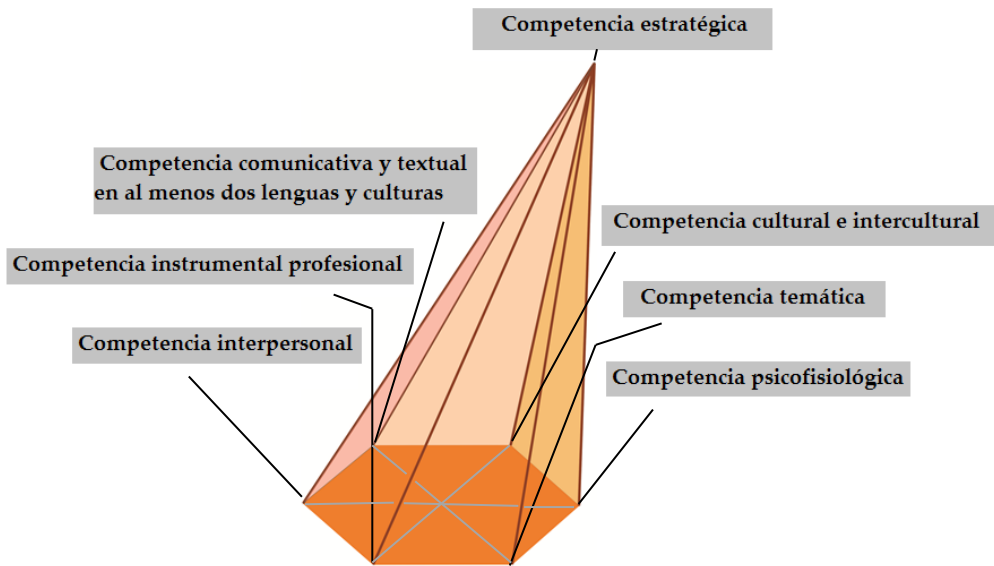


Figura 3. Modelo de CT de Kelly (2002, 2005a, 2007, *forthcoming*). Reproducción con permiso explícito de la autora

Todas las competencias incluidas en la propuesta de Kelly se encuentran interrelacionadas entre sí, al igual que en el modelo de PACTE, reguladas por la competencia estratégica. La singularidad de la propuesta de Kelly (2002, 2005, 2007) es que no se trata de un modelo bidimensional o plano, sino de un modelo multidimensional en el que las diferentes competencias interactúan (Kelly, *forthcoming*), dependiendo de la situación de traducción dada. Las características de cada uno de los componentes que este modelo aglutina se describen a continuación:

- Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas: comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo.
- Competencia cultural e intercultural: comprende no solo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, así como la competencia para identificar y abordar diferencias culturales.
- Competencia temática: comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor, que le permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación complementaria que emplee para solucionar un problema de traducción.
- Competencia instrumental profesional: comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos, etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas como el fax o el dictáfono. Asimismo comprende conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, entre otros), así como conocimientos de la deontología y el asociacionismo profesional.

- Competencia psicofisiológica: comprende el autoconcepto del traductor o la conciencia de ser traductor, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, la memoria, la iniciativa, la conciencia profesional, etc.
- Competencia interpersonal: se trata de la capacidad para interrelacionarse, así como para trabajar tanto con otros profesionales afines (traductores, revisores, documentalistas, terminólogos, gestores de proyectos, maquetadores, entre otros) como con personas ajenas a la profesión (clientes, iniciadores, autores, usuarios, expertos en el campo temático, etc.); por tanto, comprende capacidades tales como la de trabajo en equipo, negociación o liderazgo, entre otras.
- Competencia estratégica: comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y la revisión.

Al igual que en el modelo de PACTE, todas las competencias están interrelacionadas entre sí, aunque es la competencia estratégica la que dirige la aplicación de todas las demás, de ahí la presentación piramidal multidimensional de Kelly, que sitúa la competencia estratégica en la cúspide de la misma.

De esta revisión se deduce que la CT no cuenta con una larga tradición por lo que respecta a su estudio, aunque sí contamos con más investigación teórica que en lo que respecta a la propia adquisición de la misma¹⁸ por medio de investigaciones empíricas, con muestras grandes y representativas. Sin

¹⁸ Las investigaciones que se han desarrollado se expondrán brevemente en el apartado 2.5. de este mismo capítulo.

embargo, pese a esta carencia de estudios empíricos, sí que algunos autores han lanzado sus propuestas de cómo se adquiere la CT. En este sentido, contamos con los modelos de Harris y Sherwood (1978), Toury (1995), Shreve (1997), Chesterman (1997), PACTE (1998, 2000), Göpferich (2007, 2009) y Kiraly (2013).

No pretendemos iniciar un estudio comparativo de los diferentes modelos existentes, por lo tanto, nos limitamos aquí a incluir el modelo de adquisición, según PACTE (1998, 2000), y de desarrollo, según Kiraly (2013), de la CT, ya que entendemos que estos dos modelos recogen con mucha claridad las aportaciones de los avances alcanzados en este sentido hasta el momento.

De acuerdo con el modelo de PACTE, el proceso de aprendizaje de la CT se considera dinámico y cíclico y consistiría en un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato (competencia pre-traductora) a un conocimiento experto (competencia traductora), que requiere una competencia de aprendizaje y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos (Hurtado, 2011: 407):

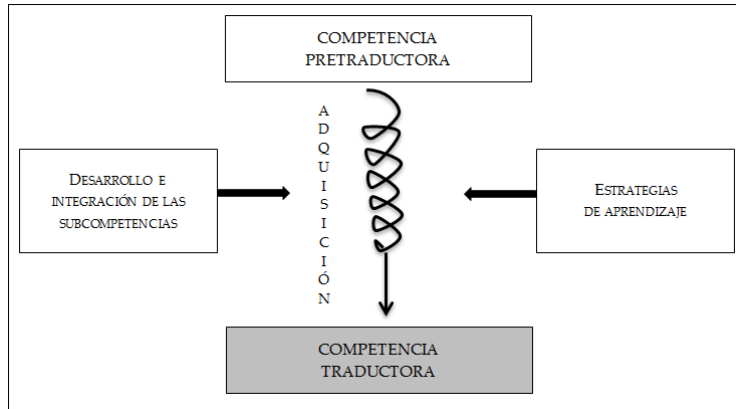


Figura 4. Modelo de adquisición de la CT de PACTE (1998, 2000). Reproducción con permiso explícito del grupo

La siguiente propuesta que presentamos es la que Kiraly (2013) describe en su artículo *“Towards A View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education”*. En este artículo, el autor propone un modelo de desarrollo de la CT que encontramos muy interesante y en línea con el modelo de CT de Kelly (2002, 2005, 2007). Kiraly (2013: 206-209) entiende el proceso de desarrollo como un proceso multidimensional, en el que las diferentes subcompetencias interactúan, aunque no lista ninguna subcompetencia en particular ante la falta de consenso, según el autor, en torno a qué subcompetencias conforman la CT. Kiraly apuesta por un modelo en el que la CT *emerge* en el proceso de la traducción en lugar de *ser adquirida*, este proceso de desarrollo se representa de manera gráfica en las siguientes figuras que incluimos de manera superpuesta con el fin de que se aprecie mejor visualmente el proceso de desarrollo que describe el autor:

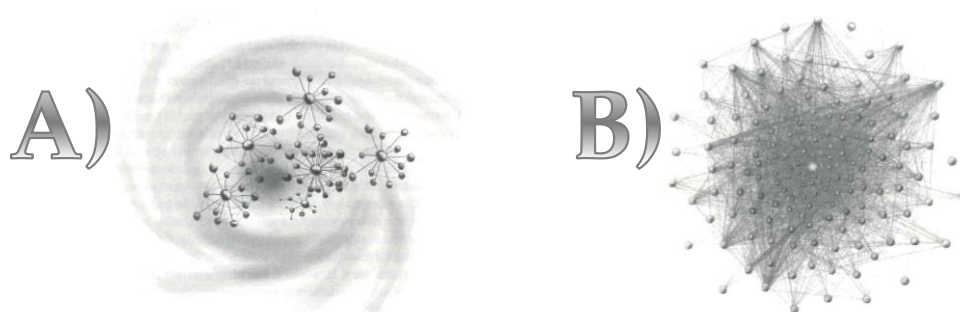


Figura 5. (A) Propuesta del modelo tridimensional del desarrollo del incipiente dominio del traductor: la interacción entre las subcompetencias y (B) representación de la puesta en marcha de la CT durante el proceso de traducción por parte de un traductor experto (Kiraly, 2013: 208-209). Reproducción con permiso explícito del autor

Según Kiraly (2013), cuanto menor es el nivel de CT, el proceso de traducción a su vez es menos intuitivo y holístico, y está marcado por decisiones que son fruto de la reflexión, no se trata, por tanto, de un proceso ya interiorizado y que se hace de forma –casi– automática (A). Asimismo, Kiraly afirma que la CT se desarrolla conforme mayor experiencia traductora se tiene, por esto, la complejidad de los vínculos en todo el entramado que sustenta la CT se espera aumente de manera progresiva, como se muestra en la figura 5 (B). Esta figura representa el tipo de complejidad que cabría esperar durante el proceso de traducción por parte de un traductor experto. Fruto de este mayor grado de CT, las subcompetencias casi se fusionan en una “supra-competencia” integrada y en gran medida intuitiva, de hecho, las barreras y las etiquetas de las diferentes subcompetencias desaparecen según esta propuesta. En este complejo modelo tridimensional del proceso de traducción que cabría esperar de un traductor experto, los posibles vínculos entre los

nodos de la red son innumerables e impredecibles, y los procesos de toma de decisiones se adaptan a cada nuevo problema de traducción.

A continuación, incluimos la representación gráfica que Kiraly (2013: 212-213) ofrece para el desarrollo de la CT y de las diferentes subcompetencias que la conforman y que, para Kiraly, pueden emerger de manera gradual o simultánea, fuera y dentro de un contexto académico, ya que el traductor no se encuentra aislado, sino que puede aprender de las diferentes situaciones que experimenta a lo largo de su vida:

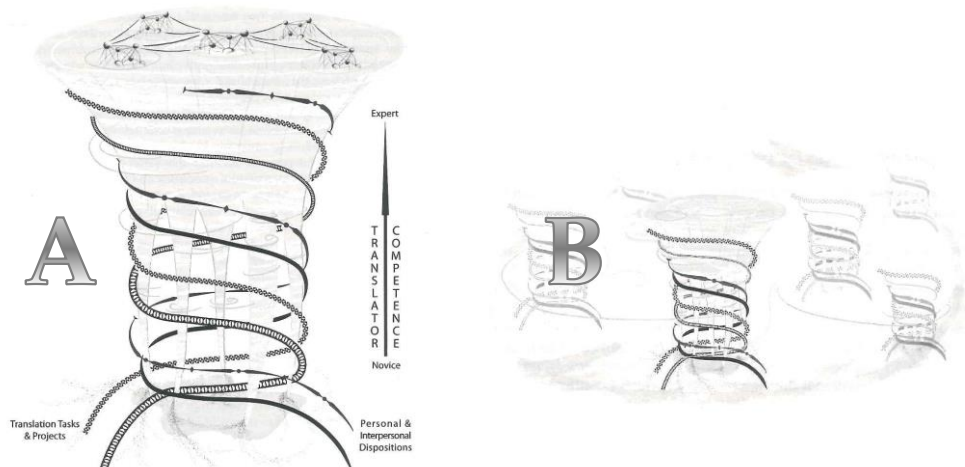


Figura 6. (A) Propuesta de un modelo en cuatro dimensiones del desarrollo de la CT y (B) co-desarrollo de las subcompetencias. Reproducción con permiso explícito del autor

2.3. La traducción como resolución de problemas

En este apartado, pretendemos ofrecer una visión panorámica de las aportaciones llevadas a cabo por distintos autores de qué es la traducción. No cabe duda de que han sido muchas las definiciones de traducción desde

diferentes perspectivas que se han formulado a lo largo de los años: aquellas que se centran en la traducción como actividad entre lenguas, otras como proceso, las que inciden en el aspecto textual, etc. Sin embargo, en nuestro caso, presentaremos algunas de las definiciones que representan el enfoque que adoptamos en nuestra investigación¹⁹: la traducción como actividad de resolución de problemas.

Translation is an intelligent activity, requiring creative problem-solving in novel textual, social, and cultural conditions. As we have seen, this intelligent activity is sometimes very conscious; most of the time it is subconscious, "beneath" our conscious awareness. It is no less intelligent when we are not aware of it — no less creative, and no less analytical. This is not a "mystical" model of translation. The sublimated intelligence that makes it possible for us to translate rapidly, reliably, and enjoyably is the product of learning — which is to say, of experience stored in memory in ways that enable its effective recall and flexible and versatile use. (Robinson, 2003: 50)

Las aportaciones que incluimos son ligeramente diferentes unas de otras, pero consideramos que cada una de ellas enriquece la concepción de traducción que adoptamos a lo largo de toda nuestra investigación. Por un lado, encontramos muy interesante la concepción de Neubert y Shreve (1992: 5), estos autores consideran la traducción como la conjunción de la situación, la competencia traductora, el texto origen y el texto meta. Neubert y Shreve describen la traducción como una actividad comunicativa y, asimismo, también coincidimos con ellos cuando apuntan que antes de llevar a cabo una

¹⁹ Cabe destacar en este punto que no pretendemos ser exhaustivos en cuanto a todas las definiciones existentes, sino ofrecer una revisión de aquellas que representan el enfoque adoptado a lo largo de la presente tesis doctoral.

traducción hay una serie de operaciones previas que son obligadas de cara a la producción del texto meta:

Translation is a communicative activity that, while it may ideally presuppose the bilingual's double competence, calls for additional competences. The translator or interpreter must communicate a single textual content in a second text. Unlike the bilingual, the translator must 'say the same thing' in both languages. Translation recasts the original message in a new linguistic form. [...] Being able to 'set things right' involves more than just linguistics. We cannot make the simple assumption that translation is a linguistic process. [...] Translation is bound to the communicative roles that translations and their source language progenitors play in social life. Translations are texts, and translation is a textual process in which linguistic form and process are incorporated. (Neubert y Shreve, 1992: 9-10)

Al igual que Neubert y Shreve, concebimos la traducción como una actividad que va más allá de la mera transmisión lingüística y que depende de factores extratextuales en los que se incorporan los textos objeto de traducción. Además de todo ello, abogamos por que la traducción requiere el desarrollo de una competencia específica que identifica al traductor y lo distingue del individuo no traductor: la competencia traductora. Dicha competencia se desarrolla gracias a muchos factores, de manera consciente e inconsciente, entre los que se encuentra la formación recibida en el seno de los estudios de TI, premisa que tomamos como punto de partida para nuestra investigación empírica.

Además de compartir las aportaciones de estos autores, consideramos asimismo que la traducción es una actividad que consiste en la resolución de problemas, para lo que es necesario, en primer lugar, reconocer los problemas y, en segundo lugar, saber cómo resolverlos, por medio de una serie de

estrategias de traducción. En este sentido, encontramos de especial interés las aportaciones de Kaiser-Cooke y de Angelone:

[From the perspective of an expert activity,] translation is primarily a **problem-solving activity, which involves problem recognition**²⁰ as well as decision-making, since recognition of the problem necessarily precedes decisions as to the various strategies which can be taken to solve it. (Kaiser-Cooke, 1994: 137)

Translation is a higher-order cognitive task, like reading and writing, but with a **very significant problem solving component** concerned with mediation between languages. **The translation task is essentially a chain of decision-making activities relying on multiple, interconnected sequences of problem solving behavior** for successful task completion. (Angelone, 2010: 17)

En estas dos definiciones se incide en que la traducción es una actividad de resolución de problemas, si bien para llegar a resolverlos es necesario ser capaz de reconocer un problema de traducción para, de este modo, en el proceso de toma de decisiones, conocer las estrategias disponibles²¹ de cara a resolver dichos problemas, donde el éxito dependerá en gran medida del nivel de competencia estratégica de cada traductor. Así pues, se hace necesario definir la noción de competencia estratégica y de problema y estrategia de traducción, como conceptos clave para el desarrollo de la CT.

²⁰ El énfasis es nuestro.

²¹ En este sentido, encontramos muy interesante el artículo de Way (2012) en el que presenta un marco de toma de decisiones para traductores en formación. La investigación que la autora expone se desarrolla en estudiantes de traducción jurídica, aunque podría ser adaptado en función de las necesidades de los estudiantes y del profesor.

2.4. La competencia estratégica

Como ya hemos visto en el apartado 2.3, los modelos que tomamos como referencia (PACTE, 1998, 2000, 2001, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007) por resultar, a nuestro juicio, los más completos, incluyen el componente estratégico como agente regulador del resto de competencias que entran en juego en el proceso de traducción. A lo largo de nuestra revisión de los modelos de CT, encontramos que, pese a la variedad terminológica, son varios los autores que incluyen entre los componentes de la CT el estratégico, a saber: competencia estratégica (PACTE, 1998, 2000, 2001, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007; Göpferich, 2007, 2009), competencia de transferencia (Hewson y Martin, 1991; Hansen, 1997; Neubert, 2000), competencia traslatoria (Neubert, 2000), competencia de transferencia estratégica (Katan, 2008), capacidad para la resolución de problemas (Presas, 1996, 1998, 2008) o competencia para la resolución de problemas (Herold, 2010).

Hurtado (1996) define la competencia estratégica como una serie de procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas.

De acuerdo con PACTE (2000, 2001, 2003, 2007) la subcompetencia estratégica (es):

Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona ya que controla el proceso traductor. Sirve para: 1) planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor (elección del método más adecuado); 2) evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; 3) activar las diferentes subcompetencias y

compensar deficiencias en ellas; 4) **identificar problemas de traducción**²² y aplicar los procedimientos para su resolución. (PACTE en Hurtado, 2011: 396)

Según el modelo de PACTE (Hurtado, 2011: 396-397), la subcompetencia estratégica engloba conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Asimismo, de acuerdo con PACTE, esta es la más importante al tener el papel regulador y compensador del resto de subcompetencias, que interactúan a la hora de traducir y establecen relaciones jerárquicas entre ellas. Por lo tanto, la subcompetencia estratégica ha de subsanar las posibles deficiencias de las relaciones jerárquicas entre el resto de subcompetencias y **sirve asimismo para resolver problemas** (de traducción) (Hurtado, 2011: 397).

Por otro lado, pese a que Neubert (2000) sí elabora una propuesta de los componentes que conforman la CT, no incluye de manera explícita entre ellos ningún componente estratégico o de transferencia. Sin embargo, entre los siete rasgos principales que conforman la CT junto con una competencia específica (la competencia traslatoria, desglosada en la tabla 3), sí que integra un rasgo al que denomina creatividad y que, para Neubert, consiste en **la capacidad para resolver ciertos problemas de traducción**.

Si bien González Davies (2004) no hace una propuesta en sí de modelo de CT, sí que describe las destrezas que la conforman, entre las que la autora incluye *la capacidad de reconocimiento y resolución de problemas*, de ahí que hayamos incluido su descripción en nuestro estudio. Para González Davies el componente que ella denomina *habilidades traductoras* engloba: **la capacidad**

²² El énfasis es nuestro.

de reconocimiento y resolución de problemas²³, creatividad y seguridad como traductores, conciencia y uso de estrategias y procedimientos, capacidad de decidir sobre los grados de fidelidad de acuerdo con el encargo de traducción y la función del texto, conocimiento progresivo de las expectativas de los clientes, capacidad de traducir con rapidez y calidad, superación de dificultades, práctica de la traducción tanto directa como inversa para satisfacer las demandas reales del mercado, destrezas de autoevaluación y de evaluación por pares.

Desde el punto de vista de la didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la titulación en TI, encontramos de especial interés la propuesta de cinco etapas o fases para abordar el proceso de resolución de problemas de una traducción (González Davies y Scott-Tennent, 2005: 163-164). Esta propuesta surge como resultado de la práctica docente, la observación en el aula y fruto de diferentes investigaciones (Scott-Tennent *et al.* 2000, 2001 y González Davies *et al.* 2001) y se resume en las siguientes cinco fases:

1. Modo de abordar la traducción (*general approach: macro-decisions and micro-decisions*).
2. Detección de problemas (*problem-spotting*).
3. Tormenta de ideas y elección de estrategias (*brainstorming and choosing strategies*).
4. Tormenta de ideas y elección del procedimiento (*brainstorming and choosing procedures*).

²³ El énfasis es nuestro.

5. Elección de la solución final (*choosing a final solution*).

Cada una de estas etapas engloba una serie de aspectos para facilitar el desarrollo de la CE, objeto de nuestro estudio, desde la perspectiva de la didáctica de la traducción.

Por otro lado, incluimos la definición de Roiss y Zimmermann (2010: 303), quienes no hacen ninguna propuesta de modelo de CT, pero en su investigación sí describen la CE como: “aquella que activa las diferentes subcompetencias, compensa ciertos déficits, hace consciente de ciertos problemas de traducción y aplica los mecanismos pertinentes para solucionarlos”.

Por último, de ahora en adelante adoptamos la definición de Kelly (2002, 2005, 2007) de competencia estratégica, a saber: “[aquella que] comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, **a la identificación y resolución de problemas**²⁴ y a la autoevaluación y revisión” (Kelly, 2002: 15).

Una vez definida la competencia estratégica, se puede comprobar que para los diferentes autores, así como en la propia definición de traducción como proceso de resolución de problemas y de la competencia traductora, las nociones de problema de traducción y de estrategia de traducción parecen indisociables, por lo que a continuación procedemos a definir estos dos conceptos, básicos para nuestra investigación.

²⁴ Las estrategias de traducción también se conocen como técnicas de resolución de problemas.

2.4.1. El problema de traducción

A la hora de realizar una traducción, el traductor experto o en formación, se encuentra con problemas que abordan de diferente manera a la hora de realizar un encargo de traducción (Shreve, 1997; Gile, 2009). No cabe ninguna duda de que en el entramado del proceso de la traducción, los problemas son uno de los elementos (casi) siempre presentes. Sin embargo, pese a la importancia de la que goza en Traducción la noción de problema y por extensión en didáctica, no existe una trayectoria de análisis exhaustiva en Traductología ni tampoco una definición de problema de traducción que goce de consenso general, al igual que tampoco contamos con una clasificación marco de los distintos tipos de problema de traducción que existen (Mayoral, 2001). Además de esta falta de acuerdo en torno a la definición (Toury, 1995: 36; 2011: 169), tampoco existe acuerdo sobre si los problemas de traducción son objetivos o individuales y, por lo tanto, subjetivos (Mayoral, 2001; Lachat, 2003, 2008).

Si bien en Traductología carecemos de una trayectoria dilatada en el tiempo que investigue acerca de la noción de problema de traducción como eje central, aunque autoras como Nord (1988, 1991, 1997), Presas (1996), Orozco (2000), Hurtado (2001/2011) o Lachat (2003, 2008) sí han dedicado parte de su investigación a definir estos conceptos, la realidad es que estas investigaciones han sido casi anecdóticas y no han alcanzado una profunda repercusión en nuestra área de conocimiento. Esta falta de acuerdo se puede deber en parte a la alta complejidad que revierte en sí misma la noción problema de traducción y que, por tanto, necesita ser estudiada desde la vertiente empírica, para poseer un mejor conocimiento del concepto y por

ende de la competencia traductora, hecho que tendría un efecto directo en la mejora de la didáctica de la traducción. En esta línea encontramos a Presas (1996) quien también cree que la importancia del concepto “problema de traducción” es un aspecto clave en el estudio tanto del proceso traductor como de la competencia traductora.

En otras disciplinas sí que se han desarrollado investigaciones empíricas de las que se ha nutrido en cierto modo la Traductología, como son los estudios desarrollados en áreas afines a la psicología y la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, nuestra investigación se limita al campo de estudio de la Traductología por lo que obviaremos profundizar en aquellos estudios que se han desarrollado fuera de nuestro campo de estudio. Existen diferentes estudios en cuanto a qué es un problema para un individuo o los tipos de problemas que existen para las distintas situaciones comunicativas desarrolladas en el campo de la psicología cognitiva. Por otro lado, Krings (1986) desarrolló su investigación en torno a la noción de problema de traducción como categoría básica en relación a la manifestación de los sujetos objeto de estudio mediante TAP, pero su análisis no se basa en traductores o estudiantes de traducción, sino en estudiantes de filología, por lo que no profundizaremos en su estudio. En esta misma línea, también encontramos la investigación de Lørscher (1991a, b), que desarrolla su estudio con estudiantes de lenguas extranjeras.

Nord (1988, 1991) es una de las primeras autoras que aborda el objeto de nuestro estudio de manera explícita. En este sentido, Nord efectúa una distinción entre problema y dificultad de traducción, la noción de problema

se define como: “an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task” Nord (1991: 151). Si bien para Nord los problemas son objetivos (1988, 1991), en su obra de 1997, Nord incluye el matiz de que los problemas de traducción pueden ser intersubjetivos, independientemente del nivel de competencia del traductor:

Note that translation problems are here considered to be objective or at least intersubjective; they are not to be equalled with translation difficulties, which are the subjective difficulties that a particular translator or trainee encounters in a translation process because of deficient linguistic, cultural or translational competence or because they do not have appropriate documentation. Translation problems will always remain problems, even when a translator has learnt how to deal with them rapidly and effectively. (Nord, 1997: 64)

La diferencia que Nord encuentra entre los problemas y las dificultades de traducción es que estas últimas son subjetivas y están estrechamente relacionadas con el propio traductor y las condiciones de trabajo de este. En palabras de Nord (1991: 151):

Translation difficulties, on the other hand, are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions. A particular translation problem which seems very difficult to the beginner will remain a translation problem, even when the student has learned to cope with it. It can turn into a difficulty again, though, if the translator has to solve it without the necessary technical resources.

También Kaiser-Cooke (1994: 137) propone una distinción entre problema y dificultad de traducción que para sus objetivos de investigación la autora define como: “problem” will mean “any task which requires a specific strategy to achieve its goal” and “difficulty”, a “critical mass of error

potential". La autora no entra a valorar si la diferencia entre estos conceptos es objetiva, subjetiva o si depende del nivel de CT del traductor.

En relación con los conceptos de problema y dificultad establecidos por Nord (1988, 1991), Hurtado (2011: 287) considera que las fronteras entre ambos conceptos son algo difusas y que requieren una investigación empírica profunda que muestre sus diferencias y plantee pautas de nivelación en la enseñanza. Mientras que Lachat (2003, 2008) de acuerdo con los resultados de su investigación, rechaza la distinción entre problema y dificultad que plantea Nord (1988, 1991).

Por lo que respecta a la definición que adoptamos a lo largo de nuestra investigación, se trata de la definición propuesta por Hurtado (2011: 286) a partir de la definición inicial de Nord (1988, 1991), de este modo, entendemos los problemas de traducción como "las dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora". Si bien Hurtado matiza que a la hora de definir los problemas de traducción y las dificultades ha de tenerse en cuenta en todo momento si el traductor es experto o en formación (y en qué nivel), ya que este hecho influirá inevitablemente en el proceso de sistematización de problemas de traducción y en los criterios de resolución de problemas (Hurtado, 2011: 287).

Coincidimos con Hurtado (2011) en que el interés por saber más sobre el problema de traducción goza de gran importancia desde el punto de vista de la didáctica de la traducción y de la evaluación de traducciones, ya que en palabras de Hurtado (2011: 279): "[el problema de traducción] guía la

elaboración de objetivos de aprendizaje así como la comparación de la traducción con el texto original". Sin embargo, pese a ser una noción presente en el día a día de cualquier traductor experto o en formación, poco se ha avanzado en este sentido²⁵.

En nuestro repaso por los autores que abordan el concepto de problema de traducción, encontramos la siguiente definición:

a (verbal or nonverbal) segment that can be present either in a text segment (micro level) or in the text as a whole (macro level) and that compels the student / translator to make a conscious decision to apply a motivated translation strategy, procedure or solution from amongst a range of options (Scott-Tennent *et al.* 2000, 2001; González Davies *et al.* 2001 en González Davies y Scott-Tennent, 2005: 164)

Además de ofrecer la distinción entre problema y dificultad de traducción y definir ambos conceptos, Nord también ofrece una clasificación de los distintos tipos de problemas y dificultades de traducción. Por un lado, distingue cuatro tipos de problemas: textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos.

There are four categories of translation problems: (a) problems arising from the particular features of the source text (text-specific translation problems, e.g. a play on words), (b) problems arising from the nature of the translation task (pragmatic translation problems, e.g. the recipient orientation of a text), (c) problems arising from the differences in norms and conventions between the source and the target culture (cultural translation problems, e.g. text-type conventions), (d) problems arising from the structural differences

²⁵ Las primeras aportaciones datan de 1988 (Nord) y 25 años después, constatamos que no existe el consenso deseado en torno a esta cuestión, central para nuestra disciplina, síntoma tal vez de lo intermitente que han sido las investigaciones que se han llevado a cabo en este sentido.

between source and target language (linguistic translation problems, e.g. the translation of the English gerund into German). (Nord, 1991: 151)

Por lo que respecta a los tipos de dificultades, Nord distingue también entre cuatro: 1) las específicas del texto, que están relacionadas con el grado de comprensibilidad del texto origen y que se pueden descubrir al repasar los factores intratextuales del análisis textual; 2) las que dependen del traductor, que existen para el traductor ideal con plena competencia, aunque a través de la experiencia haya aprendido a superarlas; 3) las pragmáticas, que están relacionadas con la naturaleza de la tarea traductora, y; 4) las técnicas, que se refieren a las relacionadas con la especificidad del tema de que trata el texto.

En cuanto a la clasificación de los problemas de traducción, Hurtado (2011: 288) los agrupa en cinco categorías básicas utilizadas por el grupo PACTE (2011a, b), a saber: problemas lingüísticos, textuales, extralingüísticos, de intencionalidad y pragmáticos. A continuación reproducimos las características concretas de cada una de las categorías:

1. Problemas lingüísticos. Son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y morfosintáctico. Derivan en gran parte de las diferencias entre las lenguas. Pueden ser de comprensión y/o de reexpresión.
2. Problemas textuales. Son problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, tipologías textuales (convenciones de género) y estilo. Derivan de las diferencias de

funcionamiento textual entre las lenguas. Pueden ser de comprensión y/o de reexpresión.

3. Problemas extralingüísticos. Son problemas que remiten a cuestiones temáticas (conceptos especializados), enciclopédicas y culturales. Están relacionados con las diferencias culturales.
4. Problemas de intencionalidad. Son problemas relacionados con dificultades en la captación de información del texto original (intención, intertextualidad, actos de habla, presuposiciones, implicaturas).
5. Problemas pragmáticos. Son problemas derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto en que se efectúa la traducción. Afectan a la reformulación.

Como hemos visto en este apartado, la sensación que uno tiene al profundizar en las diferentes aportaciones de los diferentes autores que sí han focalizado su investigación en el tema que nos ocupa es que no se ha partido de lo que ya se había hecho, para otorgar de mayor significado a lo ya descubierto y, por lo tanto, complementar las investigaciones que se han llevado a cabo en este sentido y dotarlas de mayor significado y consistencia. En nuestro deseo por aportar nuestro granito de arena a esta cuestión de gran importancia de cara a la formación de futuros traductores, partiremos de las aportaciones con las que contamos en esta dirección, en un intento por ofrecer un marco para la sistematización del desarrollo de la capacidad de reconocer los diferentes problemas de traducción con los que se encuentran los estudiantes de traducción en diferentes momentos de su formación.

En línea con la falta de consenso en torno a la noción de problema de traducción y a la clasificación de los tipos de problemas de traducción, compartimos la opinión de Wilss (1996: 47):

But the understanding of problems that we find in such publications is not uniform, and the investigation of the differences between translation problems and translation difficulties as initiated by Nord (1987) has not been continued. This statement is not a negative judgment; it is intended merely to express the view that TS apparently has had, and still does have, great trouble in defining a suitable and reliable conceptual framework for problem-solving.

En el capítulo 3 incluimos nuestra propuesta de clasificación de la tipología de problemas de traducción para la que tomamos como punto de partida las dos propuestas aquí descritas (Nord, 1988, 1991; PACTE, 2011a, b).

Por último, consideramos que la capacidad para reconocer y resolver problemas no es una habilidad aislada, sino que se integra en el conjunto de las diferentes competencias que conforman la competencia traductora, y estrechamente relacionada –aunque no de manera exclusiva– con la competencia estratégica.

2.4.2. La estrategia de traducción

Este concepto está estrechamente relacionado con el de “problema de traducción” y la “competencia estratégica”, objeto de nuestro estudio. Al igual que en el caso del concepto de “problema de traducción” tampoco contamos con una definición de estrategia de traducción²⁶ que goce de un

²⁶ Las estrategias de traducción engloban el concepto general (nivel macro), mientras que las técnicas de resolución de problemas son específicas para cada caso y se sitúan en un nivel micro.

consenso general en Traductología. Sin embargo, a diferencia del caso del concepto de problema de traducción, en el caso del concepto de estrategia de traducción, han sido numerosos los autores que han centrado su interés investigador en este concepto como queda constatado por la multitud de publicaciones que desde diferentes perspectivas aúnan esfuerzos por delimitar qué se entiende por estrategia y/o técnicas de traducción (Lörscher, 1986, 1991a, b, 1993, 1996; Wotjak, 1981, 1997; Krings, 1986; Chesterman, 1993; Wilss, 1994; Kussmaul, 1995; Mayoral, 2001; Hurtado, 2011, entre otros).

El concepto de estrategia de traducción fue introducido en Traductología por Hönig y Kussmaul (1982, en Hurtado, 2011). Estos autores definen las estrategias de traducción como los “**procedimientos que llevan a la solución óptima de un problema de traducción**”²⁷ (en Hurtado, 2011: 274). Un aspecto remarcable es que Hönig y Kussmaul pretendían proporcionar una serie de directrices a los estudiantes mediante estas estrategias para que produjeran una traducción óptima, es decir, que estas estrategias tenían cierto carácter prescriptivo y perseguían producir una *traducción buena*. Sin embargo, estos aspectos desaparecen en la definición de Kussmaul (1995: 39-40), donde el autor define las estrategias de traducción como “a group of coordinated decisions that link the goals of the translation assignment with the necessary procedures to attain those goals in a given translational context”.

Por otro lado, encontramos la definición del concepto de estrategia que aporta Lörscher (1991b: 76): “a translation strategy is a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with

²⁷ El énfasis es nuestro.

when translating a text segment from one language into another". Unos años más tarde, Lörscher afirma lo siguiente: "Accordingly, translation strategies have their starting-point in the realization of a problem or in the subject's realization of the insolubility of the problem at the given point in time" (Lörscher, 1996: 27). A diferencia de la definición de Hönig y Kusmaul, Lörscher no valora si a partir de la aplicación de dichas estrategias el resultado será bueno o malo.

Scott-Tennent *et al.* proponen dos posibles definiciones para el concepto de estrategia: una más genérica y otra inspirada en la didáctica de la traducción. A continuación, incluimos ambas definiciones por considerarlas complementarias. De este modo, Scott-Tennent *et al.* (1998: 108) definen el concepto de estrategia de traducción como:

the means to produce translation solutions for a range of translation problems²⁸ which may be anticipated either at the micro- and macro-levels.

The steps, selected from a consciously known range of potential procedures, taken to solve a translation problem which has been consciously detected and resulting in a consciously applied solution.

De estas dos definiciones que formulan Scott-Tennent *et al.* (1998) nos llama especialmente la atención la segunda, ya que está inspirada a partir de los resultados de una investigación empírica llevada a cabo por los autores. En este mismo sentido, encontramos muy apropiado incluir a continuación la reflexión de Mayoral (2001: 114) en la que afirma que:

²⁸ El énfasis es nuestro.

Las técnicas de resolución de problemas debieran constituir la piedra angular de la docencia en el curso práctico de traducción. El escaso avance de la descripción teórica hasta el momento hace que no contemos con un inventario consensuado de problemas y técnicas de resolución de problemas.

Al hilo de la idea de que los conceptos de “problemas” y “técnicas de resolución de problemas” deberían ocupar un lugar central en las aulas donde se imparten los estudios de traducción, se encuentra también la reflexión que hace Mayoral (2001: 106) sobre las necesidades que, a su juicio, tienen los estudiantes de traducción:

Lo que el aprendiz de traductor necesita es rutinas de trabajo y de adopción de decisiones, conocimiento sobre los parámetros que afectan a la toma de decisiones y el conocimiento de los diferentes procedimientos de traducción posibles, es decir, estrategias de traducción y todos los elementos que las acompañan para ser eficaces; el aprendiz de traductor no precisa principalmente conocimiento nocional o en general (*know-what* en la terminología de Ricardo Muñoz) sino *know-how* y conocimiento experto (conocimiento útil para la adopción de decisiones.)

Por último, en nuestro recorrido por las diferentes aportaciones relacionadas con el concepto de estrategia de traducción, encontramos de especial interés la definición de Hurtado quien identifica la estrategia traductora como:

Los procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el proceso traductor y mejorar su eficacia en función de sus necesidades específicas. En este sentido, las estrategias están muy implicadas en el desarrollo del proceso traductor ya que desempeñan un papel fundamental en las operaciones de resolución de problemas y en los procesos de toma de decisiones. (Hurtado, 2011: 276)

En efecto, existen numerosas definiciones del concepto de “estrategia de traducción”, aunque con puntos en común, por lo que de acuerdo con los

aspectos que guardan en común, se podría concluir que “la estrategia de traducción es aquel mecanismo que el traductor ha de poner en marcha para resolver un problema de traducción determinado”.

2.5. Recapitulación y conclusiones parciales

De acuerdo con las nuevas directrices marcadas por el proceso de convergencia europea, resulta necesario que se lleve a cabo por parte del profesor una cuidadosa planificación de la enseñanza universitaria (idea de planificación o de diseño que se asocia con una docencia de calidad), que integre las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que suministre a los alumnos la información necesaria acerca de lo que se trata de conseguir, cómo lograrlo y de qué modo se van a verificar los resultados, acrecentando con ello, en la medida de lo posible, su motivación, y reforzando al mismo tiempo el papel estimulador, facilitador y orientador del aprendizaje que corresponde al profesor (Kiraly, 2013).

Asimismo, consideramos que desde el punto de vista de la didáctica todas las propuestas recogidas en este estudio resultan útiles para el fin de avanzar en lo que se refiere a la formación de futuros traductores, así como para el diseño de posibles materiales que faciliten el desarrollo de las diferentes competencias que necesita todo traductor en formación. En este sentido, el germen de nuestra investigación doctoral coincide con Herold (2010: 240, en Kiraly, 2013: 199) quien plantea una serie de preguntas que al ser respondidas ahondarían en el conocimiento de ciertos aspectos clave en el seno de la formación de traductores:

If we join Bernardo [...] in seeing translation competence as a ‘bundle of subcompetences’, [...] from a pedagogical perspective we find ourselves faced with the key question of pedagogy in general. Do we train all of these subcompetences? And if we do, which ones in what contexts and using what methods and with what degree of intensity? Or do we train the ‘bundle’, whereby all ‘methodological interventions’ must take place simultaneously? And how can this be done? Contemporary research on translator education must seek concrete answers to this question.

En esta línea, encontramos muy interesante y compartimos la visión de Kelly en cuanto a la validez de las diferentes propuestas de los componentes que conforman la CT revisadas en el presente capítulo:

En este sentido, se puede considerar que los diferentes modelos no constituyen más que hipótesis, las cuales habría que confirmar: de hecho el modelo de PACTE se desarrolla precisamente como hipótesis para estudios posteriores sobre la adquisición de la competencia traductora. No creemos, sin embargo, que este hecho invalide el empleo de los modelos para los fines que nos hemos marcado, como manera de aproximarse a una sistematización en la descripción de las actividades que dan pie al nacimiento de nuestra disciplina. Sobre todo en las aplicaciones relacionadas con el diseño curricular y con la didáctica, a menudo los modelos, sin mayor pretensión (y éste es nuestro caso), se limitan a sistematizar lo que la generalidad del profesorado responsable de la formación de traductores asume de forma implícita a la hora de organizar y planificar sus cursos. ¿Cómo, si no, proponen contenidos, establecen objetivos y evalúan el rendimiento de sus estudiantes? Esta aproximación al tema coincide plenamente, por ejemplo, con la del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003) y con otras aplicaciones curriculares del concepto de competencia. (Kelly, 2009: 79)

Finalmente, se hace necesario señalar que la mayoría de los trabajos revisados en el presente capítulo toman como punto de partida la teoría y no son fruto de la planificación y obtención de una serie de resultados de una investigación empírica de corte preferiblemente cualitativo (Király, 2013: 202).

En este sentido, el estudio empírico en torno al que se vertebra la presente tesis doctoral supone un avance en cuanto al descubrimiento de la consecución de los objetivos presumibles del plan de estudios de la LTI en lo que se refiere al desarrollo de la CT. La investigación empírica en torno al proceso de la traducción sigue centrando la atención de muchos investigadores (Gile, 1995: 10). Uno de los pioneros en este tipo de investigaciones fue Krings (1986), interesado en conocer qué sucedía en la mente de los traductores durante el proceso de traducción. Si bien Krings y otros autores de la escuela cognitiva se valen de métodos procedentes de la psicología cognitiva, como son los *think aloud protocols* (TAP), muy utilizados en investigaciones del proceso de la traducción, se han ido desarrollando a lo largo de los años diferentes herramientas electrónicas y aplicaciones de software (registro de pulsaciones, *eye-tracking*). En las investigaciones que tienen como objetivo de estudio el proceso de la traducción resulta muy frecuente combinar distintas técnicas, herramientas, diferentes tipos de resultados, por lo que los diseños de las investigaciones suelen combinar diferentes métodos.

La investigación más [re]conocida en el proceso de la traducción se caracteriza por ser eminentemente introspectiva²⁹ (TAPs), aunque esta tendencia parece estar evolucionando hacia otras técnicas menos individualistas en búsqueda de la mayor riqueza de datos posible (*joint*

²⁹ Ericsson y Simon (1993) son los máximos exponentes de los métodos introspectivos puros (*think aloud* y *retrospective reports*). Otro método introspectivo es el IPDR (*the integrated problem and decision report*), utilizado por Gile (2004).

*translation protocols*³⁰, CTP³¹). No obstante, cada vez tiende a ser más común la combinación de métodos introspectivos con la observación del comportamiento de los participantes mediante programas de software³², como por ejemplo programas tales como Translog³³, PROXY³⁴ o Inputlog³⁵.

Todos estos métodos no son más que vías para la obtención de datos, por lo que de cara a mejorar la formación de traductores, así como la traducción profesional, se hace imprescindible establecer una relación lógica entre la información obtenida por medio de todos estos métodos y los pensamientos, intenciones, actitudes, problemas, estrategias y decisiones –así como la calidad de las mismas– del traductor de cara a avanzar en el conocimiento del proceso de la traducción. En este sentido, compartimos la visión de Göpferich y Jääskeläinen (2009: 170-171):

Each of these methods has its particular strengths and weaknesses. Yet it seems that sometimes methodology has been discussed largely in terms of justifying, for example, which verbal reporting method, think-aloud, retrospection or dialogue protocols, has been chosen to elicit data in a particular study. One of the problems with the justification approach is that the discussion may focus on crediting one method and discrediting the other

³⁰ Ver House (1988), Kussmaul (1995) y Séguinot (1996).

³¹ Pavlović (2007, 2009) es la primera autora en aplicar los protocolos de traducción colaborativa y ha sido quien ha acuñado el término “*collaborative translation protocols, CTP*”.

³² En línea con la evolución que está experimentando este campo de investigación, solo haremos mención a algunos de los programas más novedosos como son: Gaze-to-Word Mapping Module (GWM) o EEG (*electroencephalography*), donde se utilizan diferentes técnicas como la del seguimiento del ojo (*eye tracking*) en combinación con otras (como el *keystroke logging*, por ejemplo) para analizar los procesos llevados a cabo por el cerebro.

³³ Ver Jakobsen y Schou, 1999.

³⁴ Ver la investigación llevada a cabo por el grupo de investigación PACTE.

³⁵ Ver Van Maes y Leijten, 2006.

in the sense of which one is 'better', although the appropriateness or 'goodness' of a method depends on the research aims, and the choice is always a compromise between a number of factors, including validity, reliability, and the availability of subjects and resources. Different methods provide different kinds of information on translation processes.

Sin embargo, la investigación empírica que presentamos en nuestra tesis doctoral, no es de corte experimental, sino que trabajamos con hechos de experiencia directa no manipulados con el objetivo de conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para identificar problemas de traducción por parte de los estudiantes a través de un estudio empírico. Por tanto, nuestro diseño pretende identificar, analizar y describir tendencias a partir de los protagonistas de la realidad objeto de nuestro estudio: los estudiantes. A modo de ejemplo, incluimos algunos autores que han desarrollado sus investigaciones sobre el proceso de la traducción llevado a cabo por estudiantes y/o por traductores noveles o profesionales³⁶: Krings (1986), Lörcher (1991a, b), Hansen (1997, 2006, 2008, 2010), Jääskeläinen (1999), Tirkonnen-Condit (2000), Englund Dimitrova (2005), PACTE (2003, 2005, 2007), O'Brien (2008), Göpferich (2009), Pavlović (2009), Angelone (2010), por mencionar solo algunos. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas por estos autores tienen una perspectiva distinta a la nuestra, por lo que solo nos han servido como fuente de consulta a lo largo de nuestra investigación.

³⁶ Los diferentes métodos utilizados en este tipo de investigaciones han sido objeto de debate en trabajos de autores tales como Jääskeläinen (2002), Krings (2005), Göpferich (2008) o Göpferich y Jääskeläinen (2009).

Capítulo 3

Metodología del estudio empírico

Not everyone realizes that the design of a survey, besides a certain amount of technical knowledge, is a prolonged and arduous intellectual exercise in the course of which we are continuously trying to clear our own minds about our goals.

(Oppenheim, 1992: 7)

3.1. Introducción

Antes de comenzar con el desarrollo de este capítulo, queremos retomar la cita de Oppenheim (1992: 7) que aparece en la página anterior y que materializa en pocas palabras la información que aquí se presenta: un continuo ir y venir de reflexiones en torno al proceso llevado a cabo a lo largo de nuestro estudio empírico, el esfuerzo por ofrecer en este capítulo todo el trabajo realizado de una manera coherente, sin obviar ninguno de los pasos que han motivado las diferentes decisiones tomadas y las fases que lo conforman, así como dar respuesta por medio de los datos a nuestro objetivo de investigación: conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para identificar problemas de traducción, en los estudiantes a través de un estudio empírico a partir de las percepciones de estos últimos.

Por lo tanto, en el presente capítulo describimos las bases metodológicas de nuestra investigación: el diseño, las fases, las estrategias de obtención de datos utilizadas, la población objeto de nuestro estudio y el proceso que ha girado en torno al estudio empírico de esta tesis doctoral, así como las pautas seguidas para el análisis de los datos obtenidos.

3.2. El origen de nuestra investigación empírica: del estudio de la competencia cultural e intercultural al estudio de la competencia estratégica

Esta tesis doctoral y los objetivos de investigación de la misma surgen en el seno de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Educación y

Ciencia³⁷, del que la investigadora principal era la Dra. Kelly, codirectora de la presente tesis doctoral. El título del proyecto era “La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores (ACCI)”, y estaba encaminado a comprender en mayor profundidad la competencia traductora y, en particular, la competencia cultural e intercultural, así como el proceso de adquisición de la misma en futuros profesionales dedicados a la comunicación y mediación interlingüística e intercultural, especialmente traductores. Dicho proyecto I+D 2006HUM-04454 abarcó desde el mes de octubre de 2006 hasta el mes de enero de 2010.

3.2.1. Objetivos de investigación generales y específicos del estudio de la competencia cultural e intercultural

En este punto estimamos oportuno explicitar los objetivos de investigación del proyecto ACCI, germen de la presente tesis doctoral, con el ánimo de facilitar la comprensión de las distintas fases que conforman nuestro estudio empírico.

El planteamiento de partida del proyecto ACCI se resume en que los programas de formación y las actividades de enseñanza/aprendizaje carecen de fundamentos teóricos y definiciones lo suficientemente claras como para permitir una intervención eficaz y efectiva en el proceso de adquisición de la competencia cultural e intercultural, y que un avance en ese sentido mejoraría sustancialmente los resultados y, por ende, la capacitación de los futuros profesionales de la traducción. De este modo, las metas y resultados

³⁷ La denominación “de Educación y Ciencia” se corresponde con la vigente en el momento de concesión del proyecto. Desde 2011, el Ministerio se denomina Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

pretendidos se materializan en los siguientes dos objetivos de investigación generales:

1. Diseñar el marco teórico para elaborar una definición clara del concepto de competencia intercultural como objetivo específico de la formación universitaria de traductores, intérpretes y otros profesionales de la comunicación y mediación intercultural dedicados a este campo a partir de la recopilación de la literatura existente de mayor relevancia al respecto y tras el análisis de los resultados de la investigación empírica.
2. Conocer, analizar y estudiar empíricamente el proceso de adquisición de la competencia intercultural y de los factores que inciden en él en la formación de traductores en el contexto de la enseñanza superior. De este modo, se analizará el papel de la movilidad estudiantil y el de la formación recibida por los estudiantes en el seno de la LTI en relación al grado de desarrollo de la competencia objeto de estudio.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos generales, se hace necesario desglosar los dos anteriores en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el perfil de ingreso de los estudiantes a la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 1º).
2. Conocer el perfil de egreso de los estudiantes de la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 4º).
3. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el conjunto de destrezas que debe poseer un traductor de cara al ejercicio de su actividad profesional.

4. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el posicionamiento de estos en diferentes situaciones generales en un contexto intercultural.
5. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el perfil intercultural de los participantes en nuestra investigación.
6. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel lingüístico de las lenguas de trabajo B y C de los participantes en nuestra investigación.
7. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel de competencia cultural de las lenguas de trabajo B y C de los participantes en nuestra investigación.
8. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el perfil intercultural de los estudiantes de la LTI antes de un intercambio de movilidad en el contexto de la enseñanza superior.
9. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el perfil intercultural de los estudiantes de la LTI después de un intercambio de movilidad en el contexto de la enseñanza superior.
10. Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el grado de desarrollo de la competencia intercultural tras cuatro años de estudio de la LTI a partir de la capacidad de identificar problemas de traducción de índole cultural, la manera de describirlos y proponer modos para solucionarlos.

3.2.2. Contextualización y plan de trabajo del estudio de la competencia cultural e intercultural (ACCI)

El proyecto ACCI constituyó en parte la continuación del proyecto europeo TEMCU³⁸ “Training Teachers for the Multicultural Classroom at University” [Formación de formadores para el aula multicultural en la universidad] que era un proyecto internacional, financiado por la Comisión Europea, coordinado por la Dra. Kelly, en el que también participaron diferentes miembros del equipo de investigadores del proyecto ACCI. Además de la Universidad de Granada, en este proyecto también participaron las siguientes universidades: la Universidad Liverpool John Moores (Reino Unido), la Universidad de Limerick (Irlanda), la Universidad de Liubliana (Eslovenia) y la Universidad de Chipre (Chipre). El proyecto finalizó en el mes de marzo de 2006 y dio como resultado principal un módulo de formación en educación y comunicación intercultural para profesorado universitario que trabajaba con estudiantes de intercambio. A raíz de algunas de las conclusiones principales del proyecto TEMCU surgió el interés por conocer los factores y agentes involucrados en el desarrollo de la competencia intercultural entre los estudiantes de la LTI en formación, de ahí el diseño del proyecto ACCI.

En cuanto al tema, el proyecto ACCI reunía diferentes subtemas como eran la didáctica de la traducción, la competencia traductora y la competencia intercultural, entre otros. En lo que respecta a la metodología, el diseño de la investigación y el plan de trabajo llevado a cabo de cara a alcanzar los objetivos del proyecto, cabe destacar que por la naturaleza del mismo y los

³⁸ Para más información acerca del proyecto TEMCU, visitar la página web del mismo: <http://www.temcu.com/>

objetivos de este, se requirió una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para las diversas fases que lo conformaban.

Si bien el proyecto constó de varias fases, no las explicaremos en detalle por exceder el objeto de esta contextualización general del proyecto ACCI como introducción al estudio empírico de la presente tesis doctoral, por lo que ofrecemos un breve recorrido por dichas fases, al considerarlas relevantes y haber significado el inicio de la carrera investigadora de la doctoranda, así como por constituir el punto de partida de la presente tesis doctoral.

En una primera fase se diseñaron y validaron varios instrumentos³⁹ de recogida de datos para el análisis y descripción del proceso de adquisición de la competencia cultural e intercultural en futuros traductores, para lo que se combinaron enfoques cuantitativos y cualitativos. Las herramientas que se diseñaron fueron:

1. Un cuestionario en formato papel para medir el impacto de la movilidad estudiantil de TI en el desarrollo de la competencia cultural e intercultural (pre- y post-realización de una estancia en el extranjero en el marco de los estudios de TI).
2. Una serie de entrevistas semi-estructuradas para conocer de mano de los profesores responsables de las asignaturas de los estudios de TI cómo se abordan los contenidos y la impartición de las mismas. En

³⁹ El diseño de uno de los instrumentos constituyó el trabajo de investigación tutelada de la doctoranda. Gregorio, A. (2007) *Diseño de un instrumento de medida de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores*. Trabajo de investigación tutelada dirigido por la Dra. Kelly. Granada.

este caso, la atención se focalizó principalmente en las asignaturas de civilización y cultura.

- 3. Una herramienta múltiple en formato papel con dos partes: un ejercicio de pre-traducción articulado en torno a un encargo de traducción y un cuestionario, diseñado con el fin de conocer el impacto de los estudios de TI en lo que respecta a la capacidad de los estudiantes para reconocer problemas de traducción de índole cultural en el momento de ingreso a los estudios de TI (al inicio de 1º) y en el momento próximo al egreso (finales de 4º).**

La elección de los diferentes instrumentos de medida vino respaldada por la experiencia anterior de los miembros del equipo de investigadores del proyecto ACCI en el proyecto TEMCU, por lo que en el caso de las herramientas 1 y 3 se optó por el formato en papel para poder recoger tendencias generales de un gran número de estudiantes al administrarlo en las sesiones de clase. Por lo tanto, la estructura formal de nuestra herramienta se corresponde con un cuadernillo en papel en formato A3, doblado por la mitad, compuesto por un total de siete caras tamaño A4. La decisión de crear nuestra herramienta en formato papel vino motivada principalmente por las ventajas desde el punto de vista logístico de cara a la aplicación de la propia herramienta, ya que a la hora de aplicarla no necesitábamos contar con un aula de informática, además de resultar mucho más práctica desde el punto de vista del porcentaje de respuesta obtenida.

La doctoranda formó parte del equipo de investigadores de ACCI y fue una de las responsables del diseño y aplicación de las herramientas 1 y 3 anteriormente citadas. Como se explicará a lo largo de las páginas siguientes, fue durante la fase de validación y pre-análisis de los datos de una de las

herramientas de ACCI, en concreto de la herramienta 3, donde nace el germen de la presente tesis doctoral; puesto que la tesis se basa en datos recogidos en este proyecto, nos detendremos en la descripción del diseño de esta herramienta en el que la autora de esta tesis participó activamente.

3.3. Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la herramienta

En el presente apartado desarrollamos las fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de una de las tres diseñadas en el seno de ACCI, en concreto, la herramienta 3.

Partimos de la base de que existe una necesidad imperiosa de estudios empíricos de diferente naturaleza para confirmar (o no) la validez de las prácticas formativas actuales (Morón, 2010; Hurtado, 2011), para lo que creemos que no existe una estrategia de obtención de datos mejor que otra, sino que la elección de una u otra depende de las necesidades y fuentes disponibles para llevar a cabo la investigación, en palabras de Fink (2005: 141):

No single method for collecting data is inherently better or has more quality than another. Usually, data collection methods are chosen for their practicality as well as for their quality. For the literature reviewer, the deciding factor in determining the quality of a study's data collection is not the method itself but whether or not it provides reliable and valid information.

Por tanto, recoger datos se puede resumir como un modo sistemático e intencionado que, fruto de la reflexión y el diseño de una herramienta, posibilita la mediación entre la realidad compleja que se pretende estudiar y la representación que facilite la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

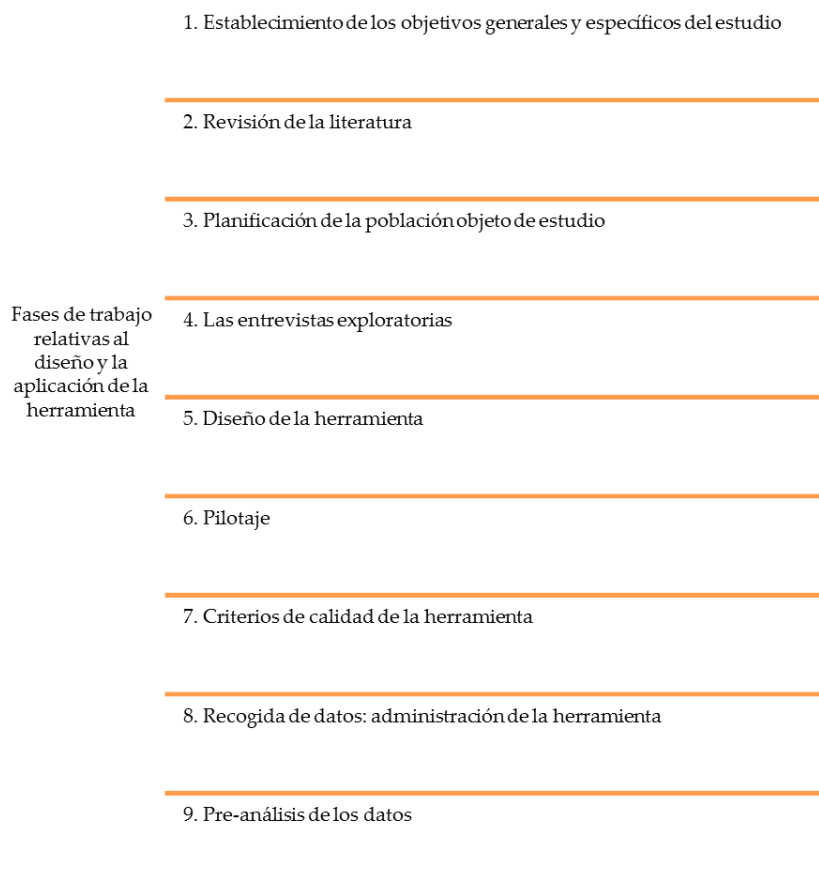
De este modo, fruto del desarrollo de la investigación de ACCI, de los objetivos de investigación que se explican en este mismo apartado y de la viabilidad del estudio, optamos por desarrollar una herramienta en papel que consta de dos partes principales: una tarea y un cuestionario.

El cuestionario constituye una de las principales técnicas utilizadas en las Ciencias Sociales (Colás y Buendía, 1998: 178) y consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra. Tal y como apuntan Colás y Buendía (*ibid*: 207): “con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.” Cabe señalar que entre las razones principales que motivaron la elección del diseño de la herramienta en papel responde a las ventajas que ofrece desde el punto de vista de la obtención de datos, la sistematización y el gran número de sujetos a los que se puede acceder en cada aplicación (poblaciones cautivas, García, 2005: 180), así como la posibilidad de que el investigador exponga brevemente los objetivos y el protocolo⁴⁰ de cumplimentación de la herramienta al principio de cada sesión de recogida de datos y poder resolver cualquier incidencia durante dicha fase de recogida de datos.

El esquema que se siguió a la hora de proceder al diseño de dicha herramienta responde en líneas generales a las propuestas por Oppenheim (2000: 7-8), ya que si bien existen otras propuestas que también nos parecen interesantes (Fink, 2003a, b, c, d, e) acerca de cómo estructurar el diseño de

⁴⁰ El protocolo explicado al inicio de las sesiones de recogida de datos se encuentra como anexo 3 de esta tesis doctoral.

una investigación empírica en el ámbito de las Ciencias Sociales, consideramos que el modelo de Oppenheim (2000) recoge de manera clara y concisa los diferentes pasos que se deben seguir a la hora de llevar a cabo una investigación empírica. A continuación reproducimos la adaptación de las fases de trabajo propuestas por Oppenheim (2000: 7-8) que seguimos y que constituyen la espina dorsal del presente apartado:



Fases de trabajo
relativas al
diseño y la
aplicación de la
herramienta

Figura 7. Fases de trabajo relativas al diseño y la aplicación de la herramienta abordadas en el presente capítulo (adaptado de Oppenheim, 2000: 7-8)

3.3.1. Establecimiento de los objetivos generales y específicos de la herramienta 3

Como ya hemos avanzado en este mismo apartado, la herramienta que se describe en profundidad se corresponde con la número 3 del proyecto ACCL, mediante la que se pretende alcanzar los objetivos específicos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 10 descritos en el apartado 3.2.1.

Una vez formulados los objetivos de investigación generales y específicos esperados de esta herramienta, procedimos a operacionalizarlos, en otras palabras, a convertirlos en variables empíricas. De acuerdo con Neunzig y Tanqueiror, cada una de las informaciones que se recogen en un instrumento son lo que se denomina variables, según estos autores, las variables se pueden definir como:

Todo aquello que, desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo, vamos a medir, controlar o estudiar en una investigación experimental o estudio observacional y están en estrecha relación con las hipótesis operacionales, es decir, medir o controlar lo que influye en el estudio. (Neunzig y Tanqueiror, 2007: 43)

En nuestro intento por contextualizar nuestra investigación dentro del contexto socio-educativo, estudiamos las propuestas de Grotjahn (1987: 59-60) y Sierra (1998: 33-37) y según los parámetros que establecen dichos autores las principales características de nuestra investigación son:

- El tipo de diseño no es experimental, ya que en nuestro estudio empírico trabajamos con hechos de experiencia directa no manipuladas, la situación en la que cumplimentan la herramienta no se manipula ni controla, ni tampoco se ejerce ningún tipo de control

sobre las experiencias que condicionan sus respuestas. Nuestro diseño pretende identificar, analizar y describir tendencias a partir de los protagonistas de la realidad objeto de nuestro estudio: los estudiantes.

- El tipo de datos es cuantitativo y cualitativo. El paradigma mixto de la investigación se debe a la propia naturaleza del problema de investigación. Como veremos a lo largo del presente capítulo, no existe una técnica de recogida de datos mejor que otra, pero sí hay técnicas que se ajustan mejor según las necesidades de cada investigación. Por todo ello, en este estudio apostamos por una combinación entre los datos cuantitativos y los cualitativos, donde estos últimos dotan de mayor significado a los datos puramente cuantitativos.
- El tipo de análisis de dichos datos es estadístico e interpretativo. Los protagonistas de nuestra investigación son los estudiantes de la titulación en TI, mediante cuyas percepciones y experiencias alcanzaremos los objetivos de nuestra investigación. La importancia de la combinación estadístico-interpretativa se explica por el deseo de fundamentar el descubrimiento de la realidad a través de los agentes protagonistas de la misma. Por esta razón, los datos cualitativos resultan de vital relevancia al facilitar una interpretación de la realidad objeto de estudio a partir de las palabras de los sujetos protagonistas: los estudiantes.

- El alcance temporal de nuestro estudio empírico cuenta con una doble vertiente: una serie de datos seccional, ya que se refiere a un tiempo único y, por otro lado, contamos con un estudio longitudinal (véase apartado 3.5. de este capítulo) en el que existe un seguimiento de un grupo de estudiantes.

De acuerdo con la naturaleza no experimental y esencialmente descriptiva de nuestra investigación, todas las variables que componen nuestro estudio son independientes (Arnau, 1990: 35).

3.3.2. Revisión de la literatura

Una vez establecidos los objetivos de investigación, la siguiente fase de nuestro estudio se corresponde con el análisis de las recomendaciones metodológicas llevadas a cabo por expertos en el contexto sociológico o socio-educativo como Grotjahn (1987), Nunan (1989), Miles y Huberman, (1994), Colás y Buendía (1998), Buendía, Colás y Hernández (1998), Sierra (1998), Oppenheim (1992/2000), Fink (2003a, b, c, d, e).

Además, analizamos el marco metodológico de diferentes investigaciones llevadas a cabo en nuestra disciplina por considerar que conocer los enfoques adoptados en el desarrollo de investigaciones empíricas, así como los avances llevados a cabo en cuanto a cuestiones metodológicas pueden redundar en beneficio de nuestra propia investigación. En este sentido cabe destacar los

estudios desarrollados por el proyecto INCA (2004), Tsokaktsidu (2005), Soriano García (2007) y Calvo (2010)⁴¹.

3.3.2.1. El proyecto INCA

Como punto de partida para el diseño de nuestra herramienta y una vez que delimitamos los objetivos de la investigación, llevamos a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva de las herramientas existentes y validadas que abordan de manera más o menos central el tema principal del proyecto ACCI. Entre estas herramientas analizamos las desarrolladas por el Proyecto INCA (2004), Tsokaktsidu (2005) y el Proyecto TEMCU (2006). De todas estas investigaciones, destacamos el Proyecto INCA, tanto por la temática del mismo que desarrollaremos brevemente en este mismo apartado como por las herramientas desarrolladas en el seno de dicho proyecto, ya que supuso el punto de partida fundamental para el diseño de la herramienta 3.

El proyecto INCA (Intercultural Competence Assessment), financiado por el programa Leonardo da Vinci II y con la colaboración del CILT (The National Centre for Languages, de Reino Unido), ha desarrollado una estructura marco con una serie de herramientas de evaluación, incluida INCA on-line (véanse anexos 6, 7, 8 y 9) y el portafolio para la evaluación, entre otras, de la competencia intercultural (véase anexo 10) asociada a la competencia lingüística y a la competencia del conocimiento de un área. Desde su página web (www.incaproject.org) ofrece una amplia gama de recursos estrechamente ligados a la adquisición y desarrollo de la competencia

⁴¹ Las tesis de Soriano García y Calvo se encontraban en curso durante el desarrollo del proyecto I+D, pero se tuvo acceso a los capítulos relacionados con las cuestiones metodológicas, así como diferentes reuniones con ambas autoras.

intercultural. De acuerdo con INCA, la competencia intercultural capacita para interactuar de manera tanto eficiente como aceptable para otros al trabajar en un grupo cuyos miembros tengan diferentes procedencias culturales. “Cultural” puede englobar cualquier característica, incluyendo valores y creencias en las que hemos crecido, nacionalidad, costumbres regionales o locales y, en particular, actitudes y prácticas que afectan a la manera de trabajar.

La teoría secundada para el desarrollo de las diferentes herramientas de INCA (cuestionarios, guiones, juegos de rol, INCA on-line, el portafolio de INCA) contó con el trabajo teórico de especialistas en el campo de la interculturalidad como Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier y Gerhard Budin. Por todo ello, consideramos que sería interesante y productivo trabajar con lo ya avanzado en el campo de la interculturalidad y así no partir de cero, por lo que se incorporó lo ya avanzado en otros campos de los que se puede alimentar nuestra disciplina por su carácter interdisciplinar.

3.3.3. Planificación de la población objeto de estudio

Como ya hemos expuesto en el apartado 3.3, uno de nuestros objetivos era recoger información del mayor número posible de estudiantes de la LTI. Por esta razón y dado que la población en su totalidad no era abordable, decidimos aplicar la estrategia más utilizada en estos casos, es decir, considerar únicamente una porción de la población total, lo que denominamos muestra (Sierra, 1998: 179), que comparte todas las características poblacionales que desean ser conocidas por medio de la investigación.

En lo que respecta a la planificación de la muestra, el muestreo es una fase clave, al igual que el resto de decisiones que se toman en el diseño de la fase empírica de toda investigación, para el éxito en la posterior fase de análisis, en palabras de Miles y Huberman:

As much as you might want to, you cannot study everyone everywhere doing everything. Your choices—whom to look at or talk with, where, when, about what, and why—all place limits on the conclusions you can draw, and on how confident you and others feel about them. (1994: 27)

Como justificamos a continuación, nuestra muestra se basa en un muestreo no probabilístico (Rojas *et al.*, 1998: 65; Fink, 2003a: 16). Esta decisión vino motivada por basarse nuestra muestra en juicios en función de ciertas características de la población y las necesidades de la propia investigación. No cabe ninguna duda de que la elección de un muestreo no probabilístico (no aleatorio) no le resta importancia a los resultados, ya que en nuestra investigación buscamos que los centros y los participantes reunieran una serie de características (Rojas *et al.*, 1998: 65) más que una representatividad estadística. Por este motivo, el hecho de contar con estudiantes de distintas universidades se justifica por el objetivo de dotar a nuestra investigación de la mayor objetividad posible, así como de ofrecer una radiografía más completa de las características de la muestra objeto de nuestro estudio. De este modo, optamos por planificar la elección de los centros de acuerdo con ciertos criterios, a saber:

1. Nuestro deseo por trabajar con varios centros españoles con diferentes características (ver tabla 4), ubicados en diferentes áreas geográficas de España.

2. La inclusión de centros españoles que cuenten con un volumen de estudiantes diferente (reducido, intermedio y elevado).
3. El estatus de público o privado de los centros.
4. La oferta de lenguas (reducida o amplia de lengua B y de una lengua A u oferta bilingüe de lengua A).
5. La viabilidad de acceso a la hora de planificar la fase de recogida de datos de nuestro estudio empírico.

A continuación se detallan las características específicas de los cinco centros participantes de los que proceden los estudiantes que conforman la muestra de nuestra investigación:

Centro	Criterios de inclusión
Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada	<ul style="list-style-type: none"> – Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). – Oferta el mayor número de lenguas B y C en España: cuatro lenguas B (alemán, árabe, francés e inglés) y nueve lenguas C⁴² (alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, portugués y ruso). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso⁴³ para el curso 2007/08: 275, y para el curso 2009/10: 272. – No cuenta con prueba específica de acceso. – Financiación pública. – Centro en el que se desarrolló el proyecto ACCI y la presente tesis doctoral.

⁴² Las lenguas C que se incluyen en esta tabla se corresponden con la oferta en el momento en el que se llevó a cabo la recogida de datos.

⁴³ Los datos han sido extraídos de los informes del Ministerio de Ciencia e Innovación titulados “Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas” para los cursos 2007/08 y 2009/10.

<p>Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). - Oferta tres lenguas B y C (alemán, francés e inglés). - Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 72, y para el curso 2009/10: 70. - Cuenta con una prueba específica de acceso. - Financiación pública.
<p>Facultad de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I (Castellón)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un centro bilingüe, oferta dos lenguas A (catalán y español). - Oferta una lengua B (inglés) y dos lenguas C (alemán y francés). - Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 93, y para el curso 2009/10: 96. - Cuenta con una prueba específica de acceso. - Financiación pública.
<p>Facultad de Humanidades, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). - Oferta tres lenguas B (alemán, francés e inglés) y cinco lenguas C (árabe, alemán, francés, inglés e italiano). - Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 149, y para el curso 2009/10: 164. - No cuenta con prueba específica de acceso. - Financiación pública.
<p>Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia de Comillas (Madrid)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). - Oferta tres lenguas B (alemán, francés e inglés) y cinco lenguas C (alemán, francés, inglés, italiano y japonés). - Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 45, y para el curso

	<p>2009/10: 87.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con una prueba específica de acceso orientativa. - Financiación privada.
--	--

Tabla 4. Características de inclusión de los centros

En lo que se refiere a los criterios de inclusión seguidos cabe destacar que responden en todo momento a los objetivos de investigación perseguidos. De este modo, la muestra de nuestro estudio queda dividida en dos grandes grupos: los estudiantes de nuevo ingreso (1º) a los estudios de la LTI y los estudiantes próximos al egreso (4º) de la LTI. Los criterios de inclusión de la muestra quedan recogidos en la siguiente tabla:

Estudiantes en primer año	
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrarse en el primer año de los estudios de TI; de lo que se deduce que los estudiantes de pasarela también conforman la muestra de 1º (ser estudiante de nuevo ingreso). - Ser estudiante oficial de la LTI de alguno de los centros que participan en la investigación, a saber: UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO. - No ser estudiante de intercambio (a nivel nacional o internacional).
Estudiantes en cuarto año	
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrarse en el cuarto año de los estudios de TI. - Ser estudiante oficial de TI de alguno de los centros que participan en la investigación, a saber: UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO. - No ser estudiante de intercambio (a nivel nacional o internacional).

Tabla 5. Criterios de inclusión en la muestra de nuestra investigación

Como veremos, el significado de nuestros resultados se construye a partir de las percepciones de sus actores, por lo que la generalización no es un objetivo esencialmente relevante por la propia naturaleza de nuestra investigación. Por lo tanto, los resultados obtenidos gracias a nuestra investigación recogen tendencias y percepciones aplicables a nuestra muestra final de participantes y en ningún caso son extrapolables al universo hipotético o población total (Sierra, 1998: 179).

3.3.4. Las entrevistas exploratorias

Tras haber establecido los objetivos de investigación, realizado la revisión de los estudios citados, y delimitada la población objeto de estudio, reproducimos la tendencia que existe a utilizar ciertas técnicas cualitativas como paso previo al diseño de la parte cuantitativa⁴⁴ que se corresponde con el cuestionario incluido en la herramienta. En este caso, procedimos a la organización de entrevistas exploratorias (*exploratory interviews*), también llamadas entrevistas en profundidad, con el fin de desarrollar ideas de cara al diseño de nuestro cuestionario. En palabras de Oppenheim (1992), el objetivo de las entrevistas exploratorias se puede definir como:

[The purpose of the exploratory interview] is essentially heuristic to develop ideas and research hypotheses rather than to gather facts and statistics. It is concerned with trying to understand how ordinary people think and feel about the topics of concern to the research. (Oppenheim, 1992: 67)

⁴⁴ Cabe recordar que nuestra herramienta cuenta con una parte de respuesta cualitativa (tarea) y otra cuantitativa (cuestionario). Las entrevistas se celebraron de cara al diseño del cuestionario.

Existen distintas definiciones para este tipo de entrevistas, pero el aspecto común y fundamental es que implican una interacción verbal, en este caso entre la investigadora y los estudiantes participantes en las mismas; las entrevistas tienen como finalidad producir información en torno a los temas de interés para la investigación, así como intentar descubrir a través de ellas qué piensan las personas objeto de estudio sobre los temas que aborda la investigación. Del Rincón *et al.* (1995: 307) subrayan el poder de la entrevista para “recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones y valores o conocimiento”, así como para identificar variables, determinar constructos y concretar preguntas de investigación, entre otras, razones por las que optamos por esta técnica antes de proceder al diseño de nuestra herramienta.

Las entrevistas se celebraron con estudiantes de la FTI de la UGR por dos cuestiones principalmente: una primera logística, ya que la autora de esta tesis desarrollaba su investigación en Granada y una segunda, por facilidad de acceso a la hora de organizar los encuentros con los estudiantes. El perfil que buscamos para los estudiantes participantes en las entrevistas era el mismo del de los grupos poblacionales a los que se dirigiría la herramienta, es decir, a estudiantes en primer y cuarto curso de los estudios de TI en España.

Número de alumnos	Lengua B	Curso
2	inglés	1º
1	francés	1º
1	alemán	1º
1	árabe	1º
Número de alumnos	Lengua B	Curso
2	inglés	4º

2	francés	4º
1	alemán	4º
1	árabe	4º

Tabla 6. Perfil deseado de los estudiantes para para las entrevistas exploratorias

El acceso a los estudiantes se llevó a cabo mediante el efecto conocido como “bola de nieve” (Méndez, 2007: 106) tuvimos la suerte de contar con algunos estudiantes a los que conocíamos en el curso (2006/07), que se encontraban en el primer y en el último año de los estudios y les pedimos que, por favor, comentaran entre sus compañeros que una licenciada de la FTI necesitaba estudiantes voluntarios –con las características arriba especificadas– para participar en una entrevista en grupo como parte de un trabajo de investigación. Además, pedimos a los estudiantes voluntarios que facilitaran una dirección de correo electrónico para poder contactar con ellos, gracias a los que, finalmente, conseguimos celebrar las entrevistas.

Una vez que reunimos un grupo de estudiantes de cada uno de los grupos poblacionales relevantes para nuestra investigación y concretamos una fecha para el encuentro, no pudimos contar con estudiantes de todas las lenguas B. En el caso de la entrevista a los alumnos de 4º no pudimos contar con ningún estudiante con lengua B alemán. Por lo tanto, la entrevista contó con la participación de: una estudiante con lengua B árabe, dos estudiantes con lengua B francés y dos estudiantes con lengua B inglés. Por otro lado, en el caso de la entrevista a los alumnos de 1º, finalmente contamos con la participación de una estudiante con lengua B alemán y dos estudiantes con lengua B inglés, ya que pese a haber recibido la confirmación de una estudiante con lengua B francés y otra con lengua B árabe el día de la

celebración de la entrevista no se presentaron. Ambas entrevistas se celebraron en la Sala de Grados de la FTI de Granada en el mes de febrero del curso 2006/07.

Previamente a la celebración de estas entrevistas semiestructuradas, elaboramos un guion de temas que consideramos que debían ser abordados en nuestros encuentros con los estudiantes. Para la selección de estos temas, tomamos como punto de partida los objetivos de nuestra investigación junto con las herramientas existentes mencionadas anteriormente, al tratarse de herramientas validadas y que abordaban de manera más o menos directa algunos de los aspectos de nuestra investigación. Por todo ello, el guion que elaboramos fue fruto de una revisión exhaustiva y de un proceso de reflexión constante.

Finalmente, nuestra entrevista se articuló en torno a dos partes. El objetivo que buscamos con la primera parte era que los estudiantes se sintieran cómodos al enfrentarse a preguntas que aparentemente no entrañaban dificultad (¿por qué elegiste la carrera de Traducción e Interpretación?, ¿cuál es tu combinación lingüística?, ¿cuál es tu nivel de lengua B?, ¿qué consideras esencial para abordar con éxito los estudios de TI?, entre otras). Principalmente, se trataba de que los estudiantes hablaran simplemente de su propia experiencia y expresaran su opinión sobre temas que presumiblemente, en muchos casos, no les resultarían en absoluto nuevos, sobre todo entre los estudiantes de último curso. Por otro lado, en la segunda parte de la entrevista abordamos temas más específicos, como por ejemplo: si consideraban que la preparación de la titulación era suficiente para

desempeñar la profesión de traductor/intérprete, qué habilidades consideraban que debía tener un traductor/intérprete profesional, entre otros. Como se desprende de todas estas preguntas, en este segundo bloque se abordó una temática algo más especializada y directamente relacionada con nuestra investigación, sin perder de vista el objetivo de estos encuentros con los estudiantes: obtener nuevas ideas y conocer la opinión de los estudiantes, centro de nuestra investigación. En este sentido, compartimos la opinión de Oppenheim: “We are still in the pilot stage and so we are trying to obtain ideas, concepts, forms of words and material for future questions.” (1992: 57)

Pese al temor inicial de que, tal vez y al tratarse de entrevistas en grupo, los estudiantes pudiesen encontrarse cohibidos por dar su opinión ante otros compañeros de estudios, tanto el encuentro con los estudiantes de 1º como con el de con los estudiantes de 4º resultaron un éxito desde el punto de vista de la participación en dichas entrevistas. Los estudiantes se mostraron muy comunicativos y en ambos grupos la entrevista se desarrolló de forma natural, sin necesidad de ser reconducida de manera sustancial.

Asimismo, en un primer momento pensamos que la entrevista con cada grupo duraría unos 45 minutos aproximadamente; sin embargo, en ambos casos, esa estimación se prolongó en 30 minutos más, ya que los estudiantes hablaron largo y tendido durante los encuentros.

Tras la celebración de las entrevistas, la investigadora procedió a la transcripción⁴⁵ de estas. Una vez llevada a cabo la transcripción y el análisis

⁴⁵ La transcripción de las entrevistas se encuentra disponible como anexo 4.

de dichas entrevistas, junto con el material extraído del estudio de la literatura anteriormente citada, se procedió al diseño del borrador de la herramienta 3.

3.3.5. Diseño de la herramienta 3

El diseño del borrador de la herramienta 3, que consistía en una tarea (ejercicio de pre-traducción) y un cuestionario, fue fruto de las diferentes fases descritas en los apartados anteriores. A continuación ofrecemos el desglose de los ítems de la herramienta ligados a los objetivos específicos incluidos en el apartado 3.2.1:

Objetivos específicos de investigación	Ítems de la herramienta
Desarrollo de la competencia cultural e intercultural del estudiante	
<p>Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el grado de desarrollo de la competencia intercultural tras cuatro años de estudio de la LTI a partir de la capacidad para identificar problemas de traducción de índole cultural, la manera de describirlos y proponer modos para solucionarlos.</p>	<p>Ejercicio de pre-traducción. Este texto pertenece a la revista de vuelo de una línea aérea. Imagina que se te ha encargado que lo traduzcas a tu lengua B para su publicación en la misma revista. Identifica hasta cinco problemas a la hora de traducir este encargo. Ahora, sin traducirlo, describe en esta hoja cada uno de los problemas que identifiques y comenta brevemente cómo los resolverías.</p>

Posicionamiento del estudiante en un contexto intercultural

Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el posicionamiento de estos en diferentes situaciones generales en un contexto intercultural.

1. No tengo dificultad en alternar el uso de mis distintas lenguas extranjeras en una misma conversación.
2. Evito palabras poco claras o ambiguas en conversaciones en español con interlocutores de otros idiomas.
3. Cuando existe un problema de comunicación suelo aplicar estrategias de apoyo como utilizar gestos, explicaciones más amplias, simplificaciones, etc.
4. Suelo prestar atención al lenguaje corporal de la gente con la que hablo.
5. Cuando la gente con la que hablo utiliza expresiones y gestos que desconozco, no le doy demasiada importancia.
6. Cuando voy a un restaurante me gusta pedir platos con ingredientes que desconozco.
7. Me resulta difícil adaptarme a gente cuyos orígenes son distintos a los míos.
8. Siempre sigo las normas de mi cultura si no estoy seguro de cómo comportarme adecuadamente cuando trato con personas de otras culturas.

	<p>9. Cuando llego por primera vez a un grupo con gente de otro país, adopto las normas de comportamiento del grupo.</p> <p>10. Cuando observo a la gente de otros países, soy capaz de interpretar las diferentes manifestaciones de sus emociones.</p> <p>11. Cuando me encuentro en un grupo multicultural conozco los temas que se evitan respecto de una cuestión de actualidad.</p>
<p>Concepción general del estudiante en cuanto a las destrezas que debe poseer un traductor</p>	
<p>Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el conjunto de destrezas que debe poseer un traductor de cara al ejercicio de su actividad profesional.</p>	<p>12. Es obligación del traductor/intérprete conocer los hechos, los personajes clave y las diferentes versiones de los acontecimientos por los que han pasado las culturas con las que trabaja y las huellas que han dejado en la memoria histórica.</p> <p>13. El traductor/intérprete ha de conocer los símbolos de cada cultura (mitos, consecuencias culturales, lugares significativos) que son el reflejo de la identidad nacional de cada país transmitidos esencialmente mediante la educación.</p>

14. El traductor/intérprete tiene que ser capaz de leer un documento y de analizar sus orígenes, así como sus posibles significados y valores implícitos desde una perspectiva nacional o etnocéntrica.

15. El traductor/intérprete debe conocer las convenciones textuales y comunicativas de las culturas con las que trabaja.

16. El traductor/intérprete debe conocer los efectos implícitos de los fenómenos no verbales de las culturas con las que trabaja.

17. El traductor/intérprete debe conocer las interpretaciones alternativas de los conceptos, los gestos, las costumbres y los ritos comunes a las culturas con las que trabaja.

18. Es obligación del traductor/intérprete identificar posibles causas de malentendidos (utilización de conceptos aparentemente iguales pero con connotaciones o significados distintos; utilización inapropiada de géneros textuales, comportamientos no verbales), así como ser capaz de explicar los errores

	<p>y sus posibles causas aplicando el conocimiento de cada cultura implicada.</p> <p>19. Es obligación del traductor/intérprete corregir el tipo de malentendidos explicados en la pregunta anterior.</p> <p>20. El traductor/intérprete debe ser capaz de trabajar en equipo.</p> <p>21. El traductor/intérprete debe poseer un buen manejo de las nuevas tecnologías.</p>
<p>Perfil intercultural del estudiante</p>	
<p>Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el perfil intercultural de los participantes en nuestra investigación.</p>	<p>22.1 Poseo un conocimiento general inicial sobre las culturas de aquellos con los que trabajo. Este conocimiento consiste en hechos que no siempre están relacionados entre sí y por ello todavía no poseo una idea de conjunto de las culturas implicadas.</p> <p>22.2 Procuro buscar información sobre las culturas con las que suelo trabajar, prestando atención no solo a los hechos aislados, sino también a los valores, costumbres y prácticas comunes a dichas culturas.</p> <p>22.3 Poseo un profundo conocimiento de las culturas con las que trabajo frecuentemente. Cuando me encuentro</p>

en situaciones interculturales nuevas me esfuerzo por adquirir el mejor conocimiento posible sobre ellas y comprenderlo mediante búsquedas previas y pidiendo aclaraciones regularmente dentro del grupo.

23.1 Aunque suelo aprender cosas de los demás conforme pasa el tiempo, todavía no tengo experiencia suficiente para trabajar en cualquier entorno en el que haya que afrontar situaciones con otras culturas.

23.2 Suelo captar inmediatamente los patrones de conducta en las diferentes situaciones que vivo y empiezo a sacar conclusiones sin necesidad de pedir consejo.

23.3 Me siento preparado para afrontar situaciones y encuentros en los que haré uso de mi juicio, conocimientos y destrezas. Asimismo cuento con un gran repertorio de estrategias para afrontar las diferencias con respecto a los valores, costumbres y prácticas entre los miembros de un grupo intercultural.

24.1 No poseo suficientes recursos a la hora de reaccionar ante situaciones

	<p>interculturales nuevas por lo que prefiero adoptar una situación pasiva ante este tipo de situaciones.</p> <p>24.2 Adapto mi comportamiento a las nuevas situaciones teniendo en cuenta lo aprendido de situaciones interculturales anteriores aunque a veces adopto los patrones de comportamiento de otros en lugar de adoptar los míos.</p> <p>24.3 Tengo una buena visión de conjunto de los tipos de dificultades de comunicación que pueden surgir en un contexto intercultural y un gran abanico de estrategias para resolverlas.</p> <p>25.1 Soy capaz de adoptar una actitud tolerante en situaciones en las que me siento inseguro, siempre que el tema no tenga que ver con mis creencias.</p> <p>25.2 Reacciono de una manera neutral ante lo que es diferente en lugar de juzgarlo.</p> <p>25.3 Respeto profundamente el derecho de aquellos que provienen de otras culturas a tener valores diferentes de los míos.</p>
--	--

Perfil del estudiante

Conocer el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes a la LTI en el contexto universitario de España:

- Conocer y analizar el perfil de la lengua B.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel lingüístico de la lengua de trabajo B de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel de competencia cultural de la lengua de trabajo B de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.
- Conocer y analizar el perfil de la lengua C.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación

26. Lengua B/primera lengua extranjera.

27. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu primera lengua extranjera?

28. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu primera lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción).

29. ¿Has estado en algún país de tu primera lengua extranjera?

30. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total).

31. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades).

32. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción).

33. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu primera lengua extranjera?

34. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu primera lengua extranjera?

35. Señala la forma de trabajo más habitual en las clases de tu primera lengua extranjera.

36. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las

<p>del nivel lingüístico de la lengua de trabajo C de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.</p> <p>➤ Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel de competencia cultural de la lengua de trabajo C de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.</p>	<p>asignaturas de tu primera lengua extranjera.</p> <p>37. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu primera lengua extranjera?</p> <p>38. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera?</p> <p>39. Lengua C/segunda lengua extranjera.</p> <p>40. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu segunda lengua extranjera?</p> <p>41. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu segunda lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción).</p> <p>42. ¿Has estado en algún país de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>43. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total).</p> <p>44. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades).</p> <p>45. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción).</p> <p>46. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>47. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>48. Señala la forma de trabajo más</p>
--	---

	<p>habitual en las clases de tu segunda lengua extranjera.</p> <p>49. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las asignaturas de tu segunda lengua extranjera.</p> <p>50. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu(s) segunda lengua(s) extranjera?</p> <p>51. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera?</p>
<p>Conocer y analizar el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la LTI.</p>	<p>52. ¿Cuántos amigos extranjeros tienes?</p> <p>53. ¿En cuántos países diferentes has estado?</p> <p>54. ¿En qué países has estado? (Enuméralos).</p> <p>55. ¿En qué año estás de carrera? (no curso, sino año).</p> <p>56. Sexo.</p> <p>57. Edad.</p> <p>58. ¿Posees otros estudios universitarios?</p>

Tabla 7. Conceptualización preliminar de la herramienta

La herramienta se articula en torno a cinco ejes principales, a saber:

- A. El desarrollo de la competencia cultural e intercultural del estudiante.
- B. El posicionamiento del estudiante en un contexto intercultural.
- C. La concepción general del estudiante en cuanto a las destrezas que debe poseer un traductor.

- D. El perfil intercultural del estudiante.
- E. El perfil del estudiante.

La primera parte formal de la herramienta es la portada que cuenta con:

1. El logo del grupo de investigación AVANTI, así como la dirección de la página web y el correo electrónico del grupo, por si alguno de los participantes quería hacer cualquier consulta⁴⁶.
2. La breve contextualización de la herramienta, en la que se explicaba que formaba parte de un proyecto I+D, así como el protocolo de cómo cumplimentarla.
3. Una casilla destinada al DNI, NIF o NIE de los estudiantes, ya que aunque la información facilitada era anónima, era la vía para poder comprobar que no había estudiantes que hubiesen cumplimentado en más de una ocasión la herramienta, así como para poder constatar si existían estudiantes que hubiesen rellenado en 1º y en 4º la herramienta, de cara a realizar un estudio longitudinal⁴⁷.

⁴⁶ Al hilo del desarrollo de la presente tesis doctoral, surgió espontáneamente un sistema al que denominamos “favor por favor” en el que como agradecimiento a los estudiantes por su participación, se les ofrecía la posibilidad de escribir a la doctoranda con cualquier tipo de consulta tanto del ámbito académico (enfocado principalmente a los estudiantes de 1º) como profesional (pensado para los estudiantes de 4º) y que sería respondida como muestra de agradecimiento por ayudar a que el proyecto de tesis doctoral resultara una realidad.

⁴⁷ Esta casilla garantizaba el control de los participantes en la investigación de cara a un posible estudio longitudinal. Una vez que se comprobaba la existencia del mismo estudiante en los dos grupos poblacionales (1º y 4º), se desvincularía definitivamente a la persona de su número de identidad y se le otorgaría un número aleatoriamente en la base de datos.

4. Una casilla de codificación interna que los estudiantes no debían rellenar, ya que estaba destinada para la inclusión del código de la universidad a la que pertenecían los estudiantes, el curso y para la numeración previa al análisis para contabilizar el número de cuadernillos correctamente cumplimentados con los que contábamos.

A. El desarrollo de la competencia cultural e intercultural del estudiante

Inmediatamente después de la portada se encuentra la primera parte de la herramienta: la tarea. La primera decisión que hubo que tomar fue la lengua del texto incluido en el ejercicio de pre-traducción, este responde a las características que buscamos, es decir, un texto en lengua A (español) que contuviera distintos problemas de traducción, pero que principalmente se caracterizara por contar con numerosas referencias tanto implícitas como explícitas a la cultura española⁴⁸, seleccionado por las Dras. Way y Kelly, debido a su experiencia en el diseño de materiales para el desarrollo de la competencia traductora (2000). La elección del texto que se incluye en la tarea responde a un proceso de reflexión y búsqueda de la idoneidad del género textual (García Izquierdo, 2000, 2012; Elena, 2001; Roiss, 2006a, b), clave para el objeto de nuestra investigación. La razón por la que el texto incluido en la herramienta está escrito en español se debe a que es lengua oficial de todos los centros participantes (UGR, USAL, UJI, UPO, UPCO) y a nuestro objetivo específico de estudiar la capacidad de los estudiantes para reconocer (solo reconocer, no se tenía que dar ningún tipo de traducción) los problemas de

⁴⁸ Recordamos en este punto de nuestro trabajo que la herramienta se desarrolló por un equipo de expertos en materia de diseño de herramientas tanto cualitativas como cuantitativas en el seno del proyecto ACCI.

traducción planteados por el texto. Asimismo, la elección de la lengua origen del texto encuentra su justificación en la dificultad añadida que habría entrañado encontrar un texto similar con el mismo tipo de problemas en todas las lenguas B de los diferentes centros participantes en la investigación y que las respuestas de los estudiantes respondieran a un texto con características y problemas similares, de ahí que finalmente se optara por la selección de un texto en lengua A español, lengua oficial para todos los centros participantes en nuestro estudio. Somos conscientes de que el hecho de que se trate de un encargo de traducción de la lengua A hacia la B podría suponer mayor dificultad a la hora de expresar los diferentes aspectos del texto, pero consideramos que facilita la comprensión del texto, además de minimizar las posibles dificultades derivadas del nivel de lengua B de los participantes en el estudio. En palabras de Kelly (2005b: 139-140):

Al leer y analizar un texto en lengua extranjera, los estudiantes tienen tendencia a asociar toda la problemática de análisis del texto y de su comprensión a sus dificultades lingüísticas en la lengua extranjera. Al invertir el proceso, y analizar textos en su lengua de uso habitual, pueden asimilar con mayor facilidad la idea de que no todos los problemas de comprensión están relacionados con la lengua en la que está escrito el texto, sino que también están relacionados con el contenido, lo que da lugar a un proceso de documentación, así como de con el trasfondo cultural (las presuposiciones), el cual a su vez da lugar a otro proceso de documentación, así como a una serie de actuaciones o intervenciones por parte del traductor. Trabajar precisamente con textos pertenecientes a su propia cultura hace que los estudiantes tomen conciencia de todo lo que no dicen los textos de forma explícita, de todo lo implícito que hay en cualquier acto de comunicación, lo que le sirve de preparación para buscar esos elementos en textos procedentes de otras culturas, un proceso a todas luces más complejo.

En resumen, la tarea consiste en un ejercicio de pre-traducción, el mismo tanto para los estudiantes de 1º como para los de 4º, que incluye un encargo de traducción que reza: “Este texto pertenece a la revista de vuelo de una línea aérea. Imagina que se te ha encargado que lo traduzcas a tu lengua B para su publicación en la misma revista. Léelo con atención y pasa a la página siguiente”.

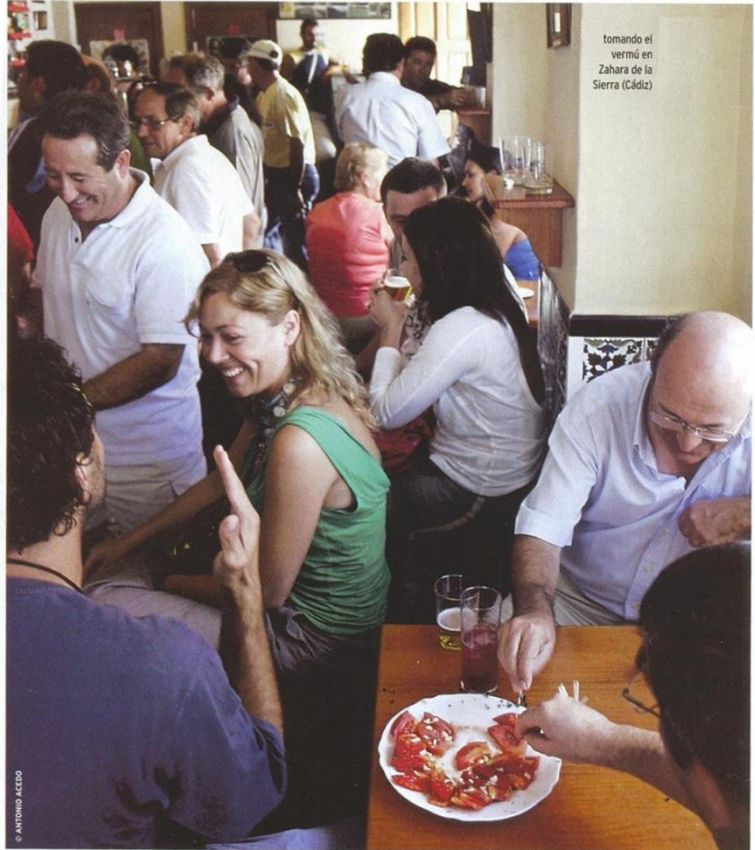
Inmediatamente después del texto, aparecen las instrucciones concretas con lo que los estudiantes debían hacer una vez que hubiesen leído el texto, así como el espacio reservado para que respondieran. En la primera parte del encargo se ofrece una breve contextualización sobre dónde se va a publicar la traducción y la combinación lingüística, en esta segunda se enfatiza en qué deben hacer en concreto: no hay que traducir el texto, solo escribir los problemas que cada estudiante identifica (hasta cinco), así como describir cómo los resolverían.

“Identifica hasta **cinco problemas a la hora de traducir** este encargo. Ahora, **sin traducirlo**, describe en esta hoja cada uno de los problemas que identifiques y comenta brevemente cómo los resolverías.”

clickair

tal como somos

TEXTO: CONCHA CAIÑA



tomando el vermouth en Zahara de la Sierra (Cádiz)

el vermouth de los domingos

¿Qué hacen los españoles el domingo por la mañana? Tomar el aperitivo, también llamado el vermouth. Para los españoles la mañana es aquel espacio de tiempo que finaliza a la hora de comer, que en este caso y además en domingo, se enlaza con el café y las pastas de la merienda sin darse uno cuenta.

El vermouth o el aperitivo es un acto social abierto a todas la edades y condiciones: padres llevan a sus retoños, los mayores se encuentran con sus hijos, vecinos con vecinos, jefes con empleados y amigos con enemigos. Todos en el mismo bar, más

o menos entre la 1 y las 3. El bar es el de toda la vida, sin moderneces, con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra que además, por suerte, está normalmente a tiro de piedra del portal de tu casa.

Con tanto vecino, cuñado y amigo, tres o cuatro rondas no te las quita nadie. Menos mal que la ingesta alcohólica viene acompañada de ese fabuloso invento que es la tapa. Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina y un largo etcétera de variedades regionales. Una delicia de domingo.

Figura 8. Apariencia del texto incluido como parte de la tarea de nuestra herramienta

Como se desprende de la lectura del texto, hay numerosos problemas de traducción, de ahí que los estudiantes pudieran señalar hasta un máximo de cinco⁴⁹, sin necesidad de que incluyeran la traducción, ya que el interés de nuestro estudio no se centra en la evaluación de las traducciones (producto), en torno al que se han articulado muchas investigaciones a lo largo del tiempo (García de Toro y García Izquierdo, 2005: 16), sino en conocer el proceso y la capacidad de los estudiantes en 1º y 4º a la hora de identificar los distintos tipos de problemas existentes.

A continuación ofrecemos el texto en un tamaño de letra mayor:

Tal como somos

tomando el vermú en Zahara de la Sierra (Cádiz)

El vermú de los domingos

¿Qué hacen los españoles el domingo por la mañana? Tomar el aperitivo, también llamado el vermú. Para los españoles la mañana es aquel espacio de tiempo que finaliza a la hora de comer, que en este caso y además en domingo, se enlaza con el café y las pastas de la merienda sin darse uno cuenta. El vermú o el aperitivo es un acto social abierto a todas las edades y condiciones: padres llevan a sus retoños, los mayores se encuentran con sus hijos, vecinos con vecinos, jefes con empleados y amigos con enemigos. Todos en el mismo bar, más o menos entre la 1 y las 3. El bar es el de toda la vida, sin moderneces, con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra que además, por suerte, está normalmente a tiro de piedra del portal de tu casa. Con tanto vecino, cuñado y amigo, tres o cuatro rondas no te las quita nadie. Menos mal que la ingesta alcohólica viene acompañada de ese fabuloso invento que es la tapa. Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina y un largo etcétera de variedades regionales. Una delicia de domingo.

Figura 9. Texto de la tarea

⁴⁹ En este sentido, nuestro trabajo coincide parcialmente con la propuesta de ejercicio de la ficha de trabajo de La Rocca (2007: 221).

Categorización de los distintos problemas de traducción presentes en el texto: el grupo de expertos

Como ya explicamos al final del capítulo 2, nos basamos en la definición de problema de traducción propuesta por Hurtado (2011: 286) en la que se describe la noción de problema de traducción como: “las dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora”. En lo que se refiere a las clasificaciones de problemas de traducción existentes ha quedado patente la falta de consenso en torno a esta cuestión, por lo que en las distintas reuniones con el grupo de expertos, partimos de las propuestas llevadas a cabo por otros autores como las de Nord y el grupo PACTE.

Como veíamos en el capítulo 2, Nord (1991: 151) distingue entre cuatro tipos de problemas: textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos; mientras que PACTE (2011, en Hurtado, 2011: 288) distingue entre cinco tipos: lingüísticos, textuales, extralingüísticos, de intencionalidad y pragmáticos. Si bien, creemos que ambas aportaciones resultan complementarias en cuanto a las especificaciones de los distintos aspectos que engloban cada uno de los tipos de problemas, consideramos que la categoría que PACTE (2011a, b) denomina como “problemas de intencionalidad” resulta difusa si partimos de la base de que “las dificultades en la captación de información del texto original (intención, intertextualidad, actos de habla, presuposiciones, implicaturas)” bien podría enmarcarse en la categoría “problemas extralingüísticos”, que para PACTE engloba aquellos problemas que remiten a cuestiones temáticas (conceptos especializados), enciclopédicas y culturales, y que están relacionados con las diferencias culturales.

El texto incluido en nuestra herramienta fue sometido al análisis pormenorizado por un grupo de expertos⁵⁰ con el objetivo de detectar y establecer los problemas de traducción existentes en el mismo y que serían objeto de análisis. La categorización de los distintos problemas de traducción que existen en el texto fue fruto de varios encuentros en grupo e individuales de la investigadora con cada experto.

Por todo ello y fruto de las reuniones con el grupo de expertos, así como fruto del pre-análisis de los datos con los que contamos, hacemos nuestra propia propuesta de tipología de problemas de traducción. De este modo, los problemas de traducción pueden ser:

1. Problemas lingüísticos: son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y en el morfosintáctico.
2. Problemas textuales. Son problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), estilo, tono.
3. Problemas culturales. Son problemas que remiten a cuestiones culturales (presuposiciones), relacionados con valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, así como con las diferencias culturales de estos.
4. Problemas pragmáticos. Son problemas relacionados con la función del texto (escopo), con la intención con la que se produce el texto, con

⁵⁰ El grupo de expertos, todos ellos con amplia experiencia profesional y académica, estaba formado por los Dres. Mayoral, Soriano Barabino, Soriano García, Way y Kelly.

los derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción o del espacio y/o formato del texto.

De este modo, los resultados los presentaremos en torno a cuatro ejes principales que engloban los problemas de traducción detectados por el grupo de expertos, a saber:

Tipos	Problemas
Problemas lingüísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Léxico. 2. Expresiones idiomáticas. 3. Sintaxis.
Problemas textuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectiva del texto. 2. Estilo. 3. Tono del texto. 4. Imagen.
Problema culturales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comida. 2. Concepto "bar". 3. Nombres propios: 4. Relaciones sociales: 5. Tiempo. 6. Espacio.
Problemas pragmáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Función. 2. Intención 3. Encargo de traducción. 4. Lector. 5. Formato y/o espacio del texto.

Tabla 8. Problemas de traducción presentes en el texto de acuerdo con el grupo de expertos

B. El posicionamiento del estudiante en un contexto intercultural

La siguiente parte de la herramienta se corresponde con el primer apartado del cuestionario. Esta parte cuenta con once ítems que abordan situaciones generales culturales e interculturales que, aparentemente, no entrañan demasiada dificultad. El primer grupo de preguntas tiene respuesta cerrada y

está encabezado por el epígrafe “encuentros culturales e interculturales del día a día. Para cumplimentar este apartado expresa tu grado de acuerdo/desacuerdo con los siguientes enunciados”. La escala de respuesta utilizada fue la de Likert con una graduación del 1 al 4, dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo del estudiante (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo), ya que no quisimos utilizar una escala de respuesta del 1 al 5 para que no existiera una respuesta intermedia que pudiera ser utilizada como “comodín”.

Esta primera batería de ítems (11) hace referencia a situaciones que se desarrollan en contextos generales, no específicos, de la traducción e interpretación.

C. La concepción general del estudiante en cuanto a las destrezas que debe poseer un traductor

La siguiente parte de la herramienta (segunda batería de preguntas) cuenta con 10 ítems y está encabezada por el siguiente enunciado: “Grado de importancia de los siguientes enunciados para el ejercicio de la profesión del traductor/intérprete”. Al igual que en las partes anteriores del cuestionario, la escala de las respuestas posibles es de cuatro grados de acuerdo/desacuerdo (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo). Todos los encabezados presentan diferentes campos con los que el traductor/intérprete se puede encontrar en el ejercicio de su profesión y, de manera implícita, las competencias que debe o no poseer para poder desarrollar su profesión.

Todos estos enunciados presentan diferentes tipos de conocimiento, habilidades y destrezas que el traductor y/o intérprete puede necesitar para el ejercicio de su profesión, con mayor énfasis en aquellos que se relacionan con la competencia cultural e intercultural como parte del proyecto I+D para el que se diseñó inicialmente esta herramienta.

D. El perfil intercultural del estudiante

El siguiente apartado del cuestionario se corresponde con una autoevaluación no explícita, es decir, los estudiantes no saben que están autoevaluando su perfil intercultural. Esta parte es, sin duda, muy interesante desde el punto de vista del análisis, ya que lo que pretendemos con esta batería de ítems es conocer la autoevaluación de los participantes. La razón por la que no se explica que se trata de una autoevaluación es para evitar que los estudiantes dieran una u otra respuesta atendiendo a este hecho.

La opción de respuesta varía con respecto al resto del cuestionario y, en lugar de pedir el grado de acuerdo/desacuerdo, se espera de los estudiantes que marquen aquellas afirmaciones con las que se identifiquen. El epígrafe exacto que introduce dicha parte del cuestionario es el siguiente: “para cumplimentar este apartado te pedimos que marques aquellas de las siguientes afirmaciones con las que te sientes identificado”. Este apartado cuenta con doce ítems, la organización es diferente del resto, ya que los ítems se encuentran organizados en cuatro bloques, con tres opciones de respuesta cada uno (en el caso del ítem 22, las opciones de respuesta serían 22.1, 22.2 y 22.3) de las que los participantes solo deben elegir una. Cada bloque se corresponde con un campo: el 22 aborda el conocimiento cultural, el 23 el nivel de competencia cultural (destrezas y recursos), el 24 la capacidad de

adaptación y el 25 se refiere al concepto mente abierta (*openness*). Se trata de una autoevaluación implícita donde el 1 es el nivel básico, 2 el medio y 3 el alto.

Asimismo, estos grupos de ítems se corresponden también con cuatro de las áreas estudiadas por INCA: en el caso de los ítems del bloque 22, con el área IV (la curiosidad para la adquisición de conocimiento); en el de los ítems del bloque 23, con el área II (la flexibilidad de comportamiento); los ítems del bloque 24, con el área III (la conciencia comunicativa), y los del bloque 25, con el área V (el respeto por la alteridad).

E. El perfil del estudiante

La última parte de la herramienta se corresponde con el perfil del encuestado. En este apartado se incluyen diferentes ítems diseñados con el fin de conocer las lenguas de trabajo (B y C) de los estudiantes. Asimismo, se incluyen varios ítems para conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Los apartados relativos a las lenguas B y C constan de 13 ítems cada uno.

People find demographic questions boring. By beginning with boring questions, the surveyor increases the probability that respondents will become disinterested in the study and never complete the questionnaire. Finally, some demographic questions, such as age and income, are considered sensitive by respondents. To start a questionnaire with questions that respondents are reluctant to answer again reduces the probability that the questionnaire will be completed and returned to the surveyor. (Bourque y Fielder, 1995: 57)

La primera parte, dedicada a la lengua B, como ya hemos dicho, cuenta con trece ítems. Doce tienen respuesta cerrada y uno abierta (ítem 31 y 44), aunque a la hora de introducir los datos en la base de datos este ítem lo

consideraremos de respuesta cerrada, ya que la hemos codificado para tal efecto. Uno de los aspectos más interesantes de este apartado es que la información que se pide es autobiográfica con el objetivo de llegar a conocer el proceso de adquisición de la lengua y cultura B: primera lengua extranjera, tiempo de estudio de la misma, entre otros.

Asimismo, el apartado destinado para el perfil de la lengua C cuenta, al igual que en el caso del apartado de la lengua B, con trece ítems y los ítems hacen referencia al proceso de adquisición de la lengua C en este caso.

Una vez diseñado el borrador de la herramienta fue sometido a una revisión por un panel de jueces expertos, compuesto por las investigadoras Calvo, Kelly y Morón⁵¹, expertas en materia de diseño y aplicación de cuestionarios en Traducción. Pese a haber llegado a la materialización de dicho borrador tras seguir una serie de recomendaciones y criterios metodológicos (Sierra, 1998; Oppenheim, 1992/2000; Fink, 2003a, b, c, d, e, 2005, entre otros), convenimos llevar a cabo esta revisión con el fin de detectar posibles errores y optimizar la validez de la herramienta. Los principales problemas que se detectaron tras esta revisión fueron:

- La complejidad y longitud en la redacción de algunos ítems.
- La falta de matización de algunos de los ítems.

Tras esta revisión a la que fue sometido el borrador de la herramienta y la posterior implementación de los comentarios realizados por el panel de

⁵¹ En este punto de nuestra investigación Calvo y Morón se encontraban inmersas en la fase de realización de sus respectivas tesis doctorales.

expertos, la apariencia de la herramienta es la que se ofrece en el apartado 3.3.8.

3.3.6. Pilotaje

La herramienta piloto se probó en la Universidad de Málaga⁵² (UMA) en el mes de mayo de 2007, para lo que contamos con la participación de 11 estudiantes: cinco de 1º y seis de 4º, por tratarse de los grupos poblacionales a los que posteriormente se dirigiría la herramienta definitiva.

Al inicio de este encuentro con los estudiantes, además de agradecerles su participación y tiempo, se les explicó que resultaba fundamental que fueran sinceros y que en caso de encontrar cualquier dificultad, lo notificaran y lo señalaran en la versión en papel que les había sido facilitada. Seguimos el consejo de Oppenheim en lo que respecta a solicitar ayuda a los voluntarios del pilotaje para mejorar el cuestionario antes de editar y cerrar la herramienta de manera definitiva:

Should the respondents be asked to help? Yes. Wherever possible the respondents should be told that they are taking part in a try-out-study and that we want them to be critical, to ask about things they don't understand and to help us to make a better question schedule. When difficulties arise, say 'How would you ask a friend about this?' and engage their co-operation. People are often very good at simplifying questions or putting them in their own words. (Oppenheim, 1992: 62)

⁵² Agradecemos profundamente la ayuda brindada por los Dres. Ortega Arjonilla y Zaro Vera a la hora de organizar la celebración del pilotaje.

Una vez que todos los estudiantes cumplimentaron la herramienta, se procedió a realizar la prueba de robustez en forma de reunión con los estudiantes, con el fin de:

- Saber si el contenido del cuestionario se entendía (formulación de los ítems, vocabulario utilizado, entre otros).
- Conocer si el orden presentado por el cuestionario resultaba lógico para los estudiantes.
- Calcular cuánto tiempo se tardaba en cumplimentar la herramienta.

En cuanto al contenido, los comentarios realizados se centraron en ciertas palabras del texto incluido en la tarea (como por ejemplo, la palabra “retoños”). En lo que respecta al orden de la herramienta y a la presentación de los ítems no se notificó ningún problema, de hecho, los estudiantes subrayaron como positivo el hecho de haber tenido que rellenar la información sociodemográfica al final, ya que no les supuso ningún esfuerzo añadido al tratarse de información conocida por referirse a la información personal. Por último, el tiempo medio que tardaron en cumplimentar el cuestionario fue de 24 minutos, tiempo que podemos calificar como breve, teniendo en cuenta que los estudiantes no solo tuvieron que leer y cumplimentar la herramienta, sino que también tuvieron que leer con detenimiento los ítems para detectar posibles deficiencias como les pedimos al principio de nuestro encuentro.

Tras esta sesión en la UMA, procedimos a analizar los comentarios de los estudiantes y revisamos una vez más la herramienta. En nuestro intento por

implementar el diseño de esta, lo sometimos a varias revisiones internas y externas, tal y como apunta Oppenheim (*ibid.*: 47):

Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain that they can do the job for which they are needed. Sometimes we can borrow or adapt questionnaires from other researchers, but there still remains the task of making quite sure that these will 'work' with our population and will yield the data we require.

Fue en esta fase de revisión de las respuestas dadas por los estudiantes donde percibimos que los estudiantes no habían centrado su atención en las cuestiones exclusivamente culturales del texto incluido en la tarea, sino que la naturaleza de los problemas de traducción apuntados por los estudiantes respondía a diferentes tipos más allá de los exclusivamente culturales.

3.3.7. Criterios de calidad de la herramienta

Los criterios de calidad de nuestra herramienta responden a dos aspectos esenciales: la fiabilidad y validez de la misma. Existen diferentes definiciones para fiabilidad, sin embargo, encontramos que las dos que presentamos aquí se complementan. De acuerdo con Colás y Buendía (1998: 240): "la fiabilidad se refiere al grado de consistencia del instrumento de medida." Y también "[la fiabilidad] puede ser entendida como la credibilidad de los resultados tanto por la correcta interpretación del encuestado como por la ausencia de error en la interpretación de los encuestadores." (Buendía *et al.*, 1998: 146)

Con el fin de que nuestra herramienta fuese fiable, a la hora de diseñarlo seguimos una serie de pasos, que se pueden resumir en:

- Control de las preguntas incluidas en la herramienta, para garantizar que el número de ítems era apropiado.
- Pilotaje en una muestra de estudiantes de similares características a los estudiantes que conforman la muestra final de la investigación.
- Revisión de la herramienta en distintos momentos por un grupo de jueces expertos, como ya hemos comentado en este mismo apartado.
- Recogida de datos en el mismo período del curso a todos los estudiantes y con la misma información para poder cumplimentarlo⁵³. Como ya se ha explicado, la investigadora se desplazó en casi todas las ocasiones, pero para aquellas en las que no fue la investigadora en persona, se diseñó un protocolo que fue leído a la hora de administrar el cuestionario y, de ese modo, garantizar que la información disponible por los estudiantes fuese siempre la misma.

En lo que se refiere a la validez, a la hora de llevar a cabo el diseño de nuestra herramienta se han seguido las recomendaciones de Colás y Buendía (1998: 329) y Sierra (1998: 322) con el objetivo de obtener validez de contenido, de constructo y de criterio:

- Validez de contenido. Esta característica existe en la medida en la que los ítems resultan pertinentes en relación con el contenido que se va a estudiar.
- Validez de constructo. Se refiere al grado de confianza que puede adoptarse respecto a la veracidad de la información obtenida en la

⁵³ El protocolo explicado al comienzo de cada sesión de recogida de datos se encuentra como anexo 3.

investigación. Esta característica supone responder de manera adecuada a la pregunta “¿qué medimos?”, para ello se requiere una adecuada operativización, a fin de representar de forma exhaustiva los constructos que pretenden conocerse.

- Validez de criterio. Un instrumento goza de este tipo de validez cuando correlaciona altamente con otras pruebas que se supone miden lo mismo; por la naturaleza de nuestra investigación no es aplicable, al haber solo otro tipo de pruebas o técnicas que coincidan parcialmente con nuestros objetivos específicos, como son los instrumentos diseñados en el proyecto INCA.

3.3.8. Recogida de datos

Como ya se ha apuntado, la herramienta se administró en dos momentos de la formación de los estudiantes: en las primeras semanas de primer año (el momento más próximo al ingreso) y en las últimas semanas del cuarto año de los estudios (en el momento más próximo al egreso). En el primer caso, la herramienta se administró en las asignaturas troncales de 1^º⁵⁴, también cursadas por estudiantes de pasarela, para lo que se contó con la colaboración de los profesores responsables de dichas asignaturas⁵⁵. En lo que respecta a la

⁵⁴ En el caso de 1^º, la herramienta se administró en los cursos académicos 2007/08 y 2008/09.

⁵⁵ La recogida de datos ha sido posible gracias a la colaboración de muchos profesores que nos concedieron 30 minutos de sus sesiones de clase para poder recabar la información necesaria para nuestra investigación. Queremos agradecer muy especialmente la ayuda prestada a los Dres. Sánchez Iglesias (USAL); León, Soriano Barabino, Nobs, Sánchez, Soriano García, Parra, Way, Calderón (UGR); Cadera, Rising, Úcar (UPCO); Sales, García de Toro, Medina, Agost (UJI); Jiménez, Calvo (UPO); Vigier (UAH); y a las profesoras Renau, Oltra (UJI) y Weatherby (USAL).

aplicación en 4^o⁵⁶, la herramienta se administró en asignaturas optativas del segundo cuatrimestre.

La participación por parte de los estudiantes era totalmente voluntaria, sin embargo, el hecho de pedir su colaboración en el marco de una asignatura en concreto y, por lo tanto, que los estudiantes no tuvieran que invertir su tiempo libre en cumplimentarla, hizo que el índice de participación resultara muy satisfactorio como veremos más adelante (véase capítulo 4). Si bien la decisión de optar por una herramienta en papel tenía sus puntos positivos, también huelga decir que presentó principalmente dos desventajas: tener que desplazarnos para la aplicación de la misma y a la hora de la fase de análisis de datos, al tener que convertir los datos manuscritos a formato electrónico.

A continuación se incluye la versión definitiva de la herramienta tal y como se administraba a los participantes en nuestra investigación:

⁵⁶ En el caso de 4^o, la herramienta se administró en los cursos académicos 2007/08, 2008/09 y 2010/11.



Este cuestionario se enmarca en un proyecto I+D concedido al grupo de investigación AVANTI con sede en la Universidad de Granada. Lo estamos administrando en varias universidades españolas con estudios de Traducción e Interpretación a diferentes grupos de estudiantes, entre ellos los alumnos de 1º y 4º de licenciatura. No tardarás más de 30 minutos en rellenarlo y creemos que los resultados pueden redundar en beneficio de todos los estudiantes y futuros licenciados en Traducción e Interpretación. Gracias.

ESCRIBE AQUÍ DEBAJO TU DNI

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	1º/4º	
--	-------	--

www.ugr.es/~avanti

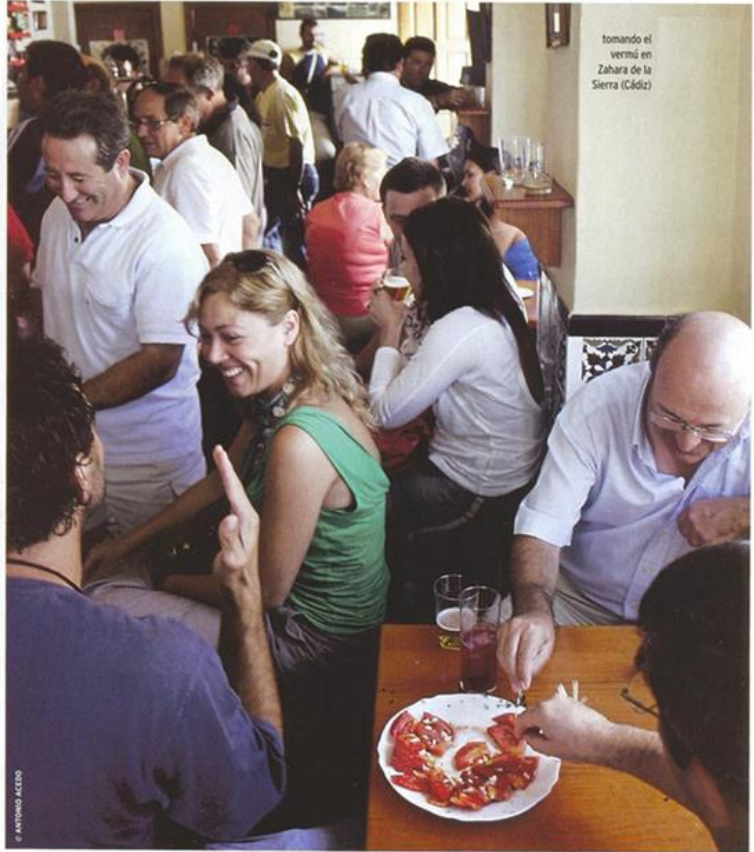
avanti@ugr.es

Este texto pertenece a la revista de vuelo de una línea aérea. Imagina que se te ha encargado que lo traduzcas a tu lengua B para su publicación en la misma revista. Léelo con atención y pasa a la pregunta de la página siguiente.

clickair

tal como somos

TEXTO: CONCHA CAIÑA



el vermú de los domingos

¿Qué hacen los españoles el domingo por la mañana? Tomar el aperitivo, también llamado el vermú. Para los españoles la mañana es aquel espacio de tiempo que finaliza a la hora de comer, que en este caso y además en domingo, se enlaza con el café y las pastas de la merienda sin darse uno cuenta.

El vermú o el aperitivo es un acto social abierto a todas la edades y condiciones: padres llevan a sus retoños, los mayores se encuentran con sus hijos, vecinos con vecinos, jefes con empleados y amigos con enemigos. Todos en el mismo bar, más

o menos entre la 1 y las 3. El bar es el de toda la vida, sin moderneces, con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra que además, por suerte, está normalmente a tiro de piedra del portal de tu casa.

Con tanto vecino, cuñado y amigo, tres o cuatro rondas no te las quita nadie. Menos mal que la ingesta alcohólica viene acompañada de ese fabuloso invento que es la tapa. Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina y un largo etcétera de variedades regionales. Una delicia de domingo.

Identifica hasta **cinco problemas a la hora de traducir** este encargo. Ahora, **sin traducirlo**, describe en esta hoja cada uno de los problemas que identifiques y comenta brevemente cómo los resolverías.

1.

2.

3.

4.

5.

Encuentros culturales e interculturales del día a día.				
Para cumplimentar este apartado expresa tu grado de acuerdo/desacuerdo con los siguientes enunciados				
1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo	1	2	3	4
1. No tengo dificultad en alternar el uso de mis distintas lenguas extranjeras en una misma conversación.				
2. Evito palabras poco claras o ambiguas en conversaciones en español con interlocutores de otros idiomas.				
3. Cuando existe un problema de comunicación suelo aplicar estrategias de apoyo como utilizar gestos, explicaciones más amplias, simplificaciones, etc.				
4. Suelo prestar atención al lenguaje corporal de la gente con la que hablo.				
5. Cuando la gente con la que hablo utiliza expresiones y gestos que desconozco, no le doy demasiada importancia.				
6. Cuando voy a un restaurante me gusta pedir platos con ingredientes que desconozco.				
7. Me resulta difícil adaptarme a gente cuyos orígenes son distintos a los míos.				
8. Siempre sigo las normas de mi cultura si no estoy seguro de cómo comportarme adecuadamente cuando trato con personas de otras culturas.				
9. Cuando llego por primera vez a un grupo con gente de otro país, adopto las normas de comportamiento del grupo.				
10. Cuando observo a la gente de otros países, soy capaz de interpretar las diferentes manifestaciones de sus emociones.				
11. Cuando me encuentro en un grupo multicultural conozco los temas que se evitan respecto de una cuestión de actualidad.				
Grado de importancia de los siguientes enunciados para el ejercicio de la profesión del traductor/intérprete				
1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo	1	2	3	4
12. Es obligación del traductor/intérprete conocer los hechos, los personajes clave y las diferentes versiones de los acontecimientos por los que han pasado las culturas con las que trabaja y las huellas que han dejado en la memoria histórica.				
13. El traductor/intérprete ha de conocer los símbolos de cada cultura (mitos, consecuencias culturales, lugares significativos) que son el reflejo de la identidad nacional de cada país transmitidos esencialmente mediante la educación.				
14. El traductor/intérprete tiene que ser capaz de leer un documento y de analizar sus orígenes, así como sus posibles significados y valores implícitos desde una perspectiva nacional o etnocéntrica.				
15. El traductor/intérprete debe conocer las convenciones textuales y comunicativas de las culturas con las que trabaja.				
16. El traductor/intérprete debe conocer los efectos implícitos de los fenómenos no verbales de las culturas con las que trabaja.				
17. El traductor/intérprete debe conocer las interpretaciones alternativas de los conceptos, los gestos, las costumbres y los ritos comunes a las culturas con las que trabaja.				

18. Es obligación del traductor/intérprete identificar posibles causas de malentendidos (utilización de conceptos aparentemente iguales pero con connotaciones o significados distintos; utilización inapropiada de géneros textuales, comportamientos no verbales), así como ser capaz de explicar los errores y sus posibles causas aplicando el conocimiento de cada cultura implicada.				
19. Es obligación del traductor/intérprete corregir el tipo de malentendidos explicados en la pregunta anterior.				
20. El traductor/intérprete debe ser capaz de trabajar en equipo.				
21. El traductor/intérprete debe poseer un buen manejo de las nuevas tecnologías.				
<i>Para cumplimentar este apartado te pedimos que marques una de las tres opciones de cada pregunta con la que te sientes más identificado (✓)</i>				
22.1 Poseo un conocimiento general inicial sobre las culturas de aquéllos con los que trabajo. Este conocimiento consiste en hechos que no siempre están relacionados entre sí y por ello todavía no poseo una idea de conjunto de las culturas implicadas.	22.1			
22.2 Procuero buscar información sobre las culturas con las que suelo trabajar, prestando atención no solo a los hechos aislados, sino también a los valores, costumbres y prácticas comunes a dichas culturas.	22.2			
22.3 Poseo un profundo conocimiento de las culturas con las que trabajo frecuentemente. Cuando me encuentro en situaciones interculturales nuevas me esfuerzo por adquirir el mejor conocimiento posible sobre ellas y comprenderlo mediante búsquedas previas y pidiendo aclaraciones regularmente dentro del grupo.	22.3			
23.1 Aunque suelo aprender cosas de los demás conforme pasa el tiempo, todavía no tengo experiencia suficiente para trabajar en cualquier entorno en el que haya que afrontar situaciones con otras culturas.	23.1			
23.2 Suelo captar inmediatamente los patrones de conducta en las diferentes situaciones que vivo y empiezo a sacar conclusiones sin necesidad de pedir consejo.	23.2			
23.3 Me siento preparado para afrontar situaciones y encuentros en los que haré uso de mi juicio, conocimientos y destrezas. Asimismo cuento con un gran repertorio de estrategias para afrontar las diferencias con respecto a los valores, costumbres y prácticas entre los miembros de un grupo intercultural.	23.3			
24.1 No poseo suficientes recursos a la hora de reaccionar ante situaciones interculturales nuevas por lo que prefiero adoptar una situación pasiva ante este tipo de situaciones.	24.1			
24.2 Adapto mi comportamiento a las nuevas situaciones teniendo en cuenta lo aprendido de situaciones interculturales anteriores aunque a veces adopto los patrones de comportamiento de otros en lugar de adoptar los míos.	24.2			
24.3 Tengo una buena visión de conjunto de los tipos de dificultades de comunicación que pueden surgir en un contexto intercultural y un gran abanico de estrategias para resolverlas.	24.3			
25.1 Soy capaz de adoptar una actitud tolerante en situaciones en las que me siento inseguro, siempre que el tema no tenga que ver con mis creencias.	25.1			
25.2 Reacciono de una manera neutral ante lo que es diferente en lugar de juzgarlo.	25.2			
25.3 Respeto profundamente el derecho de aquellos que provienen de otras culturas a tener valores diferentes de los míos.	25.3			

<p>26. Primera lengua extranjera</p>	<p>a. alemán <input type="checkbox"/> b. árabe <input type="checkbox"/> c. francés <input type="checkbox"/> d. inglés <input type="checkbox"/></p>
<p>27. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu primera lengua extranjera?</p>	<p>a. menos de un año <input type="checkbox"/> b. un año <input type="checkbox"/> c. dos años <input type="checkbox"/> d. entre tres y cinco años <input type="checkbox"/> e. entre seis y nueve años <input type="checkbox"/> f. más de nueve años <input type="checkbox"/></p>
<p>28. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu primera lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</p>	<p>a. en el extranjero <input type="checkbox"/> b. en una academia (clases particulares) <input type="checkbox"/> c. en el colegio y/o instituto <input type="checkbox"/> d. en la facultad <input type="checkbox"/> e. mediante contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera <input type="checkbox"/> f. de manera autodidacta <input type="checkbox"/> g. nativo <input type="checkbox"/></p>
<p>29. ¿Has estado en algún país de tu primera lengua extranjera?</p>	<p>a. sí <input type="checkbox"/> b. no [ahora ve a la pregunta 33] <input type="checkbox"/></p>
<p>30. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total)</p>	<p>a. menos de un mes <input type="checkbox"/> b. entre uno y tres meses <input type="checkbox"/> c. entre cuatro y siete meses <input type="checkbox"/> d. entre ocho y once meses <input type="checkbox"/> e. entre doce y dieciséis meses <input type="checkbox"/> f. entre diecisiete y veintitrés meses <input type="checkbox"/> g. más de veintitrés meses <input type="checkbox"/></p>
<p>31. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades)</p>	
<p>32. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción)</p>	<p>a. vacaciones <input type="checkbox"/> b. intercambio lingüístico <input type="checkbox"/> c. cursar estudios universitarios <input type="checkbox"/> d. cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) <input type="checkbox"/> e. trabajo <input type="checkbox"/> f. otros <input type="checkbox"/> (especificar)</p>
<p>33. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu</p>	<p>a. nulo <input type="checkbox"/></p>

<p>primera lengua extranjera?</p>	<p>b. básico <input type="checkbox"/> c. intermedio <input type="checkbox"/> d. avanzado <input type="checkbox"/> e. nativo <input type="checkbox"/></p>
<p>34. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu primera lengua extranjera?</p>	<p>a. nulo <input type="checkbox"/> b. básico <input type="checkbox"/> c. intermedio <input type="checkbox"/> d. avanzado <input type="checkbox"/> e. nativo <input type="checkbox"/></p>
<p>35. Señala la forma de trabajo más habitual en las clases de tu primera lengua extranjera:</p>	<p>a. trabajo individual <input type="checkbox"/> b. trabajo en parejas monolingües <input type="checkbox"/> c. trabajo en parejas bilingües/ multilingües <input type="checkbox"/> d. trabajo en grupos monolingües <input type="checkbox"/> e. trabajo en grupos multilingües <input type="checkbox"/> f. Otros <input type="checkbox"/> (especificar)</p>
<p>36. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las asignaturas de tu primera lengua extranjera:</p>	<p>a. trabajo individual <input type="checkbox"/> b. trabajo en parejas monolingües <input type="checkbox"/> c. trabajo en parejas bilingües/ multilingües <input type="checkbox"/> d. trabajo en grupos monolingües <input type="checkbox"/> e. trabajo en grupos multilingües <input type="checkbox"/> f. Otros <input type="checkbox"/> (especificar)</p>
<p>37. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu primera lengua extranjera?</p>	<p>a. sí <input type="checkbox"/> b. no <input type="checkbox"/></p>
<p>38. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera?</p>	<p>a. sí <input type="checkbox"/> b. no <input type="checkbox"/></p>

<p>39. Segunda lengua extranjera</p>	<p>a. alemán <input type="checkbox"/> b. árabe <input type="checkbox"/> c. chino <input type="checkbox"/> d. francés <input type="checkbox"/> e. griego <input type="checkbox"/> f. inglés <input type="checkbox"/> g. italiano <input type="checkbox"/> h. japonés <input type="checkbox"/> i. portugués <input type="checkbox"/> j. ruso <input type="checkbox"/></p>
<p>40. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu segunda lengua extranjera?</p>	<p>a. menos de un año <input type="checkbox"/> b. un año <input type="checkbox"/> c. dos años <input type="checkbox"/> d. entre tres y cinco años <input type="checkbox"/> e. entre seis y nueve años <input type="checkbox"/> f. más de nueve años <input type="checkbox"/></p>
<p>41. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu segunda lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</p>	<p>a. en el extranjero <input type="checkbox"/> b. en una academia (clases particulares) <input type="checkbox"/> c. en el colegio y/o instituto <input type="checkbox"/> d. en la facultad <input type="checkbox"/> e. mediante contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera <input type="checkbox"/> f. de manera autodidacta <input type="checkbox"/> g. nativo <input type="checkbox"/></p>
<p>42. ¿Has estado en algún país de tu segunda lengua extranjera?</p>	<p>a. sí <input type="checkbox"/> b. no [ahora ve a la pregunta 46] <input type="checkbox"/></p>
<p>43. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total)</p>	<p>a. menos de un mes <input type="checkbox"/> b. entre uno y tres meses <input type="checkbox"/> c. entre cuatro y siete meses <input type="checkbox"/> d. entre ocho y once meses <input type="checkbox"/> e. entre doce y dieciséis meses <input type="checkbox"/> f. entre diecisiete y veintitrés meses <input type="checkbox"/> g. más de veintitrés meses <input type="checkbox"/></p>
<p>44. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades)</p>	
<p>45. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción)</p>	<p>a. vacaciones <input type="checkbox"/> b. intercambio lingüístico <input type="checkbox"/> c. cursar estudios universitarios <input type="checkbox"/> d. cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) <input type="checkbox"/> e. trabajo <input type="checkbox"/> f. otros <input type="checkbox"/> (especificar)</p>
<p>46. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu</p>	<p>a. nulo <input type="checkbox"/></p>

segunda lengua extranjera?	b. básico <input type="checkbox"/> c. intermedio <input type="checkbox"/> d. avanzado <input type="checkbox"/> e. nativo <input type="checkbox"/>
47. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu segunda lengua extranjera?	a. nulo <input type="checkbox"/> b. básico <input type="checkbox"/> c. intermedio <input type="checkbox"/> d. avanzado <input type="checkbox"/> e. nativo <input type="checkbox"/>
48. Señala la forma de trabajo más habitual en las clases de tu segunda lengua extranjera:	a. trabajo individual <input type="checkbox"/> b. trabajo en parejas monolingües <input type="checkbox"/> c. trabajo en parejas bilingües/ multilingües <input type="checkbox"/> d. trabajo en grupos monolingües <input type="checkbox"/> e. trabajo en grupos multilingües <input type="checkbox"/> f. otros <input type="checkbox"/> (especificar)
49. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las asignaturas de tu segunda lengua extranjera :	a. trabajo individual <input type="checkbox"/> b. trabajo en parejas monolingües <input type="checkbox"/> c. trabajo en parejas bilingües/ multilingües <input type="checkbox"/> d. trabajo en grupos monolingües <input type="checkbox"/> e. trabajo en grupos multilingües <input type="checkbox"/> f. otros <input type="checkbox"/> (especificar)
50. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu(s) segunda lengua(s) extranjera?	a. sí <input type="checkbox"/> b. no <input type="checkbox"/>
51. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera?	a. sí <input type="checkbox"/> b. no <input type="checkbox"/>

52. ¿Cuántos amigos extranjeros tienes?	a. entre 1 y 3 <input type="checkbox"/> b. entre 4 y 7 <input type="checkbox"/> c. entre 8 y 11 <input type="checkbox"/> d. más de 11 <input type="checkbox"/>
53. ¿En cuántos países diferentes has estado?	a. entre 1 y 3 <input type="checkbox"/> b. entre 4 y 7 <input type="checkbox"/> c. entre 8 y 11 <input type="checkbox"/> d. más de 11 <input type="checkbox"/> e. no procede <input type="checkbox"/> [ahora ve a la pregunta número 56]
54. ¿En qué países has estado? (Enuméralos)	
55. ¿En qué año estás de carrera? (no curso , sino año)	a. 1º <input type="checkbox"/> b. 2º <input type="checkbox"/> c. 3º <input type="checkbox"/> d. 4º <input type="checkbox"/> e. 5º <input type="checkbox"/> f. 6º <input type="checkbox"/> g. Más <input type="checkbox"/>
56. Sexo	a. hombre <input type="checkbox"/> b. mujer <input type="checkbox"/>
57. Edad	a. entre 17 y 20 años <input type="checkbox"/> b. entre 21 y 24 años <input type="checkbox"/> c. entre 25 y 28 años <input type="checkbox"/> d. más de 28 años <input type="checkbox"/>
59. ¿Posees otros estudios universitarios?	a. Sí <input type="checkbox"/> Especifica cuáles b. No <input type="checkbox"/>

Muchas gracias por tu colaboración.

Figura 10. Apariencia de la herramienta definitiva

3.3.9. Pre-análisis de los datos: origen del estudio de la competencia estratégica

Como paso previo al análisis de los datos, revisamos cada uno de los cuadernillos que obtuvimos tras la aplicación de nuestra herramienta y descartamos aquellos que presentaban errores obvios o que no habían sido cumplimentados conforme a las instrucciones dadas (haber marcado más de dos lenguas B, por ejemplo). Finalmente, contamos con un total de 1.046 estudiantes que cumplimentaron correctamente nuestra herramienta.

Asimismo, en esta fase de revisión, comprobamos la existencia de estudiantes que habían cumplimentado la herramienta en el año 2007/08 mientras se encontraban en 1º y cuatro años más tarde, en el año 2010/11 cuando se encontraban en 4º; en total obtuvimos un total de 37 estudiantes. Para llevar a cabo esta comprobación procedimos a revisar los documentos de identidad de todos los estudiantes de 1º que cumplimentaron la herramienta en el año 2007/08 y constatar si también habían participado en nuestra investigación en el año 2010/11, cuando se encontraban en las últimas semanas de 4º. Gracias a la inclusión del apartado dedicado para el documento de identidad hemos podido obtener una muestra que conforma el estudio longitudinal de nuestra investigación. En el apartado 3.5 procedemos a describir las características particulares de dicho estudio longitudinal y también dedicamos los apartados 3.6 y 3.7.2 para explicar el tratamiento de los datos obtenidos del estudio longitudinal.

Tal y como ya se ha descrito en el apartado 3.3.5 de este capítulo, nuestra herramienta cuenta con una tarea que consiste en un ejercicio de pre-traducción. El texto incluido en dicha tarea contiene numerosas referencias a

la cultura española, como ya se ha visto, una de las razones por las que se seleccionó para nuestra herramienta, inicialmente diseñada en el seno del estudio del desarrollo de la competencia cultural e intercultural.

Tras el pre-análisis de las respuestas abiertas obtenidas, se constató una tendencia general de respuesta en la que los estudiantes focalizaban su atención en cuestiones más variadas (problemas lingüísticos, pragmáticos, entre otros) y no exclusivamente en cuestiones culturales. Esta tendencia se terminó de convertir en certeza y en germen de la presente tesis doctoral tras la fase de pre-análisis de los datos y las diferentes fases de recogida de datos, incluido el pre-análisis de las respuestas del pilotaje. Como veremos, la heterogeneidad de la naturaleza de las respuestas tiene su explicación en que las opciones de respuesta de la herramienta eran abiertas y el contenido de las mismas quedaba en manos del criterio de los participantes en la investigación. En este punto, como veremos en el apartado dedicado al análisis, pese a que en el epígrafe con las indicaciones para realizar la herramienta se pedía que los estudiantes explicaran cómo resolverían cada uno de los problemas, fueron muy pocos los estudiantes que finalmente incluyeron las estrategias que utilizarían. Este hecho se entiende si tenemos en cuenta que disponían de un tiempo limitado para explicar (hasta) cinco problemas –que la mayoría de participantes desarrolló en detalle– y además cumplimentar el resto de apartados de la herramienta.

De este modo, con el objetivo de explotar la riqueza de las respuestas que proporcionaba la herramienta, nos planteamos la posibilidad de llevar a cabo un estudio del desarrollo de la competencia estratégica entendida como

aquella que comprende “todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión” (Kelly, 2002: 15). En la presente tesis doctoral nos limitamos a la identificación de los problemas por parte de los estudiantes.

3.4. El estudio de la competencia estratégica

Una vez descrita la herramienta diseñada en el seno del proyecto ACCI y tras el pre-análisis de los datos, decidimos abrir una nueva vía de estudio derivada de la principal de ACCI (la competencia cultural e intercultural), que se resume en el siguiente objetivo de investigación general:

- Conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para identificar problemas de traducción por parte de los estudiantes a través de un estudio empírico.

Dicho objetivo general se concreta en varios objetivos específicos, algunos de los cuales coinciden con los de ACCI:

1. Conocer el perfil de ingreso de los estudiantes a la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 1º).
2. Conocer el perfil de egreso de los estudiantes de la LTI en el contexto universitario de España (grupo poblacional de 4º).
3. Conocer y analizar, a partir de las respuestas de los estudiantes en la tarea, el grado de desarrollo de la competencia estratégica a lo largo

de cuatro años de estudio de la LTI a través de su capacidad de identificar problemas de traducción y su manera de describirlos.

De este modo, los datos que se presentan en los capítulos 4 y 5 se corresponden solo con una parte de los datos obtenidos a partir de la herramienta diseñada en el seno del proyecto ACCI descrita en el presente capítulo. Los datos que conforman nuestro estudio empírico del desarrollo de la competencia estratégica se corresponden con los objetivos específicos y las preguntas de investigación que se recogen en la siguiente tabla:

Objetivos específicos de investigación	Ítems de la herramienta
Desarrollo de la competencia cultural e intercultural del estudiante	
<p>Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, el grado de desarrollo de la competencia intercultural tras cuatro años de estudio de la LTI a partir de la capacidad para identificar problemas de traducción de índole cultural, la manera de describirlos y proponer modos para solucionarlos.</p>	<p>Ejercicio de pre-traducción. El encargo de traducción consta de un texto que pertenece a la revista de vuelo de una línea aérea. Imagina que se te ha encargado que lo traduzcas a tu lengua B para su publicación en la misma revista. Identifica hasta cinco problemas a la hora de traducir este encargo. Ahora, sin traducirlo, describe en esta hoja cada uno de los problemas que identifiques y comenta brevemente cómo los resolverías.</p>

Perfil del estudiante

Conocer el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes a la LTI en el contexto universitario de España:

- Conocer y analizar el perfil de la lengua B.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel lingüístico de la lengua de trabajo B de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel de competencia cultural de la lengua de trabajo B de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.
- Conocer y analizar el perfil de la lengua C.
- Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel

26. Lengua B/primera lengua extranjera.

27. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu primera lengua extranjera?

28. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu primera lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción).

29. ¿Has estado en algún país de tu primera lengua extranjera?

30. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total).

31. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades).

32. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción).

33. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu primera lengua extranjera?

34. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu primera lengua extranjera?

<p>lingüístico de la lengua de trabajo C de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.</p> <p>➤ Conocer y analizar, a partir de las percepciones de los estudiantes, la autoevaluación del nivel de competencia cultural de la lengua de trabajo C de los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.</p>	<p>35. Señala la forma de trabajo más habitual en las clases de tu primera lengua extranjera.</p> <p>36. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las asignaturas de tu primera lengua extranjera.</p> <p>37. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu primera lengua extranjera?</p> <p>38. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera?</p> <p>39. Lengua C/segunda lengua extranjera.</p> <p>40. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando tu segunda lengua extranjera?</p> <p>41. ¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu segunda lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción).</p> <p>42. ¿Has estado en algún país de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>43. ¿Durante cuánto tiempo? (tiempo total).</p>
--	---

	<p>44. ¿A qué edad? (Si ha sido en más de una ocasión indica a qué edades).</p> <p>45. ¿Cuál fue el motivo? (puedes marcar más de una opción).</p> <p>46. ¿Cómo definirías tu nivel lingüístico de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>47. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimiento cultural de tu segunda lengua extranjera?</p> <p>48. Señala la forma de trabajo más habitual en las clases de tu segunda lengua extranjera.</p> <p>49. Señala tu forma de trabajo más habitual fuera de clase para las asignaturas de tu segunda lengua extranjera.</p> <p>50. ¿Lees libros en tu tiempo libre escritos en tu(s) segunda lengua(s) extranjera?</p> <p>51. ¿Tienes contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera?</p>
Conocer y analizar el perfil	52. ¿Cuántos amigos extranjeros tienes?

<p>sociodemográfico de los estudiantes de la LTI.</p>	<p>53. ¿En cuántos países diferentes has estado?</p> <p>54. ¿En qué países has estado? (Enuméralos).</p> <p>55. ¿En qué año estás de carrera? (no curso, sino año).</p> <p>56. Sexo.</p> <p>57. Edad.</p> <p>58. ¿Posees otros estudios universitarios?</p>
---	---

Tabla 9. Partes de la herramienta que utilizan para obtener los datos que se analizan en la presente tesis doctoral

3.5. El estudio longitudinal

El estudio longitudinal se corresponde con un grupo relativamente grande de estudiantes para un estudio de casos, en total 37, que cumplimentaron nuestra herramienta en los dos momentos de la formación objeto de nuestro estudio: en 1º en el curso académico 2007/08 y en 4º en el curso académico 2010/11. Por lo tanto, se puede concluir que nuestro estudio longitudinal ha sido un subproducto espontáneo de la propia investigación.

El análisis de las características de los estudiantes que componen el estudio longitudinal se llevará a cabo por medio de un estudio de casos, ya que este método permite el análisis de los casos en profundidad, en tanto que se trata de un enfoque eminentemente cualitativo y busca comprender el proceso por

el que tienen lugar ciertos fenómenos (Rialp *et al*, 2005: 100). Asimismo, cabe destacar en este punto que el estudio de casos no es una metodología, sino un proceso de indagación detallado, sistemático y en profundidad, en nuestra investigación, de un grupo de sujetos.

En este sentido y con el objetivo de contextualizar la naturaleza de nuestro estudio, encontramos de especial interés la clasificación de las distintas modalidades de estudios de casos que proponen Colás y Buendía (*ibid*: 253-254), según las características y los procedimientos que se adoptan:

Tipo de estudio de casos	Principales características
Estudios de casos a través del tiempo	Estudian una situación, un fenómeno o sujeto desde distintas perspectivas temporales
Estudios de casos observacionales	Pueden abordar temáticas muy distintas e implican la observación participante
Estudios de comunidades	Describen e intentan comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones o agrupaciones, entre otros
Análisis situacionales	Suelen centrarse en el estudio de situaciones conflictivas o problemáticas
Estudios etnográficos	Se realizan en pequeñas unidades de organización o en una actividad específica organizativa
Estudios de casos múltiples	Comprenden el estudio de dos o más sujetos, situaciones o fenómenos. Pueden aportar a su vez diferentes modalidades: estudios de casos sucesivos, estudios de profundización sobre un caso y estudios comparativos
Estudios multisituacionales	Enfocados al desarrollo de una teoría, exigiendo el trabajo en muchas situaciones y sujetos.

Tabla 10. Tipos de estudios de caso, adaptado de Colás y Buendía (*ibid*: 253-254)

De acuerdo con esta clasificación y la naturaleza de nuestro estudio longitudinal, el estudio de casos que se presenta en la presente tesis doctoral se corresponde con un estudio de casos múltiples a través del tiempo, ya que nuestro interés no se centra exclusivamente en un caso en particular, sino en un determinado número de casos (37). En concreto, se utilizan varios casos únicos entre sí para estudiar la realidad que se desea analizar, explorar, describir, conocer y comprender nuestro objetivo de investigación, para lo que llevamos a cabo el estudio intensivo de varios casos. Como veremos, los datos derivados de un estudio con las características del que presentamos en este trabajo pueden ser redundantes o variados, similares o distintos al estudiar un grupo de estudiantes que comparten ciertas características comunes (y, por lo tanto, en algunos casos repetitivas), sin embargo, todas estas características convierten este tipo de estudio en relevante para nuestra investigación, ya que propicia un mejor entendimiento de los objetivos específicos de la misma al proceder la información de los mismos estudiantes en dos momentos de su formación y, en particular, de los factores que influyen en el desarrollo de la competencia estratégica.

En este punto de nuestra investigación de naturaleza eminentemente descriptiva, decidimos establecer una serie de hipótesis con el fin de confirmarlas o refutarlas a partir de las respuestas de los estudiantes que conforman el estudio longitudinal por tratarse de los mismos estudiantes tanto en 1º como en 4º. Dichas hipótesis surgen como concreción del tema de investigación (Sierra, 1998: 70) y son fruto de la evolución de la propia investigación y nuestro deseo por dar respuesta a la cuestión investigada y confirmar (o no) una suposición inicial.

Si el objetivo general de nuestra investigación es: conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica, y en particular en la capacidad para identificar problemas de traducción en los estudiantes a través de un estudio empírico; las hipótesis que planteamos con el objetivo de iluminar el proceso de nuestra investigación y dar una respuesta más concreta a esta fueron cinco: una general y cuatro específicas, a saber:

La hipótesis general de la que partimos en nuestro estudio longitudinal es que: **la formación recibida en el seno de los estudios de TI favorece el desarrollo de la competencia traductora y, en particular, el de la competencia estratégica.**

Al igual que en el caso de los objetivos (general y específicos) de nuestra investigación, el estudio longitudinal cuenta con cuatro hipótesis específicas:

1. Los estudiantes de TI próximos al momento de egreso son capaces de reconocer un mayor número de problemas de traducción que los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
2. La capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza de los estudiantes de TI próximos al momento de egreso es mayor que la de los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
3. La capacidad de abstracción a la hora de identificar problemas de traducción de los estudiantes de TI es mayor en el momento próximo al egreso que en el momento de ingreso a los estudios.

4. La riqueza del metalenguaje utilizado por los estudiantes de TI experimenta una evolución desde el momento de ingreso a los estudios de TI hasta el momento próximo al egreso.

De todo ello, se puede inferir que el fin de nuestro estudio longitudinal no es otro que el de dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, pero de una manera más concreta al tratarse del mismo grupo de estudiantes en 1º y 4º.

La existencia de un mismo grupo de estudiantes que conforman el estudio longitudinal posibilita la formulación de una serie de preguntas al contar con las respuestas en los dos momentos temporales estudiados (1º y 4º). Estas preguntas se pueden resumir en nuestro deseo de conocer:

1. ¿Qué tipo de problemas de traducción detectan los estudiantes en 1º a la hora de pre-traducir un texto divulgativo? ¿Y en 4º?
2. ¿Cómo describen los problemas que encuentran en 1º? ¿Y en 4º?
¿Existen diferencias entre el metalenguaje en 1º y 4º?
3. ¿Agrupan los problemas por tipo en 1º? ¿Y en 4º?
4. ¿Qué tipo de soluciones proponen en 1º? ¿Y en 4º?
5. ¿Proponen más de una solución para cada problema en 1º? ¿Y en 4º?
6. Ante problemas de la misma naturaleza, ¿proponen soluciones que siguen un mismo patrón en 1º? ¿Y en 4º?
7. ¿Qué tipo de argumentos utilizan para justificar las soluciones propuestas a los problemas encontrados en 1º? ¿Y en 4º?
8. ¿Proponen fuentes de consulta o algún tipo de recurso para encontrar posible(s) solución(es) a las dificultades que les presenta el texto?

9. ¿Siguen los estudiantes algún tipo de esquema (o patrón) a la hora de abordar la traducción de un texto?
10. ¿En qué aspectos se puede apreciar algún tipo de evolución tras cuatro años de formación en TI por parte de los participantes en el estudio?
11. ¿Cuál es el balance general en cuanto a la evolución de 1º a 4º?

Por lo tanto, una vez que se haya realizado el análisis pormenorizado de nuestro estudio longitudinal, los resultados obtenidos nos posibilitarán matizar aquellos aspectos comunes a los obtenidos en el macro-estudio general, para el que contamos con respuestas de estudiantes de cinco centros de TI de España como ya se ha explicado en el apartado 3.3.3.

3.6. Análisis de los datos

Para esta fase de procesamiento y posterior análisis de los datos numéricos utilizamos el paquete informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), programa muy utilizado en Ciencias Sociales, que elegimos para realizar el análisis estadístico por resultar útil y de fácil manejo para los objetivos de nuestra investigación, además de tratarse de un programa con el que la investigadora ya estaba familiarizada al haberlo utilizado en investigaciones anteriores en el seno del grupo de investigación AVANTI.

A modo de resumen, incluimos las diferentes fases que componen el procesamiento de los datos tras la recogida de los mismos y el hallazgo de la existencia de un grupo de estudiantes que posibilitaba llevar a cabo un estudio longitudinal. Como se puede apreciar en la tabla, algunas de las fases

son comunes tanto para el macro-estudio como para el estudio longitudinal, por lo que presentaremos la información referente a dichas fases una única vez:

Fases del procesamiento y análisis de los datos	Macro-estudio	Estudio longitudinal
	Sistematización manual de los datos numéricos en papel a un formato procesable por el paquete estadístico SPSS.	
	Transcripción de la información obtenida a través de la pregunta abierta incluida en la tarea. (Anexos 1 y 2)	
	Categorización de los distintos problemas de traducción presentes en el texto por el grupo de expertos.	
	Reducción de la información cualitativa: categorización y codificación en SPSS.	Informe del estudio de casos: perfil del estudiante, problemas de traducción apuntados, naturaleza de los problemas y metalenguaje utilizado a la hora de describir dichos problemas. (Anexo A)
	Disposición de los datos (en tablas y gráficos en los que incluirá la frecuencia y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes obtenidos a través del programa estadístico SPSS). (Capítulo 4)	Disposición de la información: reducción de la información cualitativa con el objetivo de corroborar o refutar las hipótesis específicas. (Capítulo 5)
	Extracción de conclusiones (Capítulo 6)	

Tabla 11. Adaptado de las tareas del procesamiento y análisis de los datos de Miles y Huberman (1994: 12)

3.6.1. Sistematización manual de los datos

Los datos de nuestra investigación se encontraban en formato papel, por lo que se hacía necesario sistematizar previamente al análisis manualmente los datos –en papel– de nuestra herramienta a un formato procesable por el paquete SPSS, es decir, disponer los datos en forma numérica y digital. De este modo, se categorizaron las respuestas para, como paso siguiente,

introducir los datos correspondientes de cada estudiante y variable en las rejillas de SPSS⁵⁷ diseñadas para tal fin. En total contamos con tres plantillas de SPSS, a saber:

1. Una rejilla para el grupo poblacional de primero.
2. Una rejilla para el grupo poblacional de cuarto.
3. Una rejilla para el grupo de estudiantes que conforman el estudio longitudinal, y otra para los datos cuantitativos correspondientes al estudio longitudinal.

Por lo que respecta a la categorización de las respuestas cuantitativas, cabe apuntar que el proceso de categorización de las respuestas abiertas (cualitativas) ha conllevado una serie de fases con el objetivo de cuantificar dichos datos inicialmente cualitativos. Al igual que el resto de datos, los correspondientes a la pregunta con respuesta abierta se encontraban manuscritos por los estudiantes, por lo que se procedió a la digitalización de todas las respuestas de los participantes. El proceso de digitalización fue llevado a cabo por la investigadora, con el fin de obtener una primera toma de contacto con el tipo de respuesta aportada por los estudiantes.

En este pre-análisis se identificaron los rasgos más habituales entre las respuestas de los estudiantes para de este modo poder realizar una pre-categorización de los problemas que los estudiantes reconocen en 1º y en 4º

⁵⁷ Las plantillas de SPSS se encuentran como anexo 5.

según la clasificación de problemas de traducción utilizada (véase apartado 3.3.5.).

En este punto de la investigación, consideramos oportuno crear un corpus para analizar de una manera mecánica, además de mediante la lectura de todas las respuestas de los estudiantes por parte de la investigadora, con el fin de comprobar que la clasificación de los argumentos aportados por los estudiantes en las distintas categorías resultaba pertinente y adecuada. Para este fin utilizamos Sketch Engine⁵⁸, una herramienta de análisis textual en línea que recibe como entrada un corpus en cualquier idioma con un cierto nivel de anotación lingüística para su posterior análisis. Esta herramienta ofrece un número de funciones para el análisis lingüístico que se agrupan en:

- El programa Concordancer que permite opciones para búsqueda de apariciones de palabras en un corpus con varias opciones.
- El programa Word Sketch que proporciona un análisis sobre las colocaciones gramaticales y léxicas de una palabra.

Sin embargo, y pese a que las herramientas de análisis textual permiten el tratamiento automático de la información para apoyar el estudio empírico, así como la consulta rápida de una o varias colecciones de textos electrónicos, además de la preparación y el mantenimiento de bases de datos textuales, en nuestro estudio solo hicimos uso de la función Word Sketch para corroborar que, a la hora de categorizar los distintos argumentos, no habíamos obviado

⁵⁸ Ver <http://www.sketchengine.co.uk/>

ningún tipo de respuesta en su correspondiente categoría, debido al gran número de datos con los que contamos.

Las respuestas se digitalizaron en tablas individuales por estudiante para poder tener localizado el estudiante al que pertenecían las diferentes respuestas en un documento de texto que se utilizó como base de datos en el que se recogió la información correspondiente al apartado con pregunta abierta de la herramienta. A continuación incluimos un ejemplo de una de estas tablas de vaciado de respuestas de los estudiantes⁵⁹:

⁵⁹ La totalidad de las respuestas digitalizadas se encuentra como anexos 1 y 2 de esta tesis.

	<p>Este número se corresponde con el valor de codificación interna asociado con la rejilla de SPSS correspondiente</p>	<p>El número de DNI o pasaporte del estudiante no se muestra en este ejemplo, pero en nuestros archivos contábamos con el DNI del estudiante como seña de identidad</p>
		<p>Se incluye el curso y el centro del estudiante</p>
1	DNI o pasaporte del estudiante	4º UGR
<p>Traducir la palabra "vermú" va a ser un problema ya que se trata de una referencia cultural española. Posiblemente, mantendría la palabra en español en el TM, en cursiva. El propio texto ya explica de qué se trata.</p>		
<p>Nombres propios Paco, Antoni o <u>Pabç</u>. En este caso, en lugar de mantener en el TM unos nombres propios típicamente español, aunque se produzca una pérdida de traducción, en el TM hablaría de "los asiduos del bar" en LM.</p>		
<p>Traducir la expresión "estar a tiro de piedra". En primer lugar, buscaría la expresión equivalente en inglés y, en caso de que no la hubiere, optaría por reformular plasmando al sentido: "estar muy cerca".</p>		
<p>Sustantivo "retoños". Esta palabra plantea ciertos problemas de traducción, pues en el TO parece poseer una carga poética y eleva un poco el registro. Si en algún texto paralelo en LM encuentro una palabra de un estilo equivalente, entonces traduciré "retoños" aportando una equivalencia más formal, como en el TO.</p>		
<p>Platos típicamente españoles: boquerones en vinagre, croquetas, gambas con gabardina. Si la extensión del TM no nos lo impide, podemos explicar brevemente estos platos. Sin embargo, también podríamos hablar simplemente de "platos típicos de cada región española" para evitar extendernos demasiado cargando el TM de información adaratoria de carácter superfluo.</p>		

Figura 11. Ejemplo 1 de la digitalización de las preguntas abiertas del cuestionario por estudiante

Los datos cualitativos y el análisis de estos han representado un proceso de reflexión constante con el fin de encontrar la vía más apropiada para garantizar unos resultados objetivos y representativos de la realidad estudiada.

Las distintas fases que componen el proceso de análisis no deben entenderse como un proceso lineal, ya que, en la práctica, algunas de ellas se dan de

manera simultánea. De hecho, apostamos por no interpretar dichas fases como un proceso de obligado cumplimiento, ya que se trata de una aproximación sobre los pasos que se siguen en la metodología cualitativa: el proceso de análisis es un continuo ir y venir de datos, un continuo estado de toma de decisiones, modificaciones, cambios, alteraciones o rediseños de la investigación que comienza en la fase de recogida de datos.

Los rasgos más característicos de la fase de reducción de datos son la categorización y codificación de los mismos. En este apartado se presentan las fases que se han llevado a cabo a la hora de asignar las categorías a partir de las respuestas aportadas por los estudiantes en la primera parte de la herramienta en conjunción con la clasificación de problemas de traducción de la que partimos explicada en el apartado 3.3.5.

Sin lugar a dudas, la tarea de categorizar los datos disponibles supuso un esfuerzo continuo de síntesis, interrelación de unos conceptos con otros, asociación de cada unidad a una determinada categoría (o a varias, Hurtado, 2011: 639) y justificación de la inclusión de cada argumento en la categoría pertinente, principalmente.

En palabras de Strauss y Corbin (1998: 19), esta fase se puede resumir como el deseo de los investigadores de: “[Researchers] attempt to make sense out of their data by organizing them according to a classificatory scheme. In the process, items are identified from data and are defined according to their various general properties and dimensions”. Las categorías fueron confirmadas a medida que se examinaban y revisaban de nuevo los datos

disponibles. De nuevo, Strauss y Corbin (*ibid*: 19) resaltan la importancia del proceso de categorización y las dimensiones resultantes del mismo: “The important idea to recall about dimensions and properties is that they enable researchers to differentiate items between and within classes and thus to show variation along a range”.

Cuando categorizamos, estamos ubicando distintas unidades de datos bajo un mismo concepto teórico para, posteriormente, poder presentarlos de un modo ordenado de cara a extraer conclusiones a partir de los datos disponibles. Por un lado, este hecho cumple los criterios de objetividad y pertinencia del proceso de categorización, ya que las categorías identificadas resultan consistentes desde el punto de vista del contenido de las mismas como del estadístico gracias a la utilización de Sketch Engine. Asimismo, son relevantes ante el amplio grado de acuerdo entre los expertos consultados para la categorización y detección de los tipos de problemas de traducción presentes en el texto propuesto, así como relevantes en relación a los objetivos de nuestra investigación. En este mismo sentido, y como veremos con mayor detalle a lo largo del estudio longitudinal, un mismo argumento (de un mismo estudiante) puede entrañar varios problemas de traducción. Esta complejidad aparece recogida en las palabras de Rodríguez *et al.* (1996: 201): “el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad”.

Ante la dificultad que supone extraer e interpretar el significado de las palabras de los sujetos objeto de estudio, la parte dedicada al análisis

cualitativo se ha caracterizado por las fases y rasgos que resumimos a continuación y siguen la estela de Strauss y Corbin (1998: 7):

- La revisión continua y el análisis concienzudo de la información disponible.
- El pensamiento abstracto.
- La flexibilidad y disposición a la crítica constructiva por una doble vía: un grupo de jueces expertos y la doctoranda.
- La receptividad hacia las palabras y los argumentos de los participantes en la investigación.
- La dedicación al propio proceso de diseño y análisis de la investigación.

De este modo, los criterios que se han seguido a la hora de asignar a cada una de las categorías de nuestra propuesta los problemas reconocidos por los estudiantes atienden las recomendaciones del panel de jueces expertos (tabla 12), quienes esbozaron un serie de problemas que nosotros recogemos en la siguiente clasificación de problemas:

Tipo	Problemas
Problemas lingüísticos	<ol style="list-style-type: none">1. Frases hechas.2. Algunos ítems léxicos (nombres de los platos, retoño, merienda, ronda, entre otras).3. Sintaxis.
Problemas textuales	<ol style="list-style-type: none">1. Perspectiva del texto.2. Estilo.3. Tono del texto.4. Imagen.
Problema culturales	<ol style="list-style-type: none">1. Comida:<ol style="list-style-type: none">a. Tapa (gratis-pagada).b. Concepto "comida".

	<ul style="list-style-type: none"> c. Platos (variedad regional tipificada en nombres propios). d. Merienda. 2. Concepto “bar”: <ul style="list-style-type: none"> a. Acto social. b. Vermú. c. Niños en un bar. d. Comida en un bar. e. Ingesta de alcohol. 3. Nombres propios: <ul style="list-style-type: none"> a. Variedad regional tipificada en nombres propios. 4. Relaciones sociales: <ul style="list-style-type: none"> a. Relaciones en el texto (cuñado-amigos-camarero): relación cercana, trato amigo. 5. Tiempo: <ul style="list-style-type: none"> a. Concepto “tiempo”. b. Organización de la semana (domingo). c. Organización del día. d. Horas de las comidas (diferentes horarios). 6. Espacio: <ul style="list-style-type: none"> a. Concepto “espacio”. b. Concepto “vida en comunidad” (“portal de tu casa”, referencia a una forma de vida: en comunidad, piso en un pueblo). c. Concepto “cercanía” (no se coge el coche para ir al bar). d. Localización: Zahara de la Sierra (Cádiz).
<p>Problemas pragmáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Función. 2. Intención 3. Encargo de traducción. 4. Lector. 5. Formato y/o espacio del texto.

Tabla 12. Propuesta de clasificación de problemas de traducción del texto incluido en la tarea

Por lo que se refiere a los criterios específicos de nuestra propuesta de problemas de traducción (apartado 3.3.5.) adaptada al texto que conforma el encargo de traducción de la tarea, los problemas presentes en el texto se han categorizado de la siguiente manera a partir de las respuestas de los estudiantes:

1. Problemas lingüísticos

En esta categoría hemos incluido todos los argumentos que tienen como denominador común aspectos que hacen referencia a:

- Palabras, términos, léxico o vocabulario.
- Dificultades relacionadas con las oraciones o las estructuras sintácticas del texto.
- Las normas que regulan la escritura de alguna de las lenguas de trabajo del estudiantado.
- Las convenciones y a los usos particulares relativas a los signos tipográficos por las que se rige la escritura en las diferentes lenguas de trabajo del estudiantado.

Como veremos en los capítulos 4 y 5, los conceptos a los que aluden los estudiantes participantes en nuestra investigación en sus argumentos a la hora de explicar los problemas de este tipo son: término, palabra, vocabulario, léxico, frases hechas/expresiones, nombres (de comidas), redacción del texto, ortografía, por nombrar algunos. A continuación incluimos a modo de ejemplo una figura en la que se recoge uno de los pasos intermedios que se han llevado a cabo a la hora de reducir la información cualitativa a cuantitativa⁶⁰:

⁶⁰ Los argumentos incluidos en los diferentes ejemplos de este apartado han sido elegidos de manera aleatoria, por lo que cada uno de ellos pertenece a un estudiante distinto del que no se incluye número al no ser relevante para el fin explicativo del proceso de reducción de datos llevado a cabo.

en 1º	en 4º
Hay términos como tapa, que no existen en otras lenguas, por lo que tendríamos que hacer una aclaración, por ejemplo, a pie de página.	El título del artículo. "Vermú" es la castellarización del término "vermouth", que hace referencia a la bebida alcohólica. No obstante, es ya metonimia que sustituye el acto social. Solución: usar el hiperónimo, algo más general. Un equivalente de "aperitivo".
Hay algunos tipos de estructuras semánticas o sintácticas que pueden suponer un problema. Los resolvería investigando a fondo hasta encontrar las estructuras en lengua B más adecuadas.	Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina: sería un problema de traducción, así que cambiaría el orden de la frase. En un primer lugar diría "una gran cantidad de variedades regionales como" y añadiría las comidas arriba citadas.
Expresiones que no pueden ser traducidas literalmente a la lengua B porque no tendrían sentido. Ejemplo: "a tiro de piedra". Podría ser sustituido por un equivalente en lengua B.	"Entra la 1 y las 3". En otros países la forma de escribir la hora es escribiendo las 13 cuando son las 1pm y así sucesivamente, por lo que al traducirlo habría que tenerlo en cuenta y adaptarlo convenientemente.

Comentario [AGC1]: LING

Comentario [AGC2]: LING

Comentario [AGC3]: LING

Comentario [AGC4]: LING

Comentario [AGC5]: LING

Comentario [AGC6]: LING

Figura 12. Ejemplo de la reducción de los problemas lingüísticos a partir de las respuestas de los estudiantes

2. Problemas textuales

Esta categoría recoge los problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, tipologías textuales (convenciones de género), estilo o tono.

Los estudiantes centran su atención en cuestiones de estilo, derivados de la oralidad del texto, el registro, entre otros, tal y como se puede ver en la siguiente figura:

en 1º	en 4º
El registro así como el tenor. No sabemos si el público que va a leer este artículo conoce el tema de la publicación. Para ello, como traductor intentaré traducir dicho texto sabiendo que el lector no conoce el tema.	De cohesión textual. Que el texto meta tenga una buena cohesión, como el original.
Problemas de estilo: este artículo usa algunos recursos como transposición a otro idioma podría ser problemática.	Estructura y estilo. Solución: buscar estructuras parecidas en la lengua B e intentar crear fórmulas que puedan ser parecidas al texto original pero sin cambiar el mensaje que nos quiere transmitir.
El registro empleado en dicho texto es un registro coloquial cuyo traslado a la lengua meta sería problemática en algunos aspectos como los términos: retoños, Paco, Antoni o Patxi... La traducción de esos nombres sería algo no muy aconsejable, sin embargo, la oración perdería la cercanía que nos pretende transmitir.	El tono del artículo es distendido, con un registro informal que casi roza lo oral. Puede ser complicado reproducir este estilo dinámico en la lengua meta.

Comentario [AGC1]:TEXT1

Comentario [AGC2]:TEXT1

Comentario [AGC3]:TEXT1

Comentario [AGC4]:TEXT1

Comentario [AGC6]:TEXT1

Comentario [AGC5]:TEXT1

Figura 13. Ejemplo de la reducción de los problemas textuales a partir de las respuestas de los estudiantes

3. Problemas culturales

Los criterios que se han seguido para agrupar los distintos problemas bajo esta categoría han sido la manera de referirse los estudiantes a los diferentes problemas encontrados en el texto, es decir, que entre las palabras hubiese algún rasgo que pusiera de manifiesto cierto grado de conciencia o matiz cultural. Se hace necesario explicar en este punto que no nos hemos limitado a incluir aquellos problemas que incluyeran exclusivamente alusiones explícitas a palabras/conceptos tales como cultura, referencia cultural, problema cultural, o similares, sino que para ser coherentes con la naturaleza plural y descriptiva de nuestro estudio, hemos ampliado el margen de inclusión a aquellos argumentos que

también de manera implícita (debido a la naturaleza cualitativa de las respuestas aportadas por los estudiantes) aludieran a la realidad cultural y aspectos afines.

Como veremos en el capítulo 4, los conceptos a los que aluden los estudiantes participantes en nuestra investigación en sus argumentos a la hora de explicar los problemas de este tipo son: cultura/cultural, referencia cultural, típico, costumbre, España u horario. A continuación incluimos a modo de ejemplo una figura en la que se recoge uno de los pasos intermedios que se han llevado a cabo a la hora de reducir la información cualitativa a cuantitativa:

en 1º	en 4º
Tapas: debería explicar antes lo que significa en español. Lo dejaría entre paréntesis y seguiría traduciendo. Las tapas forman casi parte de la cultura española así que en inglés no existen.	Problemas culturales; ej. Tapa. Aunque en mi lengua B ya está acuñada dicha palabra, es algo que en la cultura meta no existe.
Traducir la palabra "vermú" puede resultar un problema porque el "vermú" como lo conocemos nosotros es un concepto desconocido o, al menos, poco usual en otras culturas como la inglesa. Lo mismo ocurre con la palabra "aperitivo". Lo resolvería explicando brevemente el significado, sin traducirlo literalmente.	Vermú/aperitivo: obviamente es una referencia cultural típica solamente de España, con lo cual, este "momento" no existiría en mi lengua B, en este caso el inglés. No hay un equivalente, por lo que, la solución que yo emplearía sería dejarlo en español y dar una pequeña traducción explicativa sin hacerla extensa, ya que el aperitivo es ya bien conocido en los países angloparlantes.
Otro problema podría ser el de los nombres propios. Quizá daría a entender que esos nombres son algunos de los más típicos en España o, en su defecto, pondría nombres típicos de la lengua B.	Los nombres propios. En español son nombres comunes, cada uno en diferentes zonas geográficas, por lo que en inglés sería necesario más que traducir, mantener o adaptar los nombres, habría que explicar que el camarero que te atiende ya es conocido, pues es una tradición ir a ese bar todos los domingos.

Comentario [AGC2]: CULT

Comentario [AGC1]: CULT

Comentario [AGC4]: CULT

Comentario [AGC3]: CULT

Comentario [AGC6]: CULT

Comentario [AGC5]: CULT

Comentario [AGC7]: CULT

Figura 14. Ejemplo de la reducción de los problemas culturales a partir de las respuestas de los estudiantes

4. Problemas pragmáticos

Los problemas son aquellos relacionados con la función del texto (escopo) y/o con la intención del texto, así como los derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, así como con el contexto en el que se efectúa la traducción.

Como analizaremos en mayor detalle en el capítulo 5, los estudiantes utilizan diferentes palabras en 1º y en 4º para referirse a la misma realidad. Por ejemplo, en el caso del receptor, el abanico de posibilidades que utilizan los participantes incluye: lector, destinatario o persona extranjera, entre otras.

en 1º	en 4º
El título. El título del encargo, así como sus primeras líneas, hace referencia a una costumbre (la del aperitivo) muy conocida en España, pero de difícil adaptación a la cultura inglesa. Para resolver este problema, intentaría adaptarlo de forma que alguien inglés pudiese entenderlo, pero no lo cambiaría por una costumbre familiar a la cultura inglesa. Al fin y al cabo, un texto para líneas aéreas busca acercar de manera básica y amena al extranjero a la cultura del país al que viaja.	Otra decisión importante sería si dejar algún término en español o no, para que sea reconocible ya que son temas culturales. Según el encargo de traducción y a quien vaya dirigido el texto, tengo que decidir si dejo algún término en español como "tapa" o "aperitivo" y si añado explicación o traducción o ambos.
El bar. En Inglaterra no existen bares tal y como los conocemos en España. Una breve aclaración de estos establecimientos en España ayudará al lector a comprender mejor el texto.	Como comentario personal puede haber personas que le parezca bien adaptar el texto a otra cultura pero en este caso, yo lo mantendría todo y explicaría lo que para que el receptor de la lengua meta sepa lo que es y más aun, si va a viajar a ese país (en este caso España).
Acerca del formato del texto, si debería cambiarlo a la hora de presentarlo en una publicación extranjera. Consultaría con quien me haya realizado el encargo y buscaría textos parecidos para compararlos.	El texto está aislado: habría que conocer el contenido, estilo y formato del resto de la revista.
Croquetas, gambas con gabardina. En la comida, buscaría equivalente y como es más difícil que haya, dejaría el nombre tal cual, pero en el caso de árabe, pondría el sonido con letras árabes y quizá traduciría lo de gabardina, explicándolo porque es gracioso. Depende también si tengo espacio o no.	Longitud: al ser un texto para una revista tiene un espacio determinado que no se puede exceder. El traductor tiene que adaptar su traducción a este espacio "midiendo" sus oraciones y tratando que tengan más o menos la misma longitud que las del texto original (aunque juegue con la puntuación).

Comentario [AGC1]: PRAGM

Comentario [AGC2]: PRAGM

Comentario [AGC3]: PRAGM

Comentario [AGC4]: PRAGM

Comentario [AGC5]: PRAGM

Comentario [AGC6]: PRAGM

Comentario [AGC8]: PRAGM

Comentario [AGC7]: PRAGM

Figura 15. Ejemplo de la reducción de los problemas pragmáticos a partir de las respuestas de los estudiantes

A modo de resumen del proceso de categorización, incluimos la siguiente figura con el análisis llevado a cabo para las respuestas de cada uno de los estudiantes que conforman nuestra muestra⁶¹:

⁶¹ Este proceso se elaboró de manera manual a partir de los anexos 1 y 2, que se imprimieron para agilizar el proceso de lectura, categorización y clasificación por colores de los distintos problemas apuntados por el estudiantado.

1	DNI	4º UGR	
Traducir la palabra "vermú" va a ser un problema ya que se trata de una referencia cultural española. Posiblemente, mantendría la palabra en español en el TM, en cursiva. El propio texto ya explica de qué se trata.			Comentario [AGC1]:CULT
Nombres propios Paco, Antoni o Patxi. En este caso, en lugar de mantener en el TM unos nombres propios típicamente español, aunque se produzca una pérdida de traducción, en el TM hablaría de "los asiduos del bar" en LM.			Comentario [AGC2]:CULT
Traducir la expresión "estar a tiro de piedra". En primer lugar, buscaría la expresión equivalente en inglés y, en caso de que no la hubiere, optaría por reformular plasmando al sentido: "estar muy cerca".			Comentario [AGC3]:LING
Sustantivo "retoños". Esta palabra plantea ciertos problemas de traducción, pues en el TO parece poseer una carga poética y eleva un poco el registro. Si en algún texto paralelo en LM encuentro una palabra de un estilo equivalente, entonces traduciré "retoños" aportando una equivalencia más formal, como en el TO.			Comentario [AGC4]:LING Comentario [AGC5]:TEXT Comentario [AGC6]:TEXT
Platos típicamente españoles: boquerones en vinagre, croquetas, gambas con gabardina. Si la extensión del TM no nos lo impide, podemos explicar brevemente estos platos. Sin embargo, también podríamos hablar simplemente de "platos típicos de cada región española" para evitar extendernos demasiado cargando el TM de información aclaratoria de carácter superfluo.			Comentario [AGC7]:CULT Comentario [AGC8]:PRAGM Comentario [AGC9]:CULT

Figura 16. Ejemplo del proceso de reducción de datos llevada a cabo con las respuestas aportadas por el estudiantado

Una vez que ya contamos con la categorización de los argumentos y problemas detectados por los estudiantes, procedimos a la introducción de los datos en las rejillas de respuesta diseñadas para tal fin en SPSS y además de indicar si la naturaleza de los problemas era lingüística, textual, cultural o pragmática, concretamos con qué problema de los apuntados por el grupo de expertos se trataba. Por ejemplo, en el caso del argumento *Traducir la expresión "estar a tiro de piedra"*. En primer lugar, buscaría la expresión equivalente en inglés y, en caso de que no la hubiere, optaría por reformular plasmando al sentido: "estar muy cerca", se trata de un problema lingüístico y de acuerdo con la

clasificación llevada a cabo por el grupo de expertos, se correspondería con el apartado correspondiente con las frases hechas presentes en el texto incluido como parte de la tarea de la herramienta. Por lo tanto, a la hora de introducir los datos en las rejillas de SPSS, introduciríamos el valor en problema lingüístico⁶² y a continuación específicamente en la columna incluida para frases hechas.

3.7. Extracción de resultados y comprobación de objetivos de investigación

Tras la fase correspondiente al análisis de los datos, procedimos a la extracción de los resultados para comprobar la consecución de nuestros objetivos de investigación y a la confirmación (o refutación) de las hipótesis de investigación formuladas. Esta fase se ve completada con el posterior informe de resultados de los dos ejes que constituyen el estudio empírico de la presente tesis doctoral: el macro-estudio (capítulo 4) y el estudio longitudinal (capítulo 5). Cabe señalar que el capítulo 5 se ve completado con el informe correspondiente al estudio de casos que aparece recogido en la presente tesis doctoral como anexo A, debido a la magnitud que alcanzó.

3.8. Recapitulación y conclusiones parciales

La presente tesis doctoral combina diferentes métodos, a saber: cuantitativo y cualitativo, que se retroalimentan y producen una riqueza de la que carecería

⁶² La naturaleza de los problemas se cuantifica exclusivamente una vez por naturaleza/estudiante, independientemente de que todos los problemas que el estudiante reconozca aludan únicamente a problemas lingüísticos. Por ejemplo, solo se cuantificaría una vez la casilla correspondiente a ese tipo y luego, si procede, a los diferentes problemas establecidos por el grupo de expertos, a saber en este caso: nombres de los platos, frases hechas, etcétera.

cualquiera de los dos por sí solo. En el presente capítulo hemos presentado la evolución natural y el diseño del estudio empírico que inspira la presente tesis doctoral. En relación con la manera de presentar la metodología, en nuestra opinión consideramos que uno de los aspectos que le otorgan un alto grado de relevancia es el hecho de haber escuchado las voces de la población objeto de estudio, los estudiantes, y de acuerdo con la dirección que se ha ido vislumbrando, adaptar en la medida de lo posible ciertos aspectos de la investigación.

En este mismo sentido, creemos que la transparencia a la hora de presentar las diferentes decisiones tomadas, así como las fases que vertebran el presente capítulo responde a nuestro compromiso por describir la realidad de la manera más fiel posible, como haremos en los capítulos siguientes que se corresponden con los resultados obtenidos tras la recogida de datos por medio de la herramienta aquí descrita.

El siguiente capítulo se corresponde con el informe interpretativo de los resultados obtenidos del macro-estudio.

Capítulo 4

Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el macro-estudio

Analysis is the interplay between researchers and data.

(Strauss y Corbin, 1998: 13)

4.1. Introducción

En este capítulo presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de nuestra herramienta que se articula, como ya se ha explicado en el capítulo 3, en torno a dos partes: una tarea y un cuestionario. Por un lado, incluimos únicamente resultados cuantitativos, para lo que toda la información cualitativa ha sido previamente cuantificada con el objetivo de ofrecer una visión panorámica de las respuestas dadas por los protagonistas de nuestra investigación: los estudiantes. Por otro lado, los resultados del cuestionario que se analizan en este capítulo se corresponden solo con una parte del mismo, a saber: las características sociodemográficas y de las lenguas B y C de los estudiantes; el resto de resultados se encuentran como anexo 11 de la tesis.

Cabe destacar en este apartado que con el objetivo de aliviar la lectura se ofrecerán de manera paralela en cada variable los resultados correspondientes a los dos grupos poblacionales objeto de nuestro estudio, a saber: los estudiantes próximos al momento de ingreso (1º y pasarela en su primer contacto con los estudios de TI) y los estudiantes próximos al momento de egreso (estudiantes de 4º).

El análisis de resultados ítem por ítem⁶³ incluye la frecuencia y los porcentajes⁶⁴ de las respuestas de los estudiantes en tablas y gráficos

⁶³ Como se desprende de las tablas y gráficos incluidos a lo largo de las páginas que siguen, no todos los participantes han respondido a todas las cuestiones incluidas en la herramienta. Pese a este hecho, decidimos incluir la información referente a los datos perdidos en las tablas o gráficos correspondientes, al no suponer un porcentaje representativo de entre las respuestas obtenidas. Por esta misma razón, excluimos

obtenidos a través del programa estadístico SPSS. Asimismo, desplegaremos los resultados correspondientes a los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación. Los grupos poblacionales son estudiantes en primer año de la titulación de Licenciado en TI (excluimos a los posibles repetidores), donde tienen cabida no solo estudiantes de nuevo ingreso en 1º, sino también estudiantes de pasarela que en las licenciaturas, ya a extinguir, accedían a tercer curso desde el primer ciclo de cualquier otra licenciatura (o diplomatura) y que debían cursar complementos de formación (normalmente asignaturas de 1º y 2º de licenciatura) en su primer año en la titulación de TI. Decidimos incluir los datos obtenidos de estos estudiantes de pasarela por encontrarse en el momento de la aplicación de nuestra herramienta en su primera toma de contacto con los estudios de TI al igual que los estudiantes de nuevo ingreso de 1º. Por lo que respecta al grupo poblacional de cuarto año, los datos se corresponden con estudiantes que se encontraban en la fase final de sus estudios de licenciatura (4º curso, momento próximo al egreso).

4.2. Perfil de la muestra

En total contamos con 1.046 estudiantes, de los que 655 se encontraban en primer año y 391 en 4º de los estudios de TI de cinco universidades de España (UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO) en diferentes proporciones.

por completo del análisis los datos perdidos, al considerar que por conformar un pequeño porcentaje y debido a la naturaleza descriptiva de nuestra investigación, la información que pudieran aportar sería poco relevante para la misma.

⁶⁴ Cabe destacar que en las preguntas de respuesta múltiple, los porcentajes de las diferentes opciones no suman 100% por admitir dichas preguntas respuesta múltiple.

De este modo, el número de estudiantes por universidad para cada grupo poblacional queda recogido en la tabla 13, así como el número de matrículas realizadas y el porcentaje de estudiantes que compone nuestra muestra respecto al número de matrículas realizadas y en el caso de 4º se ofrece el cálculo⁶⁵ de acuerdo con la estimación ofrecida por Calvo (2010) por tratarse de un estudio que comparte ciertas características con nuestra investigación doctoral:

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
	<i>Matrículas</i>	<i>1º</i>	<i>Estimación</i>	<i>4º</i>
	<i>2007/08 (%)</i>		<i>Calvo (2010) (%)</i>	
UGR	275 (92%)	253 38,6%	233 (65,38%)	157 40,2%
USAL	72 (141,6%)	102 15,6%	61 (152,45%)	93 23,8%
UJI	93 (127,95%)	119 18,2%	79 (65,82%)	52 13,3%
UPCO	45 (168,88%)	76 11,6%	38 (131,57%)	50 12,8%
UPO	149 (70,46%)	105 16%	126 (30,95%)	39 10%
<i>Total</i>		655 100%		391 100%

Tabla 13. Distribución del estudiantado por universidad

Como se puede ver, el mayor porcentaje de estudiantes tanto en primer año (38,6%) como en cuarto (40,2%) provienen de la UGR, si bien en el caso del resto de centros el mayor o menor porcentaje de estudiantes en primer y cuarto año varía. Somos conscientes de que existen ciertas diferencias en cuanto al número de participantes por centro, pero este hecho responde a dos factores principalmente: por un lado, el cupo de estudiantes de cada centro es

⁶⁵ En aquellos casos en los que el porcentaje es superior al 100% encuentra su justificación en el hecho de que la recogida efectiva de datos de nuestro estudio se llevó a cabo en varios años académicos. A modo de recordatorio, puntualizamos de nuevo que la recogida de datos se llevó a cabo en varios años académicos en el marco del proyecto ACCI, de ahí que el número de participantes haya sido finalmente tan alto desde un punto de vista estadístico.

diferente. De acuerdo con el informe del Ministerio de Ciencia e Innovación de España titulado “Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas” para los cursos 2007/08 y 2009/10, el cupo para cada uno de los centros incluidos en nuestra investigación es el que sigue: 272 plazas para la Universidad de Granada, 75 plazas para la Universidad de Salamanca, 100 plazas para la Universitat Jaume I y 163 plazas para la Universidad Pablo de Olavide. En el caso de la Universidad Pontificia de Comillas no existe un cupo oficial publicado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, pero sí los datos de matrícula que rondan las 50 plazas. Por otro lado, la diferencia en cuanto al número de estudiantes por universidad está motivada también por la dificultad que supuso el hecho de trabajar con universidades en diferentes puntos geográficos de España, con distinto calendario académico y haber procedido a la recogida de datos en un mismo período de tiempo (principio y final de curso).

De todo lo anterior se desprende que contamos con un índice de respuesta mayor de unas universidades sobre otras pero que, pese a ello, decidimos no reducir el número de estudiantes de manera proporcional por centro por considerar que conllevaría una pérdida de datos innecesaria desde el punto de vista de la naturaleza de nuestro estudio (descriptivo). Asimismo, la obtención de las respuestas en los distintos centros fue fruto de un proceso participativo, consensuado y con criterios homogéneos, por lo que el proceso de recogida de datos resultó eficaz y eficiente, dados los recursos disponibles, entendidos como personas que colaboraron en la recogida de datos y las limitaciones de tiempo existentes.

Si bien para el caso de la población de nuevo ingreso –tanto para 1º como para pasarela– existen datos oficiales relativos al número de estudiantes, para el caso de la población total de 4º no hemos encontrado ningún documento concluyente en cuanto al número de estudiantes que conforman la población total de 4º de los estudios de TI. Sin embargo, a partir de los datos disponibles de 1º y de otras investigaciones anteriores que han trabajado con estudiantes en el último año de los estudios de TI (Calvo, 2010: 338-339), podemos estimar una cifra (ver tabla 13), sin pretensión de que sea considerada como oficial, en la que situar de manera aproximada el grupo poblacional de 4º. Para la estimación de esta cifra hemos tenido en cuenta:

- El índice de abandono de los estudios: no todos los estudiantes que iniciaron la titulación tienen por qué terminarla.
- La no obligación de aprobar curso por año: un estudiante puede invertir los años que necesite⁶⁶ para finalizar los estudios conducentes al título de Licenciado en TI.
- Asimismo, se han tenido en cuenta los datos barajados por Calvo (2010: 338-339), en los que se ofrece una cifra relativa a la posible población de 4º que era un 85% inferior al número de estudiantes que conformaban la población de 1º para el período en el que Calvo llevó a cabo su investigación.

⁶⁶ Hasta la implantación de los estudios oficiales de grado en España los estudiantes tenían como requisito límite para terminar la carrera agotar las 6 convocatorias por asignatura a las que tenían derecho. Sin embargo, a partir de la implantación de los *nuevos* grados, resulta frecuente encontrar las normas de permanencia para las enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster, en las que se establecen una serie de criterios específicos acerca de la permanencia para las distintas universidades en España.

4.2.1. Edad de los estudiantes participantes

En cuanto a la edad, el perfil mayoritario entre los estudiantes encuestados en primer año se corresponde con el rango de edad de entre 17 y 20 años con un 89,2% de la muestra, de lo que se deduce que, en la mayoría de los casos, los estudiantes acceden directamente a la titulación de TI desde la Educación Secundaria. Asimismo, existe un 10,3% de estudiantes que superan los 21 años de edad y que se encuentran en su primer año de los estudios de TI. Este hecho se explica en muchos de los casos por las asignaturas en las que se administró la herramienta, ya que se trataba de asignaturas troncales de 1º, cursadas tanto por estudiantes de nuevo ingreso desde la Educación Secundaria, como por los estudiantes de pasarela. En el caso de los estudiantes de pasarela la edad suele superar los 20 años al haber cursado el primer ciclo de otra titulación universitaria o, en muchos de los casos, haber completado otra titulación universitaria.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>perdido</i>	4	0,6%	1	0,3%
<i>entre 17 y 20 años</i>	584	89,2%		
<i>entre 21 y 24 años</i>	43	6,6%	334	85,6%
<i>entre 25 y 28 años</i>	7	1,1%	34	8,7%
<i>más de 28 años</i>	17	2,6%	21	5,4%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 14. Edad de los estudiantes

Por lo que respecta al rango de edad mayoritario entre los estudiantes de cuarto, este es el que comprende de los 21 a los 24 años (85,6% de la muestra), un resultado lógico si tenemos en cuenta que el rango de edad más frecuente

en el momento de ingreso a los estudios de TI se correspondía con las edades comprendidas entre los 17 y los 20 años (89,2%).

4.2.2. Sexo de los estudiantes participantes

Como se desprende de los datos que aparecen recogidos en la tabla que aparece a continuación, en el grupo poblacional de primer año un 78,9% son mujeres, frente a un 20,8% de hombres. Este dato parece confirmar la realidad que predomina en las aulas de los centros de TI para todos los que desarrollamos nuestra labor docente en el contexto universitario de España. Por lo que respecta a la presencia de los distintos sexos, en cuarto año vuelve a quedar patente la mayoría de mujeres que supone el 80,5% frente a un 19,2% de hombres.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1^º</i>		<i>4^º</i>	
<i>perdido</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>hombre</i>	136	20,8%	75	19,2%
<i>mujer</i>	517	78,9%	314	80,5%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 15. Sexo de los estudiantes participantes

En cuanto a la distribución por sexos de los estudiantes de TI en España, y siempre de acuerdo con los datos obtenidos en nuestra investigación, queda patente que la mayoría son mujeres, hecho que coincide con la tradición en la rama de Humanidades y, en particular, en las titulaciones relacionadas con idiomas (Filologías, Estudios de Lenguas y Culturas, entre otros)⁶⁷, datos que

⁶⁷ Datos extraídos del informe del Ministerio de Ciencia e Innovación de España titulado “Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas” para los cursos 2007/08 y 2009/10.

coinciden con los obtenidos por Calvo (2010: 383), así como con el estatus de *pink collar* que otorga Katan (2011: 149) a la disciplina de TI.

4.2.3. Otros estudios universitarios realizados distintos a los de TI

El 6,4% de los estudiantes declara poseer estudios universitarios completados previos al acceso a los estudios de TI, dato que parece confirmar nuestra intuición acerca de la existencia de estudiantes de pasarela en el grupo poblacional de primer año.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>perdido</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>sí</i>	42	6,4%	55	14,1%
<i>no</i>	611	93,3%	335	85,7%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 16. Estudiantes con estudios universitarios distintos a TI

Las titulaciones que incluyeron en el espacio destinado para especificar los estudios obtenidos entre los estudiantes en primer año son: Derecho (5), Filología Inglesa (17), Filología Francesa (13), Ingeniería Informática (1), Administración y Dirección de Empresas (2) y Turismo (4). En el caso del grupo poblacional de cuarto año, también contamos con estudiantes que tenían otros estudios universitarios, con un porcentaje similar al obtenido entre el grupo poblacional de primer año. En este caso, las titulaciones que especificaron en el espacio destinado para tal fin fueron: Biología (1), Ciencias Ambientales (1), Derecho (4), Filología Inglesa (21), Filología Francesa (17), Magisterio (4) y Turismo (7).

4.2.4. Lenguas B y C

A continuación incluimos a modo de recordatorio las lenguas B ofertadas por cada uno de los centros incluidos en este estudio:

- UGR: alemán, árabe, francés e inglés.
- USAL: alemán, francés e inglés.
- UJI: inglés.
- UPCO: alemán, francés e inglés.
- UPO: alemán, francés e inglés.

En la siguiente tabla de frecuencias se puede ver la distribución por lengua B correspondiente a los dos grupos poblacionales participantes en el estudio:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>alemán</i>	68	10,4%	26	6,6%
<i>árabe</i>	25	3,8%	7	1,8%
<i>francés</i>	138	21,1%	56	14,3%
<i>inglés</i>	424	64,7%	302	77,2%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 17. Lengua B de los estudiantes participantes

Si bien es cierto que a la vista de los resultados, la mayoría de estudiantes en primer año tiene como lengua B inglés, con el 64,7%, seguido por el francés, el alemán y el árabe, no podemos olvidar que este dato está ligado a la oferta de lenguas B y al cupo por lengua de los centros incluidos en este estudio. Por lo que respecta a la distribución de lenguas B en el grupo poblacional de cuarto año, los datos obtenidos reflejan que la lengua mayoritaria es el inglés por las mismas razones que en el grupo poblacional de primer año.

En la siguiente tabla desglosamos las lenguas C del estudiantado participante en nuestra investigación:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>alemán</i>	129	19,7%	90	23%
<i>árabe</i>	26	4%	9	2,3%
<i>chino</i>	34	5,2%	13	3,3%
<i>francés</i>	272	41,5%	184	47,1%
<i>griego</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>inglés</i>	168	25,6%	66	16,9%
<i>italiano</i>	10	1,5%	16	4,1%
<i>portugués</i>	3	0,5%	3	0,8%
<i>ruso</i>	11	1,7%	7	1,8%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 18. Lengua C de los estudiantes participantes

Con el objetivo de conocer en mayor profundidad las características particulares de los estudiantes que conforman la muestra de nuestro estudio en lo relativo a sus lenguas de trabajo, en particular de las lenguas B y C, consideramos muy relevante los epígrafes que se incluyen a continuación, a saber: tiempo de estudio de las lenguas B y C, medio de adquisición y estancias realizadas.

4.2.4.1. Tiempo de estudio de las lenguas B y C

Por lo general, los estudiantes en el momento de ingreso a los estudios de TI gozan de un contacto amplio en el tiempo con su lengua B, un 49,2% la ha estudiado durante más de nueve años y un 32,2%, entre seis y nueve años, mientras que solo un 9,6% dice haber estudiado su lengua B entre tres y cinco años, por otro lado, un 2,3% lleva dos años de estudio, un 1,7% la ha

estudiado un año y un 5% lleva un período inferior a un año. Pese a que el porcentaje de estudiantes que lleva estudiando menos de tres años su lengua B es solo de un 9% aproximadamente, podría ser indicio de la existencia de un problema en cuanto al nivel de lengua en el momento de ingreso, si tenemos en cuenta el nivel activo y pasivo de lengua B que requieren los estudios de TI en España.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>perdido</i>			1	0,3%
<i>menos de 1 año</i>	33	5%		
<i>1 año</i>	11	1,7%		
<i>2 años</i>	15	2,3%		
<i>entre 3 y 5 años</i>	63	9,6%	15	3,8%
<i>entre 6 y 9 años</i>	211	32,2%	70	17,9%
<i>más de 9 años</i>	322	49,2%	305	78%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 19. Tiempo de estudio de la lengua B

Los datos confirman que la mayor parte de los estudiantes de nuestra muestra (el 81,4% en 1º y el 95,9% en 4º), lleva más de seis años de estudio de la lengua B, a excepción de un grupo *reducido* de estudiantes de 1º que afirma tener un contacto inferior a un año de estudio de su lengua B (el 5%), un año (1,7%), dos años (2,3%) y entre tres y cinco años (el 9,6%). Como podemos observar, existe también en 4º un grupo de estudiantes (el 3,8%) que declara haber estudiado su lengua B durante un período que va de entre los tres a los cinco años.

	% Frecuencia Frecuencia válido		% Frecuencia válido		% Frecuencia válido		% Frecuencia válido	
1º	alemán	árabe	francés	inglés				
menos de 1 año	20	29,4%	9	36,0%	2	1,4%	2	,5%
1 año	5	7,4%	1	4,0%	4	2,9%	1	,2%
2 años	7	10,3%	2	8,0%	4	2,9%	2	,5%
entre 3 y 5 años	14	20,6%	1	4,0%	38	27,5%	10	2,4%
entre 6 y 9 años	5	7,4%	3	12,0%	60	43,5%	142	33,6%
más de 9 años	17	25,0%	9	36,0%	30	21,7%	266	62,9%
total	68	10,4%	25	3,8%	138	21,1%	424	64,7%

	% Frecuencia Frecuencia válido		% Frecuencia válido		% Frecuencia válido		% Frecuencia válido	
4º	alemán	árabe	francés	inglés				
perdido							1	0,4%
entre 3 y 5 años	4	15,5%	3	42,9%	5	9,4%	3	1,1%
entre 6 y 9 años	5	38,5%			20	37,7%	35	13%
más de 9 años	17	46,2%	4	57,1%	28	52,8%	231	85,6%
total	26	6,6%	7	1,8%	56	14,3%	302	77,2%

Tabla 20. Tiempo de estudio de la lengua B por lengua B

Para averiguar cuál había sido el medio de adquisición de la lengua B, ofrecimos una lista de posibilidades de respuesta cerrada⁶⁸. Las frecuencias y

⁶⁸ Este ítem también contaba con la opción “otros” con respuesta abierta para que señalaran cualquier otro medio de adquisición de la lengua B; sin embargo, ningún estudiante señaló dicha opción.

los porcentajes recogidos ponen de manifiesto que los estudiantes de 1º y 4º comparten tendencias comunes en líneas generales, ambos grupos poblacionales afirman haber adquirido la lengua B “en el colegio y/o instituto” (el 80,5% en 1º y el 64,1% en el caso de 4º), mientras que las opciones de respuesta de “en el extranjero” y “en una academia” alcanzan el 44,1% por partida doble en 1º y el 25,2% y el 24,9% en 4º, respectivamente. En cuanto a las opciones de respuesta que hacen referencia al “contacto con persona extranjeras”, a “la facultad” y al “método autodidacta”, entre el grupo poblacional de 1º, el porcentaje de respuesta es 38,9% y 19,1% para las dos últimas opciones de respuesta. En el caso de 4º, el 20,9% afirma haber adquirido la lengua B por medio del “contacto con personas extranjeras”, el 37,3% declara haber adquirido la lengua B en “la facultad” y el 11,9% “de manera autodidacta”. Por último, existe un porcentaje del 6,1% en 1º y del 1,8% en 4º que se declara nativo de la lengua B.

<i>¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu primera lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</i>						
	<i>Primer año</i>			<i>Cuarto año</i>		
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>
<i>En el extranjero</i>	655	289	44,1%	391	165	25,2%
<i>En una academia (clases particulares, escuela de idiomas, etc.)</i>	655	289	44,1%	391	163	24,9%
<i>En el colegio y/o instituto</i>	655	527	80,5%	391	420	64,1%
<i>En la facultad</i>	655	125	19,1%	391	244	37,3%
<i>Mediante contacto con</i>	655	255	38,9%	391	137	20,9%

<i>personas nativas de tu primera lengua extranjera</i>						
<i>De manera autodidacta</i>	655	125	19,1%	391	78	11,9%
<i>Nativo</i>	655	40	6,1%	391	12	1,8%

Tabla 21. Medio de adquisición de la lengua B

En la siguiente tabla mostramos los resultados sobre el ítem destinado a averiguar los años de estudio de la lengua C de los estudiantes:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>menos de 1 año</i>	171	26,1%		
<i>1 año</i>	20	3,1%	3	0,8%
<i>2 años</i>	40	6,1%	15	3,8%
<i>entre 3 y 5 años</i>	126	19,3%	138	35,3%
<i>entre 6 y 9 años</i>	167	25,5%	119	30,4%
<i>más de 9 años</i>	130	19,9%	116	29,7%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 22. Tiempo de estudio de la lengua C

En el caso del tiempo de estudio de la lengua C, se puede apreciar que un alto porcentaje ha estudiado su lengua C durante un tiempo superior a seis años (el 45,4% en 1º y el 60,1% en 4º). Según los datos de las tablas anteriores, existe un porcentaje de estudiantes que inician el estudio de la lengua C en la facultad (el 26,1%) y que se constata con el 35,3% de estudiantes que en 4º declara llevar entre tres y cinco años de estudio para su lengua C.

En la siguiente tabla podemos ver que el 64,1% en 1º declara haber adquirido el conocimiento de la lengua C en el colegio y/o instituto, mientras que en 4º

el porcentaje mayor es el que hace referencia a la facultad como la vía para la adquisición, seguida por el colegio y/o instituto (el 57,5%) y por la experiencia en el extranjero (el 53,7%):

<i>¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu segunda lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</i>						
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Primer año</i>			<i>Cuarto año</i>		
	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>
<i>En el extranjero</i>	655	165	25,2%	391	210	53,7%
<i>En una academia (clases particulares, escuela de idiomas, etc.)</i>	655	163	24,9%	391	118	30,2%
<i>En el colegio y/o instituto</i>	655	420	64,1%	391	225	57,5%
<i>En la facultad</i>	655	244	37,3%	391	309	79%
<i>Mediante contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera</i>	655	137	20,9%	391	153	39,1%
<i>De manera autodidacta</i>	655	78	11,9%	391	84	21,5%
<i>Nativo</i>	655	12	1,8%	391	12	3,1%

Tabla 23. Medio de adquisición de la lengua C

4.2.4.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C

En nuestro intento por reflejar la experiencia en el extranjero de los estudiantes que conforman la muestra de nuestro estudio, preguntamos, en primer lugar, si se había realizado alguna estancia en el extranjero,

independientemente de la naturaleza y del tiempo que comprendiera dicha estancia. Los resultados que obtuvimos para la lengua B fueron los siguientes:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>sí</i>	478	73%	366	93,6%
<i>no</i>	177	27%	25	6,4%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 24. Realización de estancias en país(es) de lengua B

Resulta muy positivo comprobar que casi todos los estudiantes que participan en el estudio cuentan con algún tipo de experiencia internacional. A continuación, a los estudiantes que habían respondido afirmativamente a esta pregunta, les preguntamos por el tiempo de dicha estancia:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>menos de 1 mes</i>	219	45,7%	47	12,8%
<i>entre 1 y 3 meses</i>	148	30,9%	100	27,3%
<i>entre 4 y 7 meses</i>	31	6,5%	57	15,6%
<i>entre 8 y 11 meses</i>	19	4%	81	22,1%
<i>entre 12 y 16 meses</i>	7	1,5%	39	10,7%
<i>entre 17 y 23 meses</i>	4	0,8%	13	3,6%
<i>más de 23 meses</i>	51	10,6%	29	7,9%
<i>total</i>	478	100%	366	100%

Tabla 25. Duración de la estancia en país(es) de lengua B

En cuanto a la naturaleza de las estancias, las respuestas de los estudiantes de la muestra ponen de manifiesto que en el caso de 1º, las estancias más frecuentes se corresponden con actividades relacionadas con intercambios lingüísticos (el 49,5%) y con vacaciones (el 42,8%). Según los datos recogidos,

en el caso de 4º, la naturaleza más frecuente de las estancias está relacionada con intercambios lingüísticos (el 51,6%), con vacaciones (el 38,8%) y con estudios universitarios (el 37,4%). El porcentaje para el resto de opciones de respuesta para este ítem aparecen recogidos en la siguiente tabla:

<i>¿Cuál fue el motivo de la estancia? (puedes marcar más de una opción)</i>						
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Primer año</i>			<i>Cuarto año</i>		
	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje de respuestas</i>
Vacaciones	478	205	42,8%	366	142	38,8%
Intercambio lingüístico	478	237	49,5	366	189	51,6%
Cursar estudios universitarios	478	7	1,5%	366	137	37,4%
Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.)	478	68	14,2%	366	51	13,9%
Trabajo	478	27	5,6%	366	76	20,8%

Tabla 26. Motivo de la estancia en país de lengua B

Al igual que en el caso de la lengua B, incluimos diferentes ítems para conocer cuál era la experiencia en lo que se refiere a estancias en el extranjero en país(es) de lengua C con la que contaban los estudiantes de la muestra:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>sí</i>	338	51,7%	310	79,3%
<i>no</i>	316	48,3%	81	20,7%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 27. Realización de estancias en país(es) de lengua C

Como aparece reflejado en las tablas anteriores, la mayor parte de los estudiantes de nuestra muestra (el 51,7% en 1º y el 79,3% en 4º) ha realizado algún tipo de estancia en algún país de su lengua C. Si bien es cierto que el porcentaje de 1º supera por poco el 50%, resulta un dato muy positivo si tenemos en cuenta que se trata de estudiantes en su mayoría de entre 17 y 20 años que dependen, en muchos de los casos, económicamente de sus padres⁶⁹ y que acaban de comenzar sus estudios universitarios.

A continuación, a los estudiantes que habían respondido afirmativamente, se les preguntaba por el tiempo de dicha estancia. Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>perdido</i>	1	0,3%		
<i>menos de 1 mes</i>	227	67,2%	79	25,5%
<i>entre 1 y 3 meses</i>	76	22,5%	55	17,7%
<i>entre 4 y 7 meses</i>	12	3,6%	82	26,5%
<i>entre 8 y 11 meses</i>	1	0,3%	62	20%
<i>entre 12 y 16 meses</i>	3	0,9%	20	6,5%
<i>entre 17 y 23 meses</i>			1	0,3%
<i>más de 23 meses</i>	18	5,3%	11	3,5%
<i>total</i>	338	100%	310	100%

Tabla 28. Duración de la estancia en país(es) de lengua C

La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos al preguntar al 51,7% de los estudiantes de 1º y al 79,3% de 4º de los estudiantes

⁶⁹ Durante muchos años se han ofrecido becas para distintos tipos de estancias desde las diferentes administraciones: la central o las autonómicas; así como las becas ofertadas desde los propios centros que ofrecen cursos de lenguas, entre otras.

que responden afirmativamente haber realizado estancias en algún país de su lengua C:

<i>¿Cuál fue el motivo de la estancia? (puedes marcar más de una opción)</i>						
Opciones de respuesta	Primer año			Cuarto año		
	Total de respuestas	Recuento de respuestas	Porcentaje válido	Total de respuestas	Recuento de respuestas	Porcentaje válido
Vacaciones	338	207	61,2%	310	117	37,7%
Intercambio lingüístico	338	133	39,3%	310	113	36,5%
Cursar estudios universitarios	338	7	2,1%	310	133	42,9%
Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.)	338	24	7,1%	310	26	8,4%
Trabajo	338	17	5%	310	28	9%

Tabla 29. Motivo de la estancia en país de lengua C

4.3. Problemas de traducción reconocidos en el momento de ingreso y de egreso

Con el fin de facilitar la lectura y dotar de mayor significado los diferentes porcentajes obtenidos, los resultados que presentamos a continuación están acompañados de ejemplos extraídos de las respuestas dadas por los estudiantes participantes en nuestra investigación.

De este modo, antes de proceder a la presentación de los resultados de nuestra investigación cabe recordar que los problemas se dispondrán en torno

a cuatro ejes principales, a saber: problemas lingüísticos, textuales, culturales y pragmáticos.

Sin embargo, antes de abordar los resultados relativos al primer tipo de problemas (problemas lingüísticos), consideramos interesante mostrar que la falta de consenso en cuanto a las nociones de problema y dificultad de traducción (Nord, 1991; Hurtado, 2001; Lachat, 2003) ha quedado patente también a la vista de los resultados entre los estudiantes, quienes han incluido entre sus respuestas a la tarea tanto la palabra “dificultad” como la palabra “problema”.

Se hace necesario recordar en este punto que con el objetivo de establecer unas tendencias generales en cuanto a las diferencias o similitudes del uso del metalenguaje entre los estudiantes de 1º y 4º, creamos un corpus con todas las respuestas de los estudiantes en Sketch Engine para además del análisis manual, contar asimismo con una herramienta informática que corroborara las tendencias apuntadas por la investigadora de acuerdo con los datos manejados. De este modo, a la vista de los resultados obtenidos los estudiantes utilizan más la palabra “problema” tanto en 1º (435 veces) como en 4º (287 veces), mientras que la palabra “dificultad” la utilizan más los estudiantes del grupo poblacional de 1º (67 veces) que los del grupo poblacional de 4º (10 veces). A la hora de referirse a la noción de problema, los estudiantes del grupo poblacional de 1º utilizan verbos como: tener, explicar, ser, traducir, encontrar, aparecer, solucionar, presentar o resolver. Además de estos verbos también utilizan los mismos que el grupo poblacional de 4º, a saber: plantear, tener, suponer, presentar, dar, ser, surgir,

resultar, causar o resolver. Por lo que respecta al grupo de adjetivos que concuerdan con problema son:

- Entre el grupo poblacional de 1º: gramaticales, de entendimiento, inicial, sociocultural, lingüísticos, pequeño, básico, objetivo y de vocabulario.
- Entre el grupo poblacional de 4º: terminológicos, de referencia, léxico, sintácticos, léxico-cultural, pragmáticos, traductológicos y grandes.
- En ambos grupos poblacionales: (problema) de traducción, cultural, principal y léxico.

La frecuencia de uso pone de manifiesto que los estudiantes de ambos grupos poblacionales optan por utilizar la palabra “problema”.

4.3.1. Problemas lingüísticos

Definición: son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y morfosintáctico.

Como puede apreciarse en la tabla que mostramos a continuación, la inmensa mayoría de estudiantes de ambos grupos poblacionales (el 81,7% de los estudiantes de 1º y el 85,2% de los estudiantes de 4º) recogen entre sus respuestas problemas lingüísticos:

	Frecuencia		% válido	
	1º		4º	
<i>sí</i>	535	81,7%	333	85,2%
<i>no</i>	120	18,3%	58	14,8%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 30. Número de estudiantes que reconocen problemas lingüísticos

Según estos datos, resulta especialmente interesante que no existan prácticamente diferencias entre el porcentaje de estudiantes de un grupo poblacional y otro con respecto a este tipo de problemas.

Cabe hacer un inciso para ejemplificar el tipo de respuesta aportada por los estudiantes a la hora de explicitar los problemas de este tipo. De este modo, a la hora de reducir la información cualitativa, encontramos que los estudiantes describen los problemas lingüísticos en torno a los siguientes conceptos principalmente:

- Término(s).
- Palabra(s).
- Vocabulario-léxico.
- Frases hechas/expresiones.
- Nombres (de comidas)/platos.

En lo que respecta a la inclusión del concepto palabra o término, parece existir una tendencia entre los estudiantes de cuarto que denominan a cualquier problema lingüístico como problema con ciertos “términos” –lo sean o no–, y son pocas las ocasiones en las que utilizan el concepto “palabra”.

A continuación aparecen el número de estudiantes y el porcentaje de respuesta para las cinco categorías que el grupo de expertos apuntó como susceptibles de ser reconocidas por los estudiantes. Observamos que más de la mitad de los estudiantes de ambos grupos poblacionales tiene problemas con el vocabulario que aparece en el texto, como, por ejemplo, con las

palabras: *retoños*, *merienda*, *tapa*, *ronda*, por mencionar solo algunas. Por otra parte, los estudiantes de ambos grupos poblacionales señalan tener en distintas proporciones problemas con otros aspectos, como con los nombres de los platos, el 15,4% (554 estudiantes) del grupo poblacional de primero, mientras que este tipo de problemas lo detecta el 46,3% (181 estudiantes) del grupo poblacional de cuarto. Asimismo, otro de los problemas en el plano léxico apuntado por ambos grupos poblacionales en un porcentaje bastante alto se corresponde con las expresiones o frases hechas, que para el 56% del grupo poblacional de primero es problemático y también para el 45,5% del grupo poblacional de cuarto.

Por último, pero en menor medida, los estudiantes de ambos grupos poblacionales incluyen entre los problemas lingüísticos los relacionados con cuestiones sintácticas, en torno a un 7% en ambos grupos poblacionales, y con cuestiones de ortotipografía, con el 1% (aproximadamente) para ambos grupos poblacionales.

Lingüísticos	Primer año				Cuarto año			
	señalado		no señalado		señalado		no señalado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>lingüístico: vocabulario</i>	405	61,8%	250	38,2%	221	56,5%	170	43,5%
<i>lingüístico: nombres de los platos</i>	101	15,4%	554	84,6%	181	46,3%	210	53,7%
<i>lingüístico: frases hechas</i>	367	56%	288	44%	178	45,5%	212	54,2%
<i>sintaxis</i>	47	7,2%	608	92,8%	27	6,9%	364	93,1%
<i>ortotipografía</i>	3	0,5%	652	99,5%	5	1,3%	386	98,7%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 31. Número y tipo de problemas lingüísticos señalados por los estudiantes

De esta tabla, se desprende que en primero los estudiantes muestran una tendencia a la palabra similar a la de los estudiantes del grupo poblacional de cuarto y no se pueden apreciar diferencias sustanciales entre ambos grupos poblacionales, salvo por el apartado que alude a los problemas lingüísticos derivados de los nombres de los platos que identifican un mayor número de estudiantes de 4º. Este hecho tal vez pueda estar motivado por la experiencia que hayan tenido durante la carrera con la traducción de este tipo de textos, frecuentes en el aula de traducción.

Por último, y con el fin de dotar de mayor sentido a los datos estadísticos, incluimos un ejemplo por categoría con un argumento elegido aleatoriamente de entre todas las respuestas aportadas por los estudiantes de los cinco

centros participantes en nuestra investigación de ambos grupos poblacionales que abordan cada una de las categorías, cuando proceda.

Ejemplos	1º	4º
lingüístico: vocabulario	Puede haber vocabulario que no se pueda traducir a otra lengua, porque esas palabras y conceptos solo se dan en español. Ejemplo: “tapa”, lo referido a comidas. En este caso se podría hacer una descripción en lengua b de lo que significan en español estas palabras.	Vocabulario: términos pertenecientes a la cultura origen. Se pueden explicar más o menos pero sin grandes disertaciones: “concreción y concisión”, si es posible, claro.
lingüístico: nombres de los platos	Boquerones en vinagre, croquetas, gambas con gabardina. Todos estos platos difíciles de explicar. Intentaría en la mejor manera describir el plato usando comida conocida en la cultura árabe.	Gambas con gabardina: haría una explicación detallada de lo que es esta comida, ya que en la lengua meta no lo entenderían. Dejaría en español y en cursiva el término y pondría a continuación la explicación.
lingüístico: frases hechas	Traducir las frases hechas como “a tiro de piedra del portal de tu casa”. Lo resolvería traduciendo la frase con un sentido parecido pero utilizando otras palabras. También sería dificultoso traducir palabras como “retoño”, que a lo mejor en otros idiomas no existe el significado que se da en español. Igual pasaría con la palabra “tapa” y “gambas con gabardina”.	Traducción de frases hechas. Habría que encontrar frases hechas con el mismo o parecido sentido en la lengua B. No sería conveniente explicarlos para no cargar el texto final con la información no muy pertinente a la idea principal.
sintaxis	El léxico y la sintaxis, el orden de las palabras no será el mismo.	Sintaxis: probablemente, añadiría más elementos (preposiciones, etc.) en la traducción a la lengua de llegada.

ortotipografía	Título: “el vermú de los domingos”. Por una parte, sería un problema por la adaptación de la palabra “vermú” a la grafía española, que procede de “vermut”.	“El vermú de los domingos” el título debe comenzar con mayúscula, puesto que la lengua B es más rigurosa en aspectos ortotipográficos.
----------------	--	--

Tabla 32. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas lingüísticos

4.3.2. Problemas textuales

Definición: es la categoría que recoge los problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), estilo o tono.

El 7,8% de los estudiantes de primero señaló algún problema de esta naturaleza, mientras que en el caso del grupo poblacional de cuarto el porcentaje fue algo menor con el 6,4%:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1^o		4^o	
<i>sí</i>	51	7,8%	25	6,4%
<i>no</i>	604	92,2%	366	93,6%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 33. Número de estudiantes que reconocen problemas textuales

Según estos datos, resulta especialmente interesante que un 3,7% de la muestra de primero y un 5,9% de la muestra de cuarto perciba el tono como un problema de traducción. Como puede apreciarse en la tabla que incluimos a continuación, solo el 0,3% en ambos grupos poblacionales reconoce el tenor como problema de traducción, junto con el 0,5% entre los estudiantes de primero y el 0,3% entre los estudiantes de cuarto que señalan encontrar problemas relacionados con la coherencia textual. En este mismo sentido,

ningún estudiante del grupo poblacional de primero detecta algún problema relacionado con la cohesión del texto, frente a un tímido 0,5% entre los estudiantes de cuarto.

Por otra parte, el 0,3% de los estudiantes de primero apunta hacia la perspectiva del texto como un problema a la hora de abordar el encargo incluido en nuestra tarea, mientras que ningún estudiante de cuarto reconoce esta categoría como un problema de traducción.

Por otro lado, entre los estudiantes de primero solo el 1,1% de la muestra señala el estilo como problema de traducción, frente al 4,1% de la muestra de cuarto. Como puede apreciarse en la tabla que mostramos a continuación, el 2,3% de los estudiantes de primero y el 5,6% de cuarto perciben el registro del texto como problema de traducción.

Problemas textuales	Primer año				Cuarto año			
	señalado		no señalado		señalado		no señalado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>tono</i>	24	3,7%	631	96,3%	23	5,9%	368	94,1%
<i>tenor</i>	2	0,3%	653	99,7%	1	0,3%	390	99,7%
<i>coherencia</i>	3	0,5%	652	99,5%	1	0,3%	390	99,7%
<i>cohesión</i>	N/A	N/A%	655	100%	2	0,5%	389	99,5%
<i>perspectiva</i>	2	0,3%	653	99,7%	N/A	N/A%	391	100%
<i>estilo</i>	7	1,1%	648	98,9%	16	4,1%	375	95,9%
<i>registro</i>	15	2,3%	640	97,7%	22	5,6%	369	94,4%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 34. Número y tipo de problemas textuales señalados por los estudiantes (1)

Por último, entre los elementos textuales presentes en el texto contamos con la imagen en la que se ve a los protagonistas compartiendo un plato y entre ellos a mujeres en un bar. Sin embargo, el 0,3% de estudiantes de primero y el 2,8% de la muestra de cuarto que han reconocido la imagen como problema de traducción no han hecho alusión explícita a ninguno de estos aspectos, solo a la imagen no a lo que representa:

<i>Elemento no verbal</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>imagen</i>	2	0,3%	653	99,7%	11	2,8%	380	97,2%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 35. Número y tipo de problemas textuales señalados por los estudiantes (2)

Al igual que hemos hecho en el caso de los problemas lingüísticos, a continuación incluimos un argumento por categoría (siempre que sea posible) para mostrar el tipo de respuesta aportada por los participantes en la investigación:

<i>Ejemplos</i>	<i>1º</i>	<i>4º</i>
<i>tono</i>	El tono coloquial del texto se adaptaría según las costumbres y normas sociales del lugar de destino, podría adaptarse además, usando algún tipo de argot que connotase dicha informalidad.	El tono del texto es amigable, es campechano, es complicado traducirlo literalmente, no porque no se pueda, sino porque en otros países no se tutea y podría molestar. Intentaría ponerlo más neutro y darle toques de color o lo dejaría con el tuteo porque es un artículo turístico y desenfadado.
<i>tenor</i>	El registro así como el tenor. No sabemos si el público que va a leer este artículo conoce el tema de la publicación. Para ello, como traductor intentaré traducir dicho texto sabiendo que el lector no conoce del tema.	El primer problema que se plantea es el tono y el tenor del texto en general además del marcado trasfondo cultural (no mismos horarios, hábitos alimenticios...)

coherencia	Coherencia del texto: hay veces que mi texto no se entiende por todo el mundo. Simplemente hay que hacer más ejemplos y ejercicios.	“Entre la 1 y las 3” en la lengua B se debe traducir sin duda alguna “13” y “15”, ya que podría ocasionar ambigüedad y dar lugar a confusión. En general, el texto es comprensible, sin embargo, se deberían matizar algunos aspectos de cohesión y coherencia.
cohesión	<i>Ningún estudiante de primero ha encontrado problemas de este tipo.</i>	De cohesión textual. Que el texto meta tenga una buena cohesión, como el original.
perspectiva	El artículo está planteado para españoles por lo que desde mi punto de vista omite mucha información esencial que el traductor debe añadir para que se entienda.	<i>Ningún estudiante de primero ha encontrado problemas de este tipo.</i>
estilo	Problemas de estilo: este artículo usa algunos recursos como transposición a otro idioma podría ser problemática [sin darse uno cuenta]	Estructura y estilo del texto. Solución: buscar estructuras parecidas en la lengua B e intentar crear fórmulas que puedan ser parecidas al texto original pero sin cambiar el mensaje que nos quiere transmitir.
registro	El registro empleado en dicho texto es un registro coloquial cuyo traslado a la lengua meta sería problemática en algunos aspectos como los términos: retoños, Paco, Antoni o Patxi... La traducción de esos nombres sería algo no muy aconsejable, sin embargo, la oración perdería la cercanía que nos pretende transmitir.	El tono del artículo es distendido, con un registro informal que casi roza lo oral. Puede ser complicado reproducir este estilo dinámico en la lengua meta.

<p>imagen</p>	<p>En la imagen, que es lo primero que se nos viene a la vista antes de leer el texto, aparece el comentario de la foto. Sin haber leído el texto, el lector no entenderá la palabra vermú. Lo mejor sería poner una palabra como “snack”, para un mejor entendimiento. Siguiendo con “vermú”, esto supone un problema de traducción, pues habría que buscar un equivalente en la lengua B, que posiblemente no exista. En ese caso podemos dejar la palabra en la lengua origen y entre comillas.</p>	<p>La imagen es importante, porque un lector español reconocería elementos de esta que le puedan hacer llegar un mensaje concreto que un lector de otra lengua, que no conoce la cultura, no podrá asimilar. Por lo tanto habrá que adaptar la imagen.</p>
---------------	--	--

Tabla 36. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas textuales

4.3.3. Problemas culturales

Definición: son problemas que remiten a cuestiones temáticas (conceptos especializados), enciclopédicas, culturales (presuposiciones).

Al igual que en el caso de los problemas lingüísticos, a continuación incluimos algunas de las palabras y de los conceptos más repetidos a la hora de describir los problemas relacionados con los problemas de naturaleza cultural. De este modo, tanto los estudiantes de primero como los de cuarto han utilizado expresiones tales como: problema cultural, referencia cultural, costumbre, típico, España, para referirse a los distintos problemas culturales que presentaba el texto.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>sí</i>	467	71,3%	311	79,5%
<i>no</i>	188	28,7%	80	20,5%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 37. Número de estudiantes que reconocen problemas culturales

En lo que respecta a los distintos porcentajes para cada una de las categorías establecidas por el grupo de expertos, no nos detendremos en cada uno de ellos, ya que el texto como se explicó en el capítulo 3 constaba de numerosos elementos culturales. Por este motivo, comentaremos aquellos aspectos que resulten más llamativos en cuanto al número de estudiantes que lo han señalado o no.

Si recordamos las categorías apuntadas por el grupo de expertos en lo relativo a las presuposiciones relacionadas con la comida, estas eran:

- Tapa.
- Concepto comida.
- Platos (variedad regional).
- Merienda.

Como se desprende de los datos contenidos en la tabla que se muestra a continuación, no hay ningún porcentaje que sobresalga de una manera muy diferenciada del resto, si exceptuamos tal vez el de tapa, apuntada como problema cultural por el 27,9% de la muestra de primero, frente al 26,6% de cuarto:

<i>Presuposiciones: comida</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>tapa</i>	183	27,9%	472	72,1%	104	26,6%	287	73,4%
<i>comida</i>	124	18,9%	531	81,1%	90	23%	301	77%
<i>platos (variedad regional)</i>	20	3,1%	635	96,9%	7	1,8%	384	98,2%
<i>merienda</i>	31	4,7%	624	95,3%	40	10,2%	351	89,8%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 38. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (1)

En cuanto a las presuposiciones culturales relacionadas con el concepto bar, el grupo de expertos señaló las siguientes⁷⁰:

- Bar.
- Acto social.
- Vermú.
- Niños en un bar.
- Comida en un bar.
- Ingesta de alcohol.

De todos ellos, como se puede observar en la tabla que sigue, destaca el número de estudiantes de ambos grupos poblacionales que detecta el vermú

⁷⁰ Aquellos tipos que no se incluyen en las tablas de frecuencias se debe a que ninguno de los estudiantes participantes en la investigación reparó en estos aspectos apuntados inicialmente por el grupo de expertos.

como problema cultural, con el 32,2% entre la muestra de primero y el 39,9% en la de cuarto.

<i>Presuposiciones: bar</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>concepto bar</i>	2	0,3%	653	99,7%	26	6,6%	365	93,4%
<i>vermú</i>	211	32,2%	444	67,8%	156	39,9%	235	60,1%
<i>niños en un bar</i>	2	0,3%	653	99,7%	2	0,5%	389	99,5%
<i>comida en un bar</i>	1	0,2%	654	98,5%	2	0,5%	389	99,5%
<i>ingesta de alcohol</i>	10	1,5%	645	98,5%	6	1,5%	385	98,5%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 39. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (2)

Por otra parte, en lo que respecta a los nombres propios, resulta interesante comprobar que los estudiantes se detienen en el matiz cultural que conllevan consigo los diferentes nombres propios presentes en el texto, a saber, Paco, Antoni o Patxi. De este modo, el 29,9% entre los estudiantes de primero y el 55,8% en el caso de cuarto detectan los nombres propios como problemas de traducción debido a su carga cultural:

<i>Presuposiciones: relaciones sociales</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>nombres propios</i>	196	29,9%	459	70,1%	218	55,8%	173	44,2%
<i>variedad regional nombres propios</i>	1	0,2%	654	99,8%	16	4,1%	375	95,9%
<i>relaciones en el texto</i>	11	1,7%	644	98,3%	7	1,8%	384	98,2%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 40. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (3)

En cuanto a las presuposiciones relacionadas con el tiempo, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes obvia esta cuestión en *pro* de otras como ha sido el caso de la referencia a tapa o vermouth, mientras que las referencias continuas a la organización del día o de la semana han pasado prácticamente inadvertidas entre los estudiantes de ambos grupos poblacionales, a excepción de las horas de las comidas, donde el 10,7% de la muestra de 1º y el 14,8% de la muestra de 4º lo han señalado como problema de traducción:

<i>Presuposiciones: tiempo</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>concepto tiempo</i>	14	2,1%	641	97,9%	4	1%	387	99%
<i>organización de la semana (domingo)</i>	14	2,1%	641	97,9%	7	1,8%	384	98,2%
<i>organización del día</i>	6	0,9%	649	99,1%	12	3,1%	379	96,9%
<i>horas de las comidas (horarios)</i>	70	10,7%	585	89,3%	58	14,8%	333	85,2%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 41. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (4)

Como puede apreciarse en la tabla que mostramos a continuación, los problemas derivados del concepto espacio no han gozado de demasiada atención por parte de los estudiantes. De hecho, el grupo de expertos había apuntado varios aspectos presentes en el texto, como son:

- El concepto espacio.
- La referencia al portal de tu casa (referencia a una forma de vida, en comunidad, en piso en un pueblo).
- La localización de Zahara de la Sierra.
- La idea de cercanía, no se coge el coche para ir al bar.

Sin embargo, ninguno de los estudiantes participantes en nuestra investigación ha mencionado ni la idea de cercanía (del bar a casa) ni el modo de vida en comunidad. En cuanto al concepto espacio, tampoco ha sido

señalado por ninguno de los estudiantes del grupo poblacional de primero, frente al 2% de cuarto que sí lo ha incluido como problema de traducción.

<i>Presuposiciones: espacio</i>	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>concepto espacio</i>	N/A ⁷¹	N/A%	655	100%	8	2%	383	98%
<i>localización (Zahara de la Sierra)</i>	3	0,5%	652	99,5%	2	0,5%	389	99,5%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 42. Número y tipo de problemas culturales señalados por los estudiantes (5)

En la tabla que incluimos a continuación, solo hemos dado ejemplos de aquellos tipos de problemas culturales que han alcanzado un porcentaje más llamativo de acuerdo con los resultados obtenidos:

<i>Ejemplos</i>	<i>1º</i>	<i>4º</i>
<i>tapa</i>	La tapa es típica de España, así que en la traducción para acompañar a la bebida alcohólica pondría el aperitivo con la que allí se acompaña a la bebida alcohólica.	Referencias culturales: “tapa” La solución depende del encargo. En este caso, la revista de vuelo podría leerlo cualquier pasajero que quizá no conozca esta referencia y por tanto habría que hacer una breve explicitación que no adapte demasiado el texto. Aunque por otra parte, la “tapa” está muy vinculada a la cultura de este país.

⁷¹ N/A significa “no apuntado”.

<p>vermú</p>	<p>En primer lugar, y lo más importante, es que los ingleses (lengua B inglés) no tienen la misma cultura que los españoles, y por tanto, en relación a las comidas son diferentes. Así pues, “vermú”, no existe para los ingleses, con lo que tendríamos que explicar antes las costumbres o intentar identificar el “vermú” con alguna de sus comidas.</p>	<p>El vermú de los domingos: es una referencia cultural y es muy difícil de traducir, ya que en países de habla inglesa no hay costumbre de tomarse un vermú. Optaría por explicarlo un poco en el cuerpo del texto.</p>
<p>variedad regional nombres propios</p>	<p>El mismo Paco, Antoni o Patxi. Con esto se refiere a nombres muy comunes de distintas regiones de España, trataría de buscar nombres muy comunes de la lengua B y si es posible hacer la distinción entre regiones también.</p>	<p>El primero de los problemas es la traducción de referencias culturales como la enumeración de nombres (Paco, Antoni o Patxi). Estos nombres evocan diferentes zonas geográficas de España y habría que investigar si para un lector extranjero esto funcionaría. A lo mejor, tendríamos que buscar nombres propios que cualquier extranjero relacionaría con España para dar esa sensación de “proximidad” y “familiaridad”.</p>
<p>relaciones en el texto</p>	<p>La importancia del acto de tomar el vermú para los españoles. Habría que explicar que es un acto social para mantener las relaciones y el domingo es el día que no se trabaja para la mayoría de la gente.</p>	<p>Relaciones familiares y sociales (vecinos, cuñados y amigos): es una referencia cultural difícil de transmitir, ya que las relaciones entre jefe y empleados, vecinos, y familiares son diferentes a las que existen en otros lugares. Probablemente lo dejaría como viene, añadiendo que es lo normal en España.</p>

localización (Zahara de la Sierra)	La localización de Zahara de la Sierra (Cádiz) puede ser desconocida para el futuro lector de la traducción, por lo que habría que especificar más (al sur de España o de Andalucía, por ejemplo).	Referencias geográficas: Zahara de la Sierra. En este caso habría que especificar que se trata de un lugar en España, con Cádiz a secas probablemente no sería suficiente.
--	--	--

Tabla 43. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas culturales

4.3.4. Problemas pragmáticos

Definición: Son problemas derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción, así como de la función del texto (escopo) y/o de la intención del mismo.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes parecen experimentar una evolución de primero a cuarto en lo que respecta a los aspectos pragmáticos involucrados en el proceso traductor. Como puede apreciarse en la tabla que incluimos a continuación, el 12,2% de los estudiantes en primero reconoce algún tipo de problema pragmático, frente al 32,5% de los estudiantes en cuarto:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>sí</i>	80	12,2%	127	32,5%
<i>no</i>	575	87,7%	264	67,5%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 44. Número de estudiantes que reconocen problemas pragmáticos

Como podemos observar, el 0,3% del grupo poblacional de primero reconoce el encargo como un problema de traducción, mientras que en cuarto lo reconoce un 2,8% de los estudiantes. En lo que se refiere al receptor, el 11,3%

de los estudiantes de primero muestra tener presente al receptor y en el caso de los estudiantes de cuarto este porcentaje se eleva hasta alcanzar el 29,7% de la muestra. Por otro lado, encontramos que únicamente el 0,2% de la muestra de primero alude al formato como problema de traducción y el 0,5% en el caso de cuarto. Por último, resulta especialmente interesante comprobar que únicamente el 0,5% de la muestra de primero señala el espacio como un problema de traducción, en contraposición con el 3,3% de la muestra de cuarto.

	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>			
	<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>		<i>señalado</i>		<i>no señalado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>encargo</i>	2	0,3%	653	99,7%	11	2,8%	380	97,2%
<i>receptor</i>	74	11,3%	581	88,7%	116	29,7%	275	70,3%
<i>formato</i>	1	0,2%	654	99,8%	2	0,5%	389	99,5%
<i>espacio</i>	3	0,5%	652	99,5%	13	3,3%	378	96,7%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 45. Número y tipo de problemas pragmáticos señalados por los estudiantes

Observamos que solo un 1% de cuarto reconoce problemas relacionados con la función del texto y ningún estudiante de primero, mientras que en lo que respecta a los problemas relacionados con la intención del texto en el caso del grupo de primero es un 1,2% y en el de cuarto un 1,3%:

	Primer año				Cuarto año			
	señalado		no señalado		señalado		no señalado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>función</i>	N/A	N/A%	655	100%	4	1%	387	99%
<i>intención</i>	8	1,2%	647	98,8%	5	1,3%	386	98,7%
<i>total</i>	655.....100%				391.....100%			

Tabla 46. Número de problemas relacionados con la función y/o intención del texto señalados por los estudiantes

En la tabla que aparece a continuación se incluye un ejemplo de cada uno de los tipos de problemas pragmáticos presentes entre nuestros resultados:

Ejemplos	1º	4º
encargo	El título. El título del encargo, así como sus primeras líneas, hace referencia a una costumbre (la del aperitivo) muy conocida en España, pero de difícil adaptación a la cultura inglesa. Para resolver este problema, intentaría adaptarlo de forma que alguien inglés pudiese entenderlo, pero no lo cambiaría por una costumbre familiar a la cultura inglesa. Al fin y al cabo, un texto para líneas aéreas busca acercar de manera básica y amena al extranjero a la cultura del país al que viaja.	Otra decisión importante sería si dejar algún término en español o no, para que sea reconocible ya que son temas culturales. Según el encargo de traducción y a quien vaya dirigido el texto, tengo que decidir si dejo algún término en español como “tapa” o “aperitivo” y si añado explicación o traducción o ambos.

receptor	El bar. En Inglaterra no existen bares tal y como los conocemos en España. Una breve aclaración de estos establecimientos en España ayudará al lector a comprender mejor el texto.	Como comentario personal puede haber personas que le parezca bien adaptar el texto a otra cultura pero en este caso, yo lo mantendría todo y explicaría lo que para que el receptor de la lengua meta sepa lo que es y más aún, si va a viajar a ese país (en este caso España).
formato	Acerca del formato del texto, si debería cambiarlo a la hora de presentarlo en una publicación extranjera. Consultaría con quien me haya realizado el encargo y buscaría textos parecidos para compararlos.	El texto está aislado: habría que conocer el contenido, estilo y formato del resto de la revista.
espacio	Croquetas, gambas con gabardina. En la comida, buscaría equivalente y como es más difícil que haya, dejaría el nombre tal cual, pero en el caso de árabe, pondría el sonido con letras árabes y quizá traduciría lo de gabardina, explicándolo porque es gracioso. Depende también si tengo espacio o no.	Longitud: al ser un texto para una revista tiene un espacio determinado que no se puede exceder. El traductor tiene que adaptar su traducción a este espacio “midiendo” sus oraciones y tratando que tengan más o menos la misma longitud que las del texto original (aunque juegue con la puntuación).
función	<i>Ningún estudiante de primero ha encontrado problemas de este tipo.</i>	Nombres propios: Paco, Antoni, Patxi. Buscaría nombres propios que tengan la misma función comunicativa en inglés y los sustituiría por los españoles. Por ejemplo: John, David, Andy.
intención	Primero habría de conocer la cultura española y la cultura de la lengua a la que se va a traducir para que aparezca la verdadera intención del	Decidir si respetar la intención del texto. Si se mantiene el hablar de España, para lo cual deberíamos introducir en el texto referencias

	autor del texto.	explícitas al país, o intentar asimilarlo a las culturas de llegada para buscar semejanzas con las que se identifiquen los lectores.
--	------------------	--

Tabla 47. Ejemplos de los argumentos que apuntan problemas pragmáticos

4.4. Recapitulación y conclusiones parciales

En las páginas siguientes incluimos la información relativa al perfil, así como la relativa a la naturaleza de los problemas detectados por los estudiantes tanto en primer y cuarto año de estudios de TI. Consideramos que las tendencias aquí presentadas pueden ayudar a conocer mejor el perfil de los estudiantes que conforman las aulas de TI en España.

Cabe recordar que contamos con 1.046 testimonios entre estudiantes en primer año (655) y en cuarto año (391) de cinco centros. Con el objetivo de relacionar la información obtenida, presentaremos de manera intercalada la relativa al grupo poblacional de primer año con la información relativa al grupo poblacional de último año (4º).

Los estudiantes de primer año de nuestra muestra (655) tienden a acceder a la titulación de TI desde la Educación Secundaria (Calvo, 2010: 434), por lo que la edad modal se sitúa en el rango de edad que comprende de los 17 a los 20 años, con más del 89,2% de los estudiantes participantes en nuestra investigación.

En este apartado, no podemos obviar que entre la muestra del grupo poblacional en primer año quisimos dar cabida a los estudiantes que se encontraban en su primer año de los estudios de TI, aunque no se

encontraran en 1º de la titulación de TI, pero sí en su primer contacto y año de TI. Esta idiosincrasia era el caso de los estudiantes de pasarela que podían acceder al primer año del segundo ciclo (tercer curso) de los estudios de TI por contar con un primer ciclo previo de otra carrera universitaria. Este subgrupo poblacional constituye el 6,4% de la muestra total (655). Decidimos incluir a este subgrupo poblacional con el objetivo de detectar posibles diferencias entre estudiantes en primer año de TI, pero con diferentes perfiles de acceso.

Por lo que respecta al grupo poblacional de último año (4º), la mayoría (85,6%) llega al final de sus estudios de TI con una edad comprendida entre los 21 y 24 años, lo que pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes finaliza la carrera con éxito en un plazo (aproximado) de cuatro años.

En el grupo de cuarto, también contamos con estudiantes que poseen otros estudios universitarios completos distintos a los de TI. Este subgrupo conforma el 14,1%, y las titulaciones más frecuentes son: Diplomatura de Turismo, Filología Inglesa, Filología Francesa.

Los estudiantes de primero se caracterizan por ser en su amplia mayoría mujeres (78,9%), tendencia que no cambia en último curso con un 80,5% de mujeres. Este hecho coincide con el estatus de *pink collar* (Katan, 2011) del mundo de la traducción, así como con otros estudios existentes (Calvo, 2010).

Independientemente de los porcentajes obtenidos en esta parte del estudio para cada lengua B, consideramos positivo comprobar que la mayor parte de los estudiantes en primer año participantes en el estudio han disfrutado de

algún tipo de experiencia en el extranjero, a pesar de que su media de edad se sitúa en el rango de edad de entre los 17 y 20 años. En el caso de la experiencia internacional entre los estudiantes que conforman la muestra del grupo poblacional de 4º, una amplia mayoría de los participantes en nuestro estudio declara haber invertido cierto tiempo en el extranjero. En cuanto a la experiencia internacional de los estudiantes, en ambos grupos poblacionales la mayoría de los participantes ha disfrutado de algún tipo de estancia en algún país de su lengua B (el 73% en 1º y el 93,6% en 4º), así como en algún país de su lengua C, aunque este tipo de estancia ha sido más frecuente entre los estudiantes del grupo de 4º (79,3%). En esta línea, cabe apuntar que la naturaleza de la movilidad que conforma el perfil del estudiante más común en primero en lo que respecta a la lengua B respondía a estancias con motivo de vacaciones o intercambios lingüísticos. Mientras que entre la población de cuarto, la naturaleza era además de las vacaciones y los intercambios lingüísticos, cursar estudios universitarios.

Las conclusiones que presentamos aquí se extraen a partir de las respuestas de estudiantes, no trabajamos con hechos de experiencia sino con las valoraciones que dan los propios estudiantes. Por esta razón, las particularidades de los perfiles de cada uno de los participantes, así como los posibles sesgos en las respuestas aportados hacen que tanto las conclusiones parciales del macro-estudio como las que presentaremos en el capítulo correspondiente al estudio longitudinal no sean extrapolables a la población en su totalidad.

Sin embargo, consideramos que tanto por la naturaleza descriptiva de nuestra investigación como por el número de participantes en la misma, además de por los puntos en común que han quedado reflejados según los resultados aquí presentados, se puedan apuntar y subrayar ciertas tendencias en cuanto al perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de TI, así como de nuestro objetivo general de investigación: el desarrollo de la competencia estratégica.

En este sentido, como ya se ha descrito, tanto los estudiantes del grupo poblacional de primero como los de cuarto han apuntado diferentes problemas de traducción presentes en el texto.

Una de las primeras conclusiones a las que llegamos de acuerdo con los resultados obtenidos y a la naturaleza de los problemas apuntados por los estudiantes de ambos grupos poblacionales es que no existen diferencias sustanciales entre la capacidad a la hora de reconocer un determinado tipo de problema de traducción, si bien es cierto que esta afirmación se puede matizar según los problemas detectados por el grupo de expertos.

Problemas lingüísticos: Existe cierta tendencia hacia la palabra como ha quedado patente a la vista de los resultados de nuestra investigación. Los estudiantes del grupo poblacional de cuarto utilizan con más frecuencia la denominación “término” para referirse a problemas lingüísticos, palabras o vocabulario en general. Una posible explicación a esta tendencia puede estar motivada por la evolución en la formación de los propios estudiantes, es decir, en 4º los estudiantes están en continuo contacto con asignaturas de TI especializadas que trabajan con términos, además de con palabras obviamente, pero son los términos los que captan *a priori* la atención (y la

preocupación) de muchos de los estudiantes en las asignaturas de traducción especializada, como en el caso de la traducción jurídica, por ejemplo (Way, 2012). En este sentido, puede que el contacto con las asignaturas especializadas haya motivado la pérdida de perspectiva de los estudiantes entre las características que hacen que una palabra reciba la denominación de término.

Problemas textuales: a la vista de los resultados de nuestra investigación, parece desprenderse que este tipo de problemas no es uno de los más apuntados por los estudiantes ni en 1º ni en 4º. Este tipo de problemas lo reconoce el 7,8% de la muestra del grupo poblacional de 1º y el 6,4% de la muestra del grupo poblacional de 4º. En este punto del estudio y a partir de los datos con los que contamos no podemos concluir las causas que arrojan esta cifra en cuanto a los problemas de esta naturaleza.

Dentro de este tipo de problemas, los estudiantes centran su atención principalmente en problemas relacionados con el tono del texto (el 3,7% en 1º y el 5,9% en 4º), el estilo apuntado como problema por el 1,1% de la muestra de 1º y por el 4,1% de la muestra de 4º. Otro aspecto que también ha sido reconocido por los estudiantes, aunque en una proporción menor, ha sido la perspectiva (0,3% de los estudiantes de 1º y ningún estudiante de 4º).

Asimismo, los estudiantes señalan el estilo, el registro y la imagen como problemas de traducción. En particular, resulta interesante ver que en torno a estos tres problemas el porcentaje de estudiantes que lo reconocen aumenta por encima de un dos por ciento en los estudiantes de 4º respecto al porcentaje de estudiantes que lo reconocen como problema en 1º. De este

modo, en 1º el 1,1% señala el estilo como problema, mientras que en 4º es el 4,1% de estudiantes. En el caso del registro, el 2,3% de estudiantes de 1º lo reconoce como problema, mientras que en 4º lo hace el 5,6% de estudiantes. Finalmente, en el caso de la imagen, el 0,3% de estudiantes de 1º lo reconoce como problema y en 4º es el 2,8% de estudiantes.

Problemas culturales: esta categoría de problemas es la que alcanza el mayor porcentaje de las cuatro, con el 71,3% del grupo poblacional de 1º y el 79,5% del grupo poblacional de 4º. Este alto porcentaje presuponemos se debe a la temática del texto y a la densa carga de conceptos relacionados con la cultura española y aspectos afines. Como ya se ha explicado en el apartado 4.3.3 en este mismo capítulo, no hay ningún problema que sobresalga de manera significativa del resto, salvo el problema que representan los conceptos de “tapa” señalado por el 27,9% de los estudiantes de 1º y el 26,6% de los estudiantes de 4º, “vermú” con el 32,2% de los estudiantes de 1º y el 39,9% de 4º y “nombres propios” con el 29,9% de los estudiantes de 1º y el 55,8% de 4º. Por último, los conceptos referentes a “espacio” y a “localización” son los que se identifican en menor medida en el caso de los problemas de naturaleza cultural. En el caso de las cuestiones relativas al espacio como contexto en el que se desarrolla el acto social del tapeo, resulta llamativo que no sea identificado por ninguno de los estudiantes del grupo poblacional de 1º, mientras que en el caso de la muestra de 4º un 2% de los estudiantes sí lo señalan como problema. Por otro lado, la localización del texto, presente tanto en el cuerpo del texto como a pie de imagen, es apuntada como problema de traducción por el 0,5% de estudiantes en ambos grupos poblacionales.

Problemas pragmáticos: el conjunto de problemas que conforman esta categoría suma el 12,2% entre el grupo poblacional de 1º y el 32,5% entre los del grupo poblacional de 4º. A la vista de los diferentes porcentajes, no cabe lugar a dudas de que los problemas de esta naturaleza son los que experimentan un mayor aumento entre el número de estudiantes que los reconocen como problema en 1º y los que lo hacen en 4º. Los diferentes problemas de naturaleza pragmática que señalan los estudiantes son seis, a saber: el encargo, el receptor, el formato, el espacio, la función y la intención. Por lo que respecta al encargo, el 0,3% de la muestra de 1º lo señala como problema de traducción en 1º, mientras que en 4º lo hace el 2,8% de los estudiantes. Por otro lado, el 11,3% apunta que las cuestiones relacionadas con el receptor del texto es un problema de traducción, mientras que en 4º es el 29,7% de los estudiantes quienes señalan al receptor como problema que ha de tomarse en consideración. En lo que se refiere al formato, solo el 0,2% de los estudiantes que conforman la muestra del grupo poblacional de 1º lo reconoce como problema, y en 4º lo hace el 0,5%. Otro de los aspectos que los estudiantes reconocen como problema de traducción es el espacio para realizar la traducción, en concreto, el 0,5% de la muestra del grupo poblacional de 1º, mientras que en 4º el porcentaje es algo mayor hasta alcanzar el 3,3% de los participantes. En lo que respecta a la función del texto, en 1º ningún estudiante reconoce este aspecto y en 4º el porcentaje de estudiantes suma el 1%. Por último, la intención del texto alcanza cifras similares entre los grupos poblacionales participantes en nuestra investigación: en el caso de los estudiantes de 1º, el 1,2% reconoce la intención como problema, y en el caso de los estudiantes de 4º, el 1,3%.

Los resultados obtenidos a partir del macro-estudio sustentan nuestra decisión de estudiar en profundidad el subproducto espontáneo de nuestra investigación: el estudio longitudinal de casos múltiples. En el capítulo 5 presentamos las tendencias que se han perfilado a partir de las respuestas de un mismo grupo de estudiantes en dos momentos temporales.

Capítulo 5

Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el estudio longitudinal

It is not the researcher's perception or perspective that matters but rather how research participants see events or happenings.

(Strauss y Corbin, 1998: 47)

5.1. Introducción

En este capítulo presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de nuestro estudio empírico correspondientes al estudio longitudinal constituido por una muestra de 37 estudiantes que cumplieron nuestra herramienta cuando se encontraban en las primeras semanas de 1º durante el año académico 2007/08 y, cuatro años después, durante el último curso de los estudios de TI en el año académico 2010/11.

El principal objetivo que perseguimos con este estudio longitudinal es intentar establecer tendencias más concretas que las presentadas en el capítulo 4 (correspondientes a los datos de los 1.046 estudiantes del macroestudio), al trabajar con los mismos estudiantes en la primera toma de contacto con los estudios de TI y con sus últimas experiencias como futuros traductores y/o intérpretes a punto de finalizar su formación.

El análisis de la evolución de los estudiantes que componen el estudio longitudinal se llevó a cabo por medio de un estudio de casos, ya que este método permite el análisis de los casos en profundidad, en tanto que se trata de un enfoque eminentemente cualitativo y busca comprender el proceso por el que tienen lugar ciertos fenómenos (Rialp *et al*, 2005: 100).

Como ya expusimos en el capítulo 3, los estudios de casos se caracterizan por la exhaustividad y detalle con el que se tratan los datos obtenidos. De este modo, por la cantidad de datos con los que contamos en la presente tesis doctoral y la magnitud que alcanzó nuestro informe correspondiente al análisis de cada uno de los casos que conforman el estudio longitudinal,

optamos finalmente por incluir dicho informe como anexo A, con el fin de aliviar la lectura de la presente tesis doctoral. Asimismo, la estructura del documento se resume en la siguiente figura donde se incluyen los distintos apartados que conforman el anexo A:

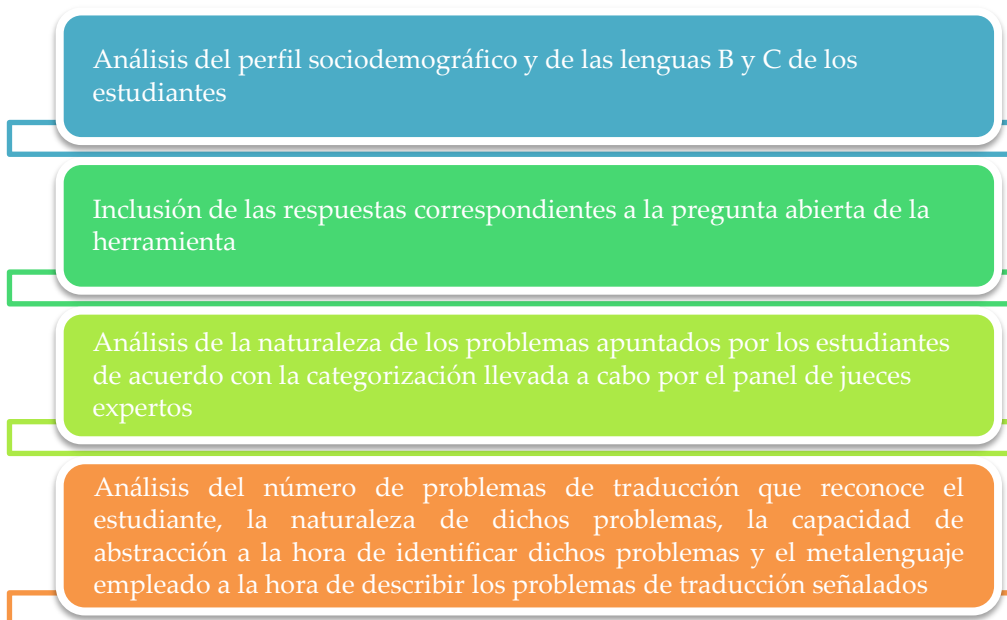


Figura 17. Estructura del informe correspondiente al estudio de casos: microanálisis de cada caso

Con el objetivo de explicar en mayor detalle el contenido del anexo A, a continuación incluimos un ejemplo en el que se explica de manera pormenorizada cada uno de los aspectos que se han incluido en cada uno de los casos que conforman dicho anexo y que ha sido la principal fuente de extracción de datos a partir de la que se ha elaborado el presente capítulo de análisis de resultados del estudio longitudinal.

Tabla perfil del estudiante	Comentario del perfil	Comentario de las respuestas	Tabla de respuestas del ejercicio de pre-traducción	Tabla con los problemas reconocidos	Tabla evolución competencia estratégica
<ul style="list-style-type: none"> •Número de estudiante en el estudio longitudinal, lengua B y C, sexo. •Perfil de 1º: perfil lengua B y C, medio de adquisición, estancia en el extranjero, tiempo de estancia, autoevaluación nivel lingüístico, autoevaluación nivel competencia cultural, edad. •Perfil de 4º: perfil lengua B y C, medio de adquisición, estancia en el extranjero, tiempo de estancia, autoevaluación nivel lingüístico, autoevaluación nivel competencia cultural, edad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Comentario analítico-descriptivo de aquellos rasgos más característicos del perfil del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> •Breve comentario analítico-descriptivo de las respuestas incluidas en el ejercicio de pre-traducción. 	<ul style="list-style-type: none"> •Respuestas aportadas en 1º. •Respuestas dadas en 4º. 	<ul style="list-style-type: none"> •Categorización pormenorizada de los problemas reconocidos por el estudiante de acuerdo con la clasificación realizada por el panel de jueces expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Tabla articulada en torno a cuatro ejes de análisis: 1) número de problemas identificados, 2) naturaleza de los problemas, 3) capacidad de abstracción y 4) metalenguaje utilizado. En esta tabla se explicita el porqué de la evolución o no en relación a cada uno de los parámetros objeto de nuestro análisis para poder concluir si el estudiante en cuestión experimenta algún tipo de evolución de 1º a 4º (o no).

Figura 18. Estructura de cada uno de los casos en el estudio longitudinal

A modo de ejemplo, reproducimos uno de los casos elegido al azar incluido en el estudio longitudinal, en concreto el caso del estudiante 2.

En primer lugar aparece la “tabla perfil del estudiante”, en la que se incluyen los siguientes datos:

- Número de estudiante en el estudio longitudinal, lengua B y C, sexo.
- Perfil de 1º: perfil lengua B y C, medio de adquisición, estancia en el extranjero, tiempo de estancia, autoevaluación nivel lingüístico, autoevaluación nivel de competencia cultural, edad.
- Perfil de 4º: perfil lengua B y C, medio de adquisición, estancia en el extranjero, tiempo de estancia, autoevaluación nivel lingüístico, autoevaluación nivel de competencia cultural, edad.

ESTUDIANTE 2	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: alemán	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en una academia; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
Lengua C: inglés	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel competencia cultural: básico	Autoevaluación nivel competencia cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
Sexo: hombre	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel competencia cultural: intermedio	Autoevaluación nivel competencia cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 48. Perfil del estudiante 2

La tabla correspondiente al perfil del estudiante está acompañada de un breve comentario analítico-descriptivo de aquellos rasgos más característicos, en el caso del estudiante 2 el comentario que se puede leer en el anexo A es el siguiente:

A primera vista, lo primero que sorprende es que el estudiante 2 ha invertido más años de estudio en su lengua C (más de nueve años) que en la B (entre tres y cinco años). Desconocemos si este hecho se debe a que alemán no era su primera opción para entrar a los estudios de TI o, si se debe a la oferta de lenguas extranjeras en el sistema de Educación Secundaria en España, donde el inglés y el francés son las lenguas más comunes en los centros de educación pública.

El estudiante 2 declara tener un nivel lingüístico y cultural superior en 1º en lengua C que en B, aunque en la autoevaluación correspondiente al último período del 4º de los estudios de TI, tanto el nivel lingüístico como el cultural han experimentado una evolución, como cabía esperar. Sin embargo, la lengua C parece haber sufrido un estancamiento o una mayor conciencia crítica por parte del estudiante y en 4º el estudiante declara tener el mismo nivel que cuando empezó los estudios de TI.

Si bien podemos ver que en 1º el estudiante 2 no había disfrutado de ninguna estancia en ningún país de su lengua B, en 4º sí declara haber disfrutado de una estancia de entre ocho y once meses, estancia que por lo general suele corresponderse con un curso académico como declara este estudiante (estudios universitarios).

El siguiente apartado del caso se corresponde con un breve comentario analítico-descriptivo de las respuestas incluidas en el ejercicio de pre-traducción, como introducción a los argumentos literales aportados por cada estudiante:

El estudiante 2 engloba sus problemas en dos grupos tanto en 1º como en 4º; parece entender el texto como un todo y ordena los problemas en torno a palabras y frases hechas en 1º, y en 4º, en torno a problemas culturales y, de nuevo, frases hechas. Sin

embargo, en lo que respecta a la propuesta de soluciones y recursos, vemos que solo sugiere soluciones en 4º curso.

A continuación aparece la tabla con las respuestas incluidas en el ejercicio de pre-traducción de nuestra herramienta:

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. Desde mi punto de vista, es un gran problema a la hora de traducir el hecho de que haya ciertas palabras como “vermú” que no tienen un equivalente claro en los idiomas extranjeros. También sería el caso de la palabra “ronda”.2. En segundo lugar, supone una cierta dificultad la traducción de expresiones o frases hechas como en el caso de “el bar de toda la vida”, que tampoco tienen un equivalente muy claro en el idioma extranjero.	<ol style="list-style-type: none">1. En primer lugar destacan las referencias culturales. Por ejemplo, vermú, Paco, Antoni y Patxi. En el primer caso, se hace referencia a una realidad española y en muchas ocasiones es casi imposible encontrar un equivalente en español. Por lo tanto, recurriría a una breve explicación del concepto en el texto meta. En cuanto a los nombres propios, sí que supondrían un problema mayor, puesto que son nombres típicos de España.2. Traducción de frases hechas: a tiro de piedra. En este caso es necesario buscar un equivalente en la lengua meta, siempre que sea posible. No obstante, queda descartado recurrir a una traducción literal.

Tabla 49. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta

Otro de los apartados con los que cuenta cada uno de los casos es la categorización pormenorizada de los problemas reconocidos por el estudiante de acuerdo con la clasificación realizada por el panel de jueces expertos en forma de tabla, precedida por un breve comentario en el que se cuantifica el número de problemas reconocidos por el estudiante en cuestión:

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el estudiante 2 reconoce dos en 1º y tres en 4º; el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
		Comida			Concepto bar			Nombres propios			Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º													
4º						x					x		
Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales						
		Tiempo		Espacio		Imagen	vocabulario		nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos							
1º								x			x		
4º												x	

Tabla 50. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos

Como hemos visto a lo largo de la tesis, abordamos el objetivo de investigación general a partir de cuatro parámetros (número de problemas identificados, naturaleza de los problemas, capacidad de abstracción a la hora de reconocer los problemas y el uso de metalenguaje) con el fin último de conocer la repercusión de los estudios de Traducción en el desarrollo de la competencia estratégica. El último apartado de cada caso se corresponde con una tabla en la que se explicitan los aspectos objeto de estudio en los que cada estudiante evoluciona o no.

La naturaleza de los problemas en función del metalenguaje utilizado presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son léxicos, mientras que en 4º los problemas son léxicos y también se apuntan problemas culturales. La evolución (o no) en cada uno de los aspectos objeto de nuestro estudio es la siguiente:

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye 2 argumentos, sin embargo en 1º ambos argumentos aluden a un mismo tipo de problema y en 4º a dos tipos.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son de índole lingüística, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos y culturales.
Capacidad de abstracción	Evoluciona	La tendencia en 1º es describir problema por problema de una manera micro, mientras que en 4º el estudiante es capaz de agrupar los problemas por tipo, por un lado los culturales y por otro los lingüísticos, desde una perspectiva macro.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado en 4º para referirse a los diferentes problemas que plantea el texto incluye conceptos como: referencias culturales o lengua meta.

Tabla 51. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio

En este capítulo, por tanto y una vez presentado un ejemplo del análisis cualitativo pormenorizado que hemos llevado a cabo para cada uno de los 37 estudiantes que conforman el estudio longitudinal de nuestra tesis doctoral, ofrecemos los resultados globales para los 37 estudiantes. A modo de resumen, incluimos la estructura del presente capítulo:

1. En primer lugar, ofrecemos la contextualización de la muestra que compone el estudio longitudinal (perfil de la muestra del estudio longitudinal).
2. En segundo lugar, analizamos el desarrollo de la competencia estratégica a partir de la propuesta de un ejercicio de pre-traducción y, en concreto, la capacidad para identificar problemas de traducción y la evolución (o no) que experimentan los estudiantes que conforman el estudio longitudinal a este respecto. Nuestro análisis se articula en torno a cuatro parámetros que se corresponden con las hipótesis específicas formuladas, estos son:
 - a. El número de problemas identificados en 1º y en 4º.
 - b. La naturaleza de los problemas identificados en 1º y en 4º.
 - c. La capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas reconocidos en 1º y en 4º.
 - d. El uso del metalenguaje para describir los distintos problemas presentes en el texto en 1º y en 4º.

Los resultados correspondientes a cada uno de estos parámetros de aquellos estudiantes que evolucionan se presentarán en forma de figuras junto con los porcentajes correspondientes. Además, se explicará la identidad numérica de dichos estudiantes y con el fin de complementar los datos puramente cuantitativos (figuras y valores porcentuales), así como con el objetivo de identificar posibles rasgos comunes a estos estudiantes que evolucionan, incluimos una tabla con las características comunes así como las particulares de cada uno de los estudiantes que evolucionan.

Los rasgos que conforman este análisis de características son:

Estudiantes/E
Sexo: H = hombre; M = mujer
Lengua B: AL = alemán; FR = francés; IN = inglés
Estancia/ Est: sí/no
Evolución autoevaluación/ Ev: sí/no
Forma de trabajo dentro del aula/FD: PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.
Forma de trabajo fuera del aula/FF = PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.
Lectura libros/L: sí/no
Contacto con personas lengua B o C/CB o CC: sí/no

Tabla 52. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes

Por otro lado, en el caso de los resultados correspondientes al “uso del metalenguaje”, incluimos asimismo un análisis pormenorizado del metalenguaje utilizado por los participantes de nuestro estudio longitudinal.

3. En tercer lugar, elaboramos las conclusiones parciales del estudio longitudinal.

Finalmente, los resultados que se presentan a continuación pretenden favorecer un mejor entendimiento de los objetivos específicos de la investigación al proceder la información de los mismos estudiantes en dos momentos de su formación y, en particular, de los factores que incluyen en el desarrollo de la competencia estratégica.

5.2. Perfil de la muestra

La muestra del estudio de casos múltiple la componen 37 estudiantes de la UGR, que resultó como un subproducto espontáneo de nuestra investigación una vez que cruzamos los documentos de identidad de la muestra total de nuestra investigación (1.046 estudiantes) de 1º y 4º correspondientes a los cursos académicos 2007/08 y 2010/11. El hecho de que la población de nuestro estudio longitudinal proceda en su totalidad de la UGR se puede entender si tenemos en cuenta que es la universidad que cuenta con una mayor representación en nuestro estudio tanto en 1º (38,6%, 253 estudiantes) como en 4º (40,2%, 157 estudiantes).

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
<i>UGR</i>	37	100%

Tabla 53. Número de estudiantes

5.2.1. Edad de los estudiantes

Como era de esperar tras los resultados obtenidos en el macro-estudio, el rango de edad más frecuente de los estudiantes del longitudinal en 1º es el que comprende el rango de edad de los 17 a los 20 años, edad que tienen 36 de ellos, mientras que solo uno tiene más de 21 años. Como cabe esperar al tratarse de los mismos estudiantes cuatro años más tarde, en 4º, la edad de los estudiantes se sitúa en el rango de edad de entre 21 y 24 años para 36 de ellos, y en el de entre 25 y 28 años para uno de ellos.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
1^º		
<i>entre 17 y 20 años</i>	36	97,3%
<i>entre 21 y 24 años</i>	1	2,7%
4^º		
<i>entre 21 y 24 años</i>	36	97,3%
<i>entre 25 y 28 años</i>	1	2,7%
total	37	100%

Tabla 54. Edad de los estudiantes

5.2.2. Sexo de los estudiantes

En cuanto al sexo de la muestra del estudio longitudinal contamos con 27 mujeres y con 10 hombres, que a su vez coincide con la distribución mayoritaria de mujeres frente a hombres del macro-estudio:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
<i>hombre</i>	10	27%
<i>mujer</i>	27	73%
total	37	100%

Tabla 55. Sexo de los estudiantes

5.2.3. Lenguas B y C

En este apartado ofrecemos un resumen de las características correspondientes a las lenguas B y C de los estudiantes, a saber: lenguas B y C, tiempo de estudio de las mismas, así como la autoevaluación que hacen los propios estudiantes respecto a su nivel de dominio de sus lenguas de trabajo, entre otros aspectos.

De los 37 estudiantes que conforman la muestra contamos con tres de las cuatro lenguas B que oferta la FTI de la UGR: 26 con lengua B inglés, 8 con lengua B francés y 3 con lengua B alemán. Los porcentajes de participación de

los estudiantes se corresponden con la proporción de estudiantes por lengua B del macro-estudio, donde tanto en 1º como en 4º contamos con una mayor participación de estudiantes con lengua B inglés, seguidos de los estudiantes con lengua B francés y, por último, los estudiantes con lengua B alemán⁷².

	UGR	
	Frecuencia	% válido
<i>alemán</i>	3	8,1%
<i>francés</i>	8	21,6%
<i>inglés</i>	26	70,3%
<i>total</i>	37	100%

Tabla 56. Lengua B de los estudiantes

La siguiente tabla muestra las lenguas C de los estudiantes que conforman el estudio longitudinal:

	1º		4º	
	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
<i>alemán</i>	8	21,6%	10	27%
<i>chino</i>	4	10,8%	5	13,5%
<i>francés</i>	15	40,5%	12	32,4%
<i>inglés</i>	8	21,6%	8	21,6%
<i>ruso</i>	2	5,4%	2	5,4%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 57. Lengua C de los estudiantes

⁷² Nuestro estudio longitudinal no cuenta con ningún estudiante con lengua B árabe, ya que no obtuvimos ninguna correspondencia entre estudiantes de 1º y 4º que hubiesen cumplimentado nuestra herramienta en los períodos de objeto de nuestro estudio (principios de 1º 2007/08 y finales de 4º 2010/11).

Si prestamos atención al número de estudiantes en cada una de las lenguas C presentes en nuestro estudio, se observa que algunos estudiantes cambiaron su combinación lingüística desde 1º a 4º, como es el caso de 3 de ellos que cambiaron su lengua C francés por alemán (dos de ellos) y por chino (un estudiante).

5.2.3.1. Tiempo de estudio de las lenguas B y C

El nivel activo y pasivo en cuanto a los conocimientos lingüísticos que requieren los estudios de TI para poder superar las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios es alto (Guía del alumnado, 2011: 33), por lo que el tiempo de estudio de la lengua B es un aspecto que puede definir el perfil de acceso de los estudiantes. Asimismo y al igual que en el caso del macro-estudio, consideramos importante conocer este aspecto de las lenguas de trabajo de los estudiantes como componente con alta influencia en el desarrollo de la competencia lingüística y, por ende, en la competencia traductora. Como se muestra en la tabla 58, en 1º más de la mitad de los participantes de nuestro estudio longitudinal llevan más de seis años de estudio de la lengua B (83,7%), mientras que el 16,2% (6 estudiantes) declara haber estudiado su lengua B durante un tiempo inferior a los cinco años. De nuevo, al tratarse de los mismos estudiantes que en 1º, en 4º el tiempo de estudio se ve incrementado en cuatro años y el tiempo de estudio más frecuente es el superior a los seis años de estudio:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1^o</i>		<i>4^o</i>	
<i>2 años</i>	1	2,7%		
<i>entre 3 y 5 años</i>	5	13,5%		
<i>entre 6 y 9 años</i>	13	35,1%	9	24,3%
<i>más de 9 años</i>	18	48,6%	28	75,7%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 58. Tiempo de estudio de la lengua B

En la tabla que incluimos a continuación se repite la tendencia en lo relativo a la vía de adquisición del conocimiento de la lengua B de los participantes que se ha puesto de manifiesto entre la muestra del macro-estudio. De este modo, en 1^o la vía más frecuente es el colegio y/o instituto (91,9%), mientras que en 4^o los estudiantes afirman haber adquirido el conocimiento de su lengua B en el extranjero (86,5%), en la facultad (83,8%, porcentaje que coincide con la opción de respuesta de en el colegio y/o instituto de 4^o), seguido por la respuesta mediante contacto con personas nativas (70,3%).

<i>¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu primera lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</i>						
	1º			4º		
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>
<i>En el extranjero</i>	37	17	45,9%	37	32	86,5%
<i>En una academia (clases particulares, escuela de idiomas, etc.)</i>	37	13	35,1%	37	18	48,6%
<i>En el colegio y/o instituto</i>	37	34	91,9%	37	31	83,8%
<i>En la facultad</i>	37	7	18,9%	37	31	83,8%
<i>Mediante contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera</i>	37	14	37,8%	37	26	70,3%
<i>De manera autodidacta</i>	37	10	27%	37	19	51,4%
<i>Nativo</i>	37	1	2,7%	37	1	2,7%

Tabla 59. Vía de adquisición de los conocimientos de la lengua B

Si observamos de nuevo la tabla 59, resulta interesante comprobar que casi todas las opciones de respuesta pasan en el caso de la adquisición de conocimiento de la primera lengua extranjera en la facultad del 18,9% (7

estudiantes) al 83,8% (31 estudiantes), en el caso de la opción de respuesta “en el extranjero” aumenta del 45,9% (17 estudiantes) al 86,5% (32 estudiantes) y en el caso de “mediante contacto con personas nativas de tu primera lengua extranjera” pasa del 37,8% (14 estudiantes) al 70,3% (26 estudiantes). Pese a que durante los dos primeros años de la LTI se dedican una serie de créditos específicamente para la adquisición y/o desarrollo de la lengua C, muchos de los estudiantes llevan varios años estudiando sus respectivas lenguas C. Como se puede ver en la tabla 60, en 1º este es el caso para el 37,8% que lleva entre seis y nueve años de estudio, pero no para el 32,4% que reconoce llevar menos de un año de estudio de la lengua C. Asimismo, encontramos un 18,9% que ha estudiado durante más de nueve años su segunda lengua extranjera, el 8,1% que lleva entre tres y cinco años de estudio y el 2,7% que lleva un año. Mientras que en 4º, el 40,5% de los estudiantes declara llevar entre tres y cinco años de estudio de su lengua C, el 29,7% más de nueve años, el 24,3% entre seis y nueve y, solo el 5,4% dos años.

En la siguiente tabla mostramos los resultados sobre el ítem destinado a averiguar los años de estudio de la lengua C de los estudiantes:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>menos de 1 año</i>	12	32,4%		
<i>1 año</i>	1	2,7%		
<i>2 años</i>			2	5,4%
<i>entre 3 y 5 años</i>	3	8,1%	15	40,5%
<i>entre 6 y 9 años</i>	14	37,8%	9	24,3%
<i>más de 9 años</i>	7	18,9%	11	29,7%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 60. Tiempo de estudio de la lengua C

De entre los estudiantes que llevan menos de un año encontramos seis con lengua C alemán, cuatro con chino y dos con lengua C ruso. El resto de lenguas C en relación con los años de estudio se corresponden en la mayor parte de los casos con las lenguas ofertadas en la Educación Secundaria española como opción de estudio.

Si en el caso de las vías de adquisición del conocimiento de la lengua B, las opciones de respuesta más frecuentes para 1º eran el colegio y/o instituto con el 91,9%, vemos que en el caso de la lengua C hay dos opciones de respuesta que alcanzan un porcentaje muy similar, como son: el colegio y/o instituto con el 59,5% (22 estudiantes) y en la facultad, con el 43,2% (16 estudiantes). Sin embargo, tal y como se refleja en la tabla 61, en 4º la opción de respuesta que alcanza el mayor porcentaje es en la facultad (89,2%, 33 estudiantes).

<i>¿Cómo has adquirido los conocimientos de tu segunda lengua extranjera? (puedes marcar más de una opción)</i>						
	<i>1º</i>			<i>4º</i>		
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>
<i>En el extranjero</i>	37	5	13,5%	37	10	27%
<i>En una academia (clases particulares, escuela de idiomas, etc.)</i>	37	10	27%	37	13	35,1%
<i>En el colegio y/o instituto</i>	37	22	59,5%	37	17	45,9%
<i>En la facultad</i>	37	16	43,2%	37	33	89,2%
<i>Mediante contacto con personas nativas de tu segunda lengua extranjera</i>	37	5	13,5%	37	9	24,3%
<i>De manera autodidacta</i>	37	6	16,2%	37	7	18,9%
<i>Nativo</i>	37	1	2,7%	37	1	2,7%

Tabla 61. Vía de adquisición de los conocimientos de la lengua C

A la vista de los resultados, podemos observar que en el caso de las diferentes opciones de respuesta, la vía de adquisición de los conocimientos de la lengua C que experimenta un incremento más llamativo en comparación con el resto

de opciones de respuesta es la de “en la facultad” que pasa del 43,2% (16 estudiantes) en 1º, al 89,2% (33 estudiantes) en 4º.

5.2.3.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C

Prácticamente la totalidad de los estudiantes que conforman el estudio longitudinal ha realizado una estancia en algún país de su lengua B (35 de ellos) en el momento de finalizar sus estudios de TI, salvo dos estudiantes de lengua B inglés.

Los resultados que obtuvimos para la lengua B fueron los siguientes:

	1º		4º	
	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
<i>sí</i>	26	70,3%	35	94,6%
<i>no</i>	11	29,7%	2	5,4%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 62. Realización de estancias en país(es) de lengua B

En 1º la duración de dichas estancias varía siendo la más frecuente la que es inferior a un mes con el 65,4%, seguida de la que abarca entre uno y tres meses con el 26,9%, un estudiante (3,8%) ha realizado una estancia comprendida entre cuatro y siete meses y, por último, un único estudiante con lengua B alemán (3,8%) ha disfrutado de una estancia superior a veintitrés meses en un país de su lengua B. Mientras que en 4º comprobamos que la estancia que obtiene el porcentaje de respuesta más alto es el período que comprende entre ocho y once meses en el extranjero con el 48,6% (17 estudiantes). A continuación, encontramos un 20% (7 estudiantes) que ha disfrutado de entre doce y dieciséis meses en algún país de su lengua B; el

11,4% (4 estudiantes) marca como respuesta entre uno y tres meses; el 8,6% (3 estudiantes) reconoce haber disfrutado de una estancia de entre diecisiete y veintitrés meses; el 5,7% (2 estudiantes) solo ha invertido un período inferior a un mes; un 2,9% (1 estudiante) ha invertido entre cuatro y siete meses y, de nuevo, solo un estudiante ha vivido más de veintitrés meses en algún país de su lengua B.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>menos de 1 mes</i>	17	65,4%	2	5,7%
<i>entre 1 y 3 meses</i>	7	26,9%	4	11,4%
<i>entre 4 y 7 meses</i>	1	3,8%	1	2,9%
<i>entre 8 y 11 meses</i>			17	48,6%
<i>entre 12 y 16 meses</i>			7	20%
<i>entre 17 y 23 meses</i>			3	8,6%
<i>más de 23 meses</i>	1	3,8%	1	2,9%
<i>total</i>	26	100%	35	100%

Tabla 63. Duración de la estancia en país(es) de lengua B

En cuanto a la naturaleza de las estancias, las respuestas de los estudiantes de la muestra ponen de manifiesto que en el caso de 1º, las estancias más frecuentes se corresponden con actividades relacionadas con intercambios lingüísticos (17 estudiantes, 65,4%) y con vacaciones (9 estudiantes, 34,6%). Según los datos recogidos, en el caso de 4º, la naturaleza más frecuente de las estancias está relacionada con estudios universitarios (26 estudiantes, 74,3%), con intercambios lingüísticos (11 estudiantes, 31,4%) y con vacaciones (11 estudiantes, 31,4%). El porcentaje para el resto de opciones de respuesta para este ítem aparecen recogidos en la siguiente tabla:

<i>¿Cuál fue el motivo de la estancia? (puedes marcar más de una opción)</i>						
	1º			4º		
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje de respuestas</i>
Vacaciones	26	9	34,6%	35	11	31,4%
Intercambio lingüístico	26	17	65,4%	35	17	48,6%
Cursar estudios universitarios	26	0	0%	35	26	74,3%
Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.)	26	2	7,7%	35	5	14,3%
Trabajo	26	1	3,8%	35	3	8,6%

Tabla 64. Motivo de la estancia en país(es) de lengua B

En cuanto a la experiencia en algún país de lengua C, si en 1º encontrábamos que el 70,3% (26 estudiantes) sí había invertido cierto tiempo en algún país de su lengua B, la experiencia con la lengua C es la inversa: el 64,9% (24 estudiantes) no cuenta con ningún tipo de estancia internacional en algún país de su lengua C.

Sin embargo, como se recoge en la siguiente tabla, vemos que a pocas semanas de finalizar sus estudios, el porcentaje relativo a la experiencia intercultural para la lengua C alcanza el 54,1%:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1^o</i>		<i>4^o</i>	
<i>sí</i>	13	35,1%	20	54,1%
<i>no</i>	24	64,9%	17	45,9%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 65. Realización de estancias en país(es) de lengua C

De nuevo, la opción más común entre los estudiantes de primer curso, independientemente de que estemos hablando de lengua C, vuelve a ser la estancia inferior a un mes (10 estudiantes, 76,9%), aunque en este caso también encontramos un estudiante que ha invertido más de veintitrés meses en algún país de su lengua C.

Por lo que respecta a 4^o, la duración más frecuente de las mismas es inferior a un mes (11 estudiantes, 55%). Si bien encontramos un 15% (3 estudiantes) que ha invertido entre uno y tres meses (15%), un 5% que ha invertido más de veintitrés meses, un 15% (3 estudiantes) que ha disfrutado de una estancia de entre ocho y once meses y por último, un 10% (2 estudiantes) que ha pasado entre cuatro y siete meses:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1^o</i>		<i>4^o</i>	
<i>menos de 1 mes</i>	10	76,9%	11	55%
<i>entre 1 y 3 meses</i>	2	15,4%	3	15%
<i>entre 4 y 7 meses</i>			2	10%
<i>entre 8 y 11 meses</i>			3	15%
<i>más de 23 meses</i>	1	7,7%	1	5%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 66. Duración de la estancia en país(es) de lengua C

La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos al preguntar a los estudiantes sobre las razones de su experiencia intercultural relacionada con la lengua C. De acuerdo con esta, existen ciertas diferencias entre la naturaleza de las estancias entre 1º y 4º:

<i>¿Cuál fue el motivo de la estancia? (puedes marcar más de una opción)</i>							
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>1º</i>			<i>4º</i>			
	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Recuento de respuestas</i>	<i>Porcentaje válido</i>	
Vacaciones	13	8	61,5%	20	11	55%	
Intercambio lingüístico	13	4	30,8%	20	7	35%	
Cursar estudios universitarios	13	0	0%	20	4	20%	
Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.)	13	2	15,4%	20	3	15%	
Trabajo	13	0	0%	20	0	0%	

Tabla 67. Motivo de la estancia en país(es) de lengua C

5.2.3.3. Autoevaluación del nivel lingüístico de las lenguas B y C

Una de las características de este estudio longitudinal es que nos permite ver de manera detallada en qué medida cada estudiante experimenta o no, a partir de sus percepciones, cierta evolución en cuanto al nivel lingüístico y cultural, como componentes específicos de la CT y que inciden directamente en la competencia objeto de nuestro estudio.

Los datos que se recogen a continuación se corresponden con la autoevaluación que cada estudiante hace de su nivel lingüístico de lengua B en 1º: 20 de ellos (54,1%) considera que su nivel lingüístico de lengua B es intermedio, 12 (32,4%) lo sitúa en avanzado, mientras que 4 (10,8%) afirma tener un nivel de dominio básico y, finalmente, encontramos 1 estudiante (2,7%) que barema su nivel como nativo.

En 4º el nivel que alcanza el porcentaje más elevado se corresponde con el nivel avanzado con el 81,1% (30 estudiantes), aunque también encontramos dos estudiantes (5,4%) que identifican su nivel lingüístico como nativo⁷³ y sigue habiendo un número de estudiantes que define su nivel lingüístico como intermedio.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>básico</i>	4	10,8%		
<i>intermedio</i>	20	54,1%	5	13,5%
<i>avanzado</i>	12	32,4%	30	81,1%
<i>nativo</i>	1	2,7%	2	5,4%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 68. Autoevaluación del nivel lingüístico de B

De los 37 estudiantes que conforman el longitudinal, constatamos que de acuerdo con sus autoevaluaciones: 2 estudiantes evolucionan de básico a avanzado, 18 estudiantes evolucionan de intermedio a avanzado y que 2 estudiantes evolucionan de básico a intermedio.

⁷³ Las lenguas B de los estudiantes que se declaran nativos en 4º son alemán e inglés.

En cuanto a la autoevaluación del nivel lingüístico de la lengua C en 1º, 14 estudiantes (37,8%) definen su nivel lingüístico como intermedio, 13 estudiantes (35,1%) como básico, 7 (18,9%) como nulo, 1 (2,7%) estudiante como nativo y 2 como avanzado (5,4%).

En cuanto a la autoevaluación en 4º, 19 estudiantes (51,4%) sitúan su nivel lingüístico en intermedio, 13 (35,1%) en básico, 1 (2,7%) en nulo, 3 (8,1%) en avanzado y 1 (2,7%) en el nivel nativo. Sin duda alguna, observar que existen ciertos estudiantes en la última fase de su etapa en formación sitúan el nivel de una de sus lenguas de trabajo por debajo del nivel intermedio resulta preocupante si tenemos en cuenta el tiempo de trabajo que han invertido, así como el nivel que requiere la titulación.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1º		4º	
<i>nulo</i>	7	18,9%	1	2,7%
<i>básico</i>	13	35,1%	13	35,1%
<i>intermedio</i>	14	37,8%	19	51,4%
<i>avanzado</i>	2	5,4%	3	8,1%
<i>nativo</i>	1	2,7%	1	2,7%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 69. Autoevaluación del nivel lingüístico de la lengua C

Los estudiantes que evolucionan son: 7 de nulo a básico, 8 de básico a intermedio y 1 de intermedio de avanzado. La poca evolución que se constata a partir de las respuestas de los estudiantes preocupa, ya que el leve grado de mejora en lo que respecta a la evolución del conocimiento lingüístico de la lengua C no encuentra la justificación en un cambio de lengua C, ya que solo son tres los estudiantes que cambiaron de lengua C durante sus estudios.

5.2.3.4. Autoevaluación del nivel de competencia cultural de las lenguas B y C

A continuación incluimos la autoevaluación llevada a cabo por los participantes en el estudio longitudinal, donde en este caso debían calificar su nivel de competencia cultural de lengua B y C como nulo, básico, intermedio, avanzado o nativo.

Ninguno de los estudiantes utilizó la respuesta “nulo” para referirse a su nivel lingüístico de lengua B y tampoco se dio el caso para la autoevaluación del nivel cultural. Sin embargo, un dato que difiere mucho de la autoevaluación del nivel lingüístico es que el porcentaje para el valor básico es muy superior en la autoevaluación del nivel cultural, con el 48,6% (18 estudiantes) frente al 10,8% (4 estudiantes) de la autoevaluación del nivel lingüístico. El segundo nivel con un mayor porcentaje es el intermedio, con el 37,8% (14 estudiantes), y, por último, hay un número reducido de estudiantes que bareman su nivel cultural como avanzado (13,5%, 5 estudiantes).

En lo que respecta a la autoevaluación del nivel de competencia cultural por parte de los estudiantes en 4º, podemos observar una evolución bastante significativa si miramos las respuestas obtenidas al comienzo de sus estudios de TI. El 51,4% (19 estudiantes) sitúa su nivel cultural en intermedio, el 43,2% (43,1%) en avanzado, un tímido 2,7% (1 estudiante) en nativo y otro 2,7% (1 estudiante) en básico. Sin embargo, en 1º la respuesta más frecuente fue situar el conocimiento cultural en básico con el 48,6%, en intermedio con el 37,8% y con el 13,5% en avanzado.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1 ^º		4 ^º	
<i>básico</i>	18	48,6%	1	2,7%
<i>intermedio</i>	14	37,8%	19	51,4%
<i>avanzado</i>	5	13,5%	16	43,1%
<i>nativo</i>			1	2,7%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 70. Autoevaluación del nivel cultural de la lengua B

Los estudiantes que experimentan una evolución de acuerdo con su autoevaluación en los dos momentos objeto de nuestro estudio lo hacen del nivel básico a intermedio (11 estudiantes), del nivel básico al avanzado (6 estudiantes), del nivel intermedio a avanzado (8 estudiantes) y del nivel avanzado a nativo (1 estudiantes).

En el caso de la autoevaluación del nivel cultural de C, en 1^º 20 estudiantes (54,1%) lo sitúa en básico, 10 estudiantes (27%) en intermedio, 5 estudiantes (13,5%) lo califica como nulo y 2 estudiantes (5,4%) como avanzado. Como se puede apreciar en la tabla 71, existe una evolución a partir de la autoevaluación de los estudiantes cuatro años más tarde, donde 17 de ellos (45,9%) autoevalúa su nivel cultural de C como básico, 13 (35,1%) como intermedio, 6 (16,2%) como avanzado y 2 de ellos (2,7%) como nativo:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	1 ^º		4 ^º	
<i>nulo</i>	5	13,5%		
<i>básico</i>	20	54,1%	17	45,9%
<i>intermedio</i>	10	27%	13	35,1%
<i>avanzado</i>	2	5,4%	6	16,2%
<i>nativo</i>			1	2,7%
<i>total</i>	37	100%	37	100%

Tabla 71. Autoevaluación del nivel cultural de la lengua C

Los estudiantes que experimentan una evolución en el nivel de competencia cultural de C lo hacen del nivel nulo a intermedio (3 estudiantes), del nivel básico a intermedio (7 estudiantes), del nivel nulo a básico (2 estudiantes), del nivel intermedio a avanzado (2 estudiantes) y del avanzado al nativo (1 estudiante).

5.3. Análisis del desarrollo de la competencia estratégica a partir de la propuesta de un ejercicio de pre-traducción

El estudio del desarrollo de la competencia estratégica a partir de la capacidad para identificar problemas de traducción se articula en torno a cuatro parámetros a partir de los que daremos respuesta a nuestros objetivos de investigación. Estos parámetros son:

- El número de problemas de traducción identificados en 1º y en 4º.
- La naturaleza de los problemas de traducción identificados en 1º y en 4º.
- La capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados en 1º y en 4º

- El uso del metalenguaje para describir los distintos problemas de traducción presentes en el texto en 1º y en 4º.

A continuación, ofrecemos el análisis de los resultados de cada uno de los factores objeto de nuestro estudio, para lo que establecimos una serie de requisitos que se explicitan en forma de cuadro de texto donde se explicitan aquellos rasgos que se han valorado para determinar si el estudiante experimenta algún grado de evolución para cada uno de los parámetros objeto de análisis.

5.3.1. Número de problemas de traducción identificados por los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso

Los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de comprobar si los estudiantes experimentan una evolución a este respecto se resumen en la siguiente tabla:

- El número de problemas reconocidos en 4º es mayor que en 1º.
- El número de argumentos incluidos como respuesta a la tarea no es proporcional al número de problemas de traducción, ya que los argumentos no tienen por qué referirse a diferentes problemas de traducción, puesto que los estudiantes pueden, por ejemplo, dar 3 respuestas en el espacio destinado para tal fin y abordar únicamente un problema de traducción. O por el contrario, un estudiante puede incluir exclusivamente un argumento y abordar dos problemas de traducción diferentes.

Tabla 72. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto al número de problemas de traducción identificados en 4º respecto a 1º

De este modo, tras analizar todos los argumentos aportados por los estudiantes en 1º y en 4º (ver tablas comparativas del anexo A), constatamos que el 62,2% (23 estudiantes) no muestra ningún tipo de evolución frente al 37,8% (14 estudiantes) que sí en cuanto al número de problemas que identifican en cada uno de los momentos objeto de nuestro estudio, a saber: durante las primeras semanas de formación en 1º y a finales de su etapa formativa en 4º. Dichos porcentajes quedan reflejados en la siguiente figura:

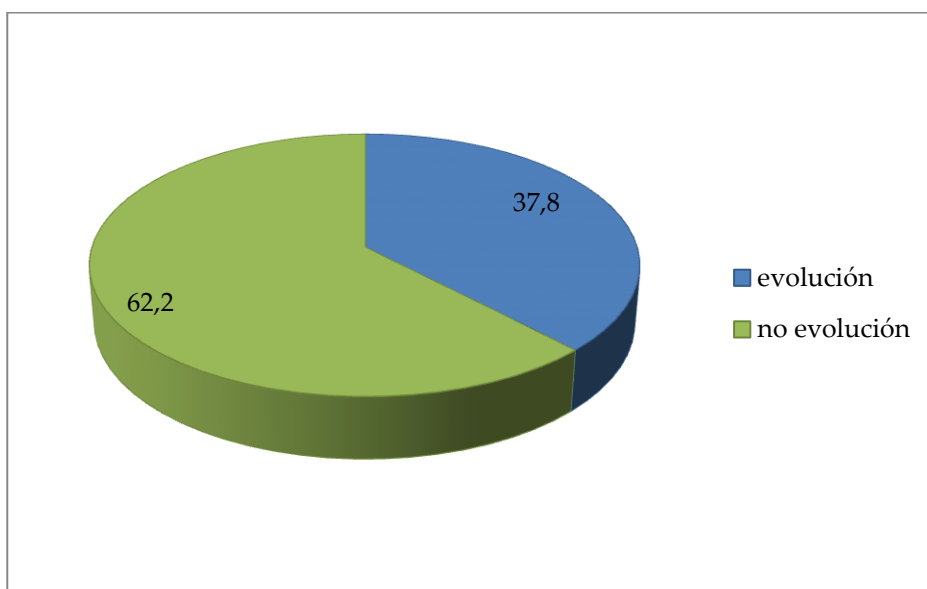


Figura 19. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto al número de problemas identificados

Los estudiantes que sí evolucionan en cuanto al número de problemas que identifican en 1º y en 4º son los siguientes: 2, 4, 6, 7, 10, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 34, 35 y 36. A la hora de cumplimentar la parte correspondiente a la tarea (el ejercicio de pre-traducción), los estudiantes identificaron el siguiente número de problemas por curso:

Estudiante ⁷⁴	Número de problemas en 1º	Número de problemas en 4º
2	1	2
4, 24, 25 y 34	1	3
6, 7, 10, 15, 20, 21, 22 y 36	2	3
35	2	4

Tabla 73. Número de problemas que reconocen los estudiantes que muestran una evolución en 4º respecto a 1º

A continuación y a modo de recordatorio, incluimos una tabla previa con el contenido de las siglas utilizadas, seguida por la tabla resumen de las características comunes y de las particulares de los estudiantes que significan el 37,8% (14 estudiantes) de la muestra que sí evoluciona en cuanto al número de problemas identificados:

<p>Estudiantes/E</p> <p>Sexo: H = hombre; M = mujer</p> <p>Lengua B/C = LB/LC: AL = alemán; FR = francés; IN = inglés</p> <p>Estancia/ Est: sí/no</p> <p>Evolución autoevaluación/ Ev: sí/no</p> <p>Forma de trabajo dentro del aula/FD: PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.</p> <p>Forma de trabajo fuera del aula/FF = PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.</p> <p>Lectura libros/L: sí/no</p> <p>Contacto con personas lengua B o C/CB o CC: sí/no</p>
--

Tabla 74. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes

⁷⁴ Pese a que se trate de un aspecto accesorio, no queremos dejar de señalar la elección de los colores responde a nuestra intención de que los diferentes subgrupos dentro de cada parámetro de estudio sea fácilmente diferenciable, de ahí la luz e intensidad de los distintos colores a lo largo de las tablas de este apartado de nuestra investigación doctoral.

En la siguiente tabla, incluimos algunos rasgos que podrían ser indicadores de la evolución en cuanto al desarrollo de la capacidad para detectar un mayor número de problemas en 4º que en 1º.

Estudiante	2	4	24	25	34	6	7	10	15	20	21	22	36	35
Sexo	H	H	H	M	H	M	H	M	M	M	M	M	H	H
Lengua B	AL	FR	IN	IN	IN	F R	F R	FR	IN	IN	IN	I N	IN	IN
Estancia	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	no
Evolución autoevaluación	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	no	sí	no	sí	no	no
Forma de trabajo dentro del aula	PB	G M	GM o	G M	G M	I	I	GM	GM o	G M	I	I	G M	G M
Forma de trabajo fuera del aula	PB	I	I	G M	I	P B	I	GM o	I	I	I	I	G M	I
Lectura libros	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	no	sí	sí
Contacto con personas lengua B	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	no	sí	sí	sí
Lengua C	IN	AL	FR	FR	FR	I N	I N	IN	AL	CH	C H	F R	FR	FR a AL
Estancia	sí	no	sí	no	sí	no	sí	sí	no	no	no	sí	no	no
Evolución autoevaluación	sí	no	no	no	no	no	no	no	sí	sí	sí	sí	sí	no
Forma de trabajo dentro del	P M	I	GM	G M	G M	I	I	PM o	GM o	I	I	I	G M	I

aula														
Forma de trabajo fuera del aula	P M	I	I	G M	I	I	I	I	I	I	I	I	G M	I
Lectura libros	sí	no	no	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no	no
Contacto con personas lengua C	no	sí	no	no	sí	no	no	no	sí	no	no	no	no	no

Tabla 75. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto al número de problemas que reconocen en 4º respecto a 1º

De acuerdo con la información recogida en la tabla se puede ver que la mayoría de los estudiantes han disfrutado de estancias en el extranjero en algún país de su lengua B y que según sus percepciones correspondientes a las respuestas de 1º y de 4º experimentan una evolución en cuanto al conocimiento de su lengua B. En cuanto a las características del perfil de la lengua C, la realización de estancias no es tan frecuente, ni tampoco la mejora en cuanto al nivel de conocimiento de lengua C. A partir de los resultados constatamos una tendencia hacia el trabajo individual en las asignaturas de lengua C en la mayoría de los casos, sobre todo entre el subgrupo de estudiantes que reconoce dos problemas en 1º y tres en 4º. Una de las lecturas que se puede realizar a partir de los datos y resultados obtenidos es que no parece existir ningún rasgo indicativo de por qué algunos estudiantes reconocen un número determinado de problemas en 1º y en 4º otro, lo que nos hace pensar que el estilo de aprendizaje y los rasgos personales de cada individuo dirigen la evolución de cada uno de los estudiantes.

5.3.2. Naturaleza de los problemas de traducción identificados por los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso

Al igual que en el resto de parámetros, con el objetivo de determinar si existe una evolución o no a cada respecto, establecimos unos criterios que se han tenido en cuenta para analizar los 37 casos que conforman nuestro estudio longitudinal.

- La naturaleza de los problemas es más variada en 4º, es decir, si un estudiante en 1º identificó un problema lingüístico y otro cultural, se espera que en 4º además de los problemas lingüísticos y culturales, reconozca también problemas pragmáticos, por ejemplo. En los gráficos este hecho se representa por el color azul y hace referencia a la evolución en cuanto a la naturaleza y al número de tipo de problemas de 1º a 4º.
- En el caso de que la naturaleza varíe de 1º a 4º pero no de manera total, consideraremos a efectos de nuestro estudio descriptivo (cualitativo) que existe una “evolución parcial”, esto es: si en 1º el estudiante detecta un problema lingüístico y otro cultural y en 4º, un problema lingüístico y uno pragmático. La etiqueta “evolución parcial” responde a una cuestión de espacio en las figuras y engloba las respuestas de aquellos estudiantes que incluyen un mismo número de problemas en 1º y en 4º, pero que son de distinto tipo.

Tabla 76. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto la capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza

Una vez llevado a cabo el análisis en profundidad de las respuestas de los estudiantes, constatamos que el 51,4% (19 estudiantes) no muestra ningún tipo de evolución a este respecto, frente al 48,6% (18 estudiantes) que sí.

Dentro de este porcentaje de estudiantes que evolucionan, se engloban dos subgrupos: el de aquellos que evolucionan en cuanto a la naturaleza y número de tipo de problemas 37,8% (14 estudiantes) y el de los que solo experimentan una evolución en cuanto a la diferente naturaleza de los tipos de problemas incluidos en sus respuestas a la tarea, que representan el 10,8% (4 estudiantes). Dichos porcentajes quedan reflejados en la siguiente figura:

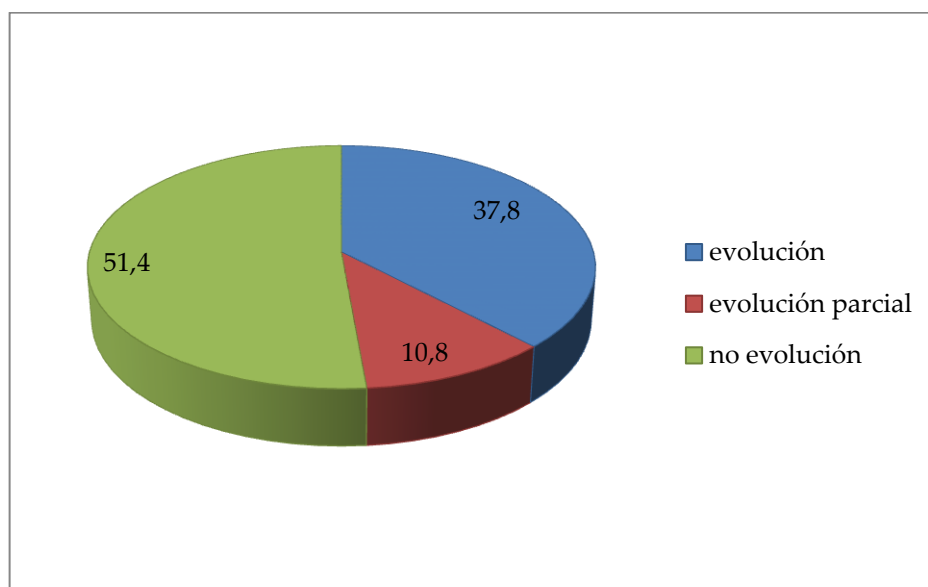


Figura 20. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto a la capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza

Los estudiantes que evolucionan de 1º a 4º (48,6%) en cuanto a la capacidad de reconocer problemas de distinta naturaleza y número de tipo de problemas (37,8%, 14 estudiantes) son el: 2, 4, 6, 7, 10, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 34, 35 y 36, y los que solo experimentan una evolución en cuanto a la diferente naturaleza de los tipos de problemas (10,8%, 4 estudiantes) son los estudiantes 3, 19, 28 y 29.

A la hora de cumplimentar la parte correspondiente a la tarea (el ejercicio de pre-traducción), los estudiantes identificaron problemas de la siguiente naturaleza:

Estudiante	Naturaleza de los problemas en 1º	Naturaleza de los problemas en 4º
10, 15, 20, 21, 22 y 36	lingüística y cultural	lingüística, cultural y pragmática
6 y 7	lingüística y cultural	lingüística, pragmática y textual
2	lingüística	lingüística y cultural
4 y 34	lingüística	lingüística, cultural y pragmática
24	lingüística	lingüística, textual y pragmática
25	lingüística	lingüística, cultural y textual
35	lingüística y cultural	lingüística, cultural, textual y pragmática
19, 28 y 29	lingüística y cultural	lingüística y pragmática (evolución parcial)
3	lingüística y pragmática	lingüística y textual (evolución parcial)

Tabla 77. Naturaleza de los problemas que reconocen los estudiantes que muestran una evolución en 4º respecto a 1º

A continuación incluimos, a modo de recordatorio, una tabla previa con el contenido de las siglas utilizadas, seguida por la tabla resumen de las características comunes y de las particulares de los estudiantes que significan el 48,6% (18 estudiantes) de la muestra que sí evoluciona en cuanto a la naturaleza de los problemas que identifican:

Estudiantes/E
Sexo: H = hombre; M = mujer
Lengua B/C = LB/LC: AL = alemán; FR = francés; IN = inglés
Estancia/ Est: sí/no
Evolución autoevaluación/ Ev: sí/no
Forma de trabajo dentro del aula/FD: PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.
Forma de trabajo fuera del aula/FF = PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.
Lectura libros/L: sí/no
Contacto con personas lengua B o C/CB o CC: sí/no

Tabla 78. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes

Al igual que en el caso del parámetro 1, ofrecemos las características de los estudiantes que muestran una evolución en este sentido ya sea total o parcial. De este modo, podemos apreciar que la mayoría de estudiantes ha realizado algún tipo de estancia en el extranjero correspondiente con su lengua B, así como un cierto grado de igualdad en lo que se refiere a la evolución del conocimiento de lengua B de acuerdo con la autoevaluación de los estudiantes. Asimismo, las tendencias en cuanto a la forma de trabajo más habitual tanto dentro del aula como fuera coinciden en líneas generales entre los distintos estudiantes que conforman los subgrupos que hemos diferenciado con los colores incluidos en la tabla con el fin de facilitar reconocer aquellas características comunes por grupos de estudiantes; como se puede observar el trabajo en grupos multilingües es la forma más común, seguida por el trabajo individual y el trabajo en grupos monolingües, por lo que respecta a la forma de trabajo más habitual dentro del aula de las asignaturas relacionadas con la lengua B. Por lo que respecta a la forma de

trabajo más habitual fuera del aula destaca el trabajo individual⁷⁵. Todos estos datos quedan reflejados en la siguiente tabla:

E	10	15	20	21	22	36	6	7	2	4	34	24	25	35	19	28	29	3
Sexo	M	M	M	M	M	H	M	H	H	H	H	H	M	H	H	M	M	M
Len gua B	F R	I N	I N	I N	I N	I N	F R	F R	A L	F R	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	A L
Est.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí
Ev.	sí	no	sí	no	sí	no	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	no	no	no	no	sí
FD	G M	G M	G M	I	I	G M	I	I	P B	G M	G M	G M	G M	G M	G M	I	G M	I
FF	G M	I	I	I	I	G M	P B	I	P B	I	I	I	G M	I	G M	I	I	I
L	sí	no	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	no	sí
CB	no	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	no
Len gua C	I N	A L	C H	C H	F R	F R	I N	I N	I N	A L	F R	F R	F R	F R	C H	F R	F R	R U
Est.	sí	no	no	no	sí	no	no	sí	sí	no	sí	sí	no	no	no	sí	sí	no
Ev.	no	sí	sí	sí	sí	sí	no	no	sí	no	no	no	no	no	sí	no	no	no
FD	P M	G M	I	I	I	G M	I	I	P M	I	G M	G M	G M	I	I	G M	I	I
FF	I	I	I	I	I	G	I	I	P	I	I	I	G	I	I	I	I	I

⁷⁵ No nos detenemos en incluir en texto todo el contenido de las diferentes tablas con las características de los estudiantes que evolucionan por encontrarse de manera detallada tanto en el anexo A como en los apartados correspondientes al perfil de los participantes del estudio longitudinal de este mismo capítulo.

						M			M				M					
L	sí	no	no	no	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no	no	no	no	sí
CC	no	sí	no	no	no	no	no	no	no	sí	sí	no	no	no	sí	sí	no	no

Tabla 79. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto a la naturaleza de los problemas que en 4º respecto a 1º

Por lo general, son los estudiantes que evolucionan desde el momento de ingreso al momento de egreso en cuanto a la capacidad de reconocer un mayor número de problemas los que evolucionan en cuanto a la capacidad de reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza como se constata en 14 de los casos. Estos estudiantes son el: 2, 4, 6, 7, 10, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 34, 35 y 36.

5.3.3. Capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados en 1º y en 4º

Como expusimos en el capítulo 2, la capacidad de abstracción es un síntoma de madurez, de crecimiento, de poseer una serie de conocimientos debidamente asimilados (Kolb, 1986; González Davies y Scott-Tennent, 2005). Los criterios que hemos tenido en cuenta de cara a determinar si los participantes en nuestro estudio longitudinal evolucionan o no a este respecto se encuentran recogidos en la tabla 80:

- Los problemas del mismo tipo se exponen por bloques, es decir, se articulan en torno a la naturaleza.

Con el objetivo de ilustrar los criterios incluimos dos ejemplos de dos estudiantes que no se abstrae en 1º, pero sí en 4º, y otro de un estudiante que no se abstrae ni en 1º ni en 4º:

	1º	4º
No se abstrae-se abstrae	<p>1. Desde mi punto de vista, es un gran problema a la hora de traducir el hecho de que haya ciertas palabras como “vermú” que no tienen un equivalente claro en los idiomas extranjeros. También sería el caso de la palabra “ronda”.</p> <p>2. En segundo lugar, supone una cierta dificultad la traducción de expresiones o frases hechas como en el caso de “el bar de toda la vida”, que tampoco tienen un equivalente muy claro en el idioma extranjero.</p>	<p>1. Problemas en cuanto al léxico: se resolverían buscando en un diccionario o en glosarios. Hay también terminología gastronómica que se buscaría en las mismas fuentes.</p> <p>2. Problemas culturales: hay muchísimas referencias a la cultura española. Habría que documentarse si se quiere plasmar referencias parecidas pero de la otra cultura. Yo en este caso intentaría dejar las referencias españolas pero explicándolas algo para acercar la cultura española a los destinatarios.</p>
No se abstrae-no se abstrae	<p>1. Opino que palabras como “vermú” son difíciles de traducir al ser conocidas solo en España. No buscaría solución pues debe ser así y por ello somos multiculturales en este mundo.</p> <p>2. La intencionalidad del autor al escribir “Paco” y</p>	<p>1. Paco, Antoni o Patxi. Teniendo en cuenta el tono del texto y su contenido, dejaría los nombres españoles y quizá explicaría entre paréntesis que son nombres campechanos y de sutil asociación agradable y alegre.</p> <p>2. Tapa. La dejaría igual y</p>

		otros nombres es difícil de transmitir. Solución: aclarar la voluntad del emisor, brevemente, en un paréntesis.	explicaría brevemente entre paréntesis lo que es. 3. Croquetas. Eliminaría la palabra al tener ya demasiadas explicaciones en la traducción con tal de no seguir quitando agilidad a la lectura.
--	--	---	--

Tabla 80. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto la capacidad de abstracción a la hora de exponerlos problemas de traducción identificados en 1º y en 4º

Si atendemos a los resultados que se muestran en la siguiente figura, comprobamos que tan solo el 5,4% (2 estudiantes) de la muestra total evoluciona en cuanto a la capacidad de abstracción a la hora de describir los distintos problemas encontrados en el texto, frente al 94,6% (35 estudiantes) que abordan los problemas del texto de manera puntual y micro:

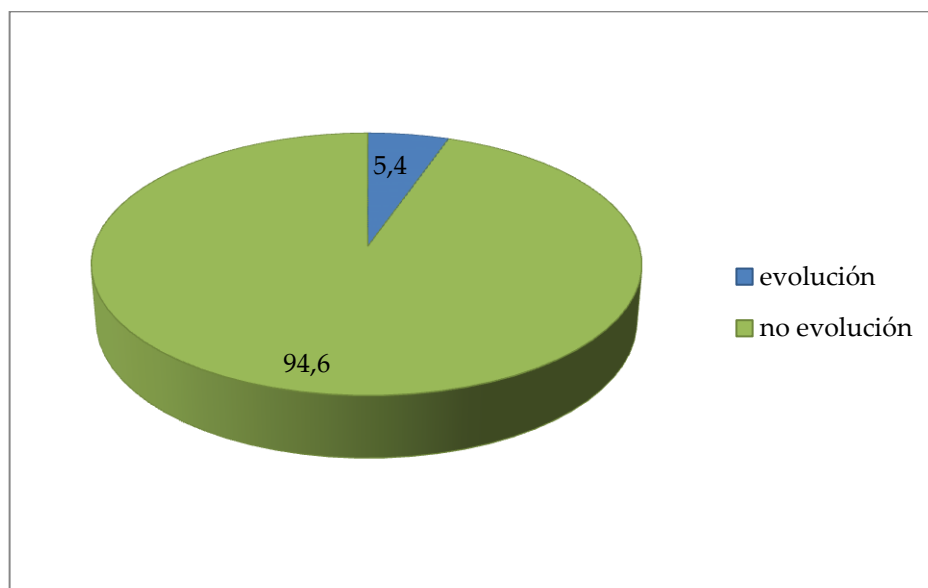


Figura 21. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto a la capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados

A continuación incluimos, a modo de recordatorio, la tabla previa con el contenido de las siglas utilizadas, seguida por la tabla resumen de las características comunes y de las particulares de los estudiantes que significan el 48,6% (18 estudiantes) de la muestra que sí evoluciona en cuanto a la naturaleza de los problemas que identifican:

<p>Estudiantes/E</p> <p>Sexo: H = hombre; M = mujer</p> <p>Lengua B/C = LB/LC: AL = alemán; FR = francés; IN = inglés</p> <p>Estancia/ Est: sí/no</p> <p>Evolución autoevaluación/ Ev: sí/no</p> <p>Forma de trabajo dentro del aula/FD: PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.</p> <p>Forma de trabajo fuera del aula/FF = PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.</p> <p>Lectura libros/L: sí/no</p> <p>Contacto con personas lengua B o C/CB o CC: sí/no</p>
--

Tabla 81. Rasgos para el análisis de las características de los estudiantes

Al igual que en el resto de parámetros relacionados con el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, con el reconocimiento de problemas de traducción, ofrecemos en la tabla 82 las características de los estudiantes que muestran una evolución en la capacidad de abstracción. Los dos estudiantes que componen la tabla siguiente comparten algunos rasgos, como es la realización de estancias en países de sus respectivas lenguas B y C, así como la evolución en cuanto a la autoevaluación de sus respectivas lenguas B. Por lo demás, no se pueden establecer rasgos comunes para estos dos estudiantes:

Estudiante	2	10
Sexo	H	M
Lengua B	AL	FR
Estancia	sí	sí
Evolución autoevaluación	sí	sí
Forma de trabajo dentro del aula	PB	GM
Forma de trabajo fuera del aula	PB	GMo
Lectura libros	sí	sí
Contacto con personas lengua B	sí	no
Lengua C	IN	IN
Estancia	sí	sí
Evolución autoevaluación	sí	no
Forma de trabajo dentro del aula	PM	PMo
Forma de trabajo fuera del aula	PM	I
Lectura libros	sí	sí
Contacto con personas lengua C	no	no

Tabla 82. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan en cuanto a la capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción presentes en el texto

Por último, un dato que cabe destacar en este punto de nuestro análisis de resultados es que son estos dos estudiantes han evolucionado en el resto de parámetros que centran nuestro interés investigador a lo largo de la presente tesis doctoral.

5.3.4. Uso del metalenguaje para describir los distintos problemas presentes en el texto en 1º y en 4º

La falta de consenso (Mayoral, 2001; Mayoral y Díaz-Fouces, 2011) y la escasez de estudios (Gambier y van Doorslaer, 2009) que ahonden sobre la cuestión del metalenguaje de nuestra disciplina han dificultado el estudio de este parámetro. Sin embargo, consideramos que dada la naturaleza descriptiva y cualitativa de nuestra investigación, abordar esta cuestión tan densa y al mismo tiempo poco estudiada dotaría de mayor significado nuestro objeto de estudio general, la competencia estratégica. Los criterios que se han tenido en cuenta de cara a determinar si los distintos participantes de nuestra investigación experimentan una evolución en cuanto al uso del

metalenguaje para describir los problemas de traducción presentes en el texto se resumen en la siguiente tabla:

- Con el objetivo de describir las tendencias de los estudiantes, centramos nuestra atención en la manera de describir los distintos problemas presentes en el texto en los dos momentos de formación objeto de nuestro estudio (1º y 4º): los términos que utilizan para referirse a los distintos conceptos, comprobar si incluyen en sus descripciones conceptos propios de la TI como pueden ser: lengua origen, encargo, receptor, lector, referencia cultural, por mencionar solo algunos ejemplos.

Tabla 83. Criterios seguidos para realizar el recuento de los estudiantes que evolucionan en cuanto al uso del metalenguaje

De acuerdo con el número de estudiantes que evolucionan de 1º a 4º queda patente que este parámetro de estudio es el que se desarrolla por la mayoría de participantes que conforman nuestro estudio longitudinal, como constatan los resultados en este sentido con el 59,5% (22 estudiantes) de la muestra, frente al 40,5% que de acuerdo con las respuestas de los estudiantes no parecen contar con un abanico de terminología o conceptos correspondientes al metalenguaje de nuestra disciplina. En la siguiente figura apreciamos que el 51,4% (19 estudiantes) evoluciona, el 8,1% (3 estudiantes) lo hace pero no con un dominio total del metalenguaje⁷⁶ y el 40,5% (15 estudiantes) no muestra ninguna evolución:

⁷⁶ La etiqueta de “evolución parcial” responde al espacio reducido disponible en la figura.

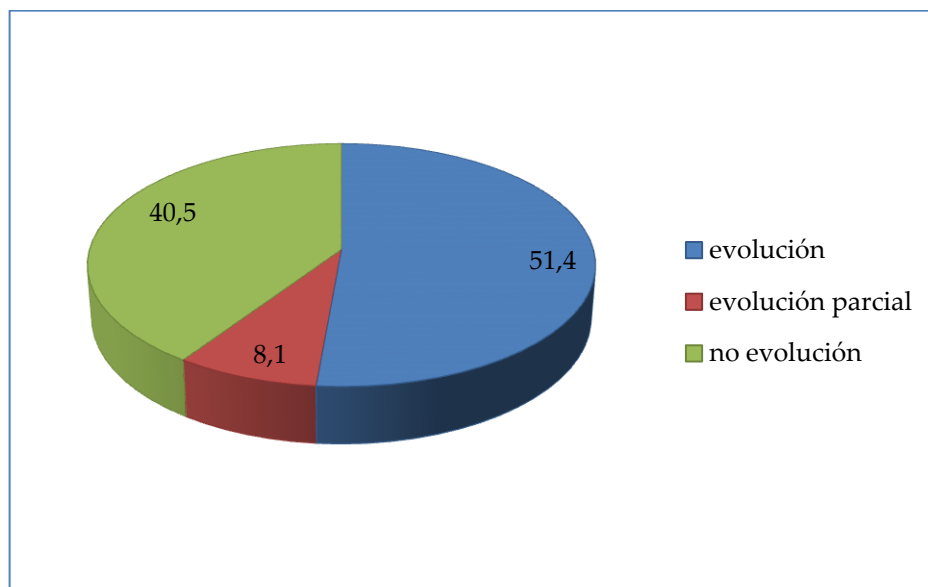


Figura 22. Estudiantes que evolucionan (o no) en cuanto al uso del metalenguaje a la hora de exponer los diferentes problemas de traducción

Los estudiantes que muestran una profunda evolución en cuanto a la capacidad de utilizar el metalenguaje a la hora de describir los problemas que presenta el texto son los siguientes: 2, 4, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 26, 30, 32, 33, 34, 35 y 36. Finalmente, encontramos tres estudiantes que muestran cierta evolución, pero no un dominio mucho mayor en 4º con respecto a 1º, estos estudiantes son el: 1, 7 y 18 de nuestro estudio longitudinal.

En este caso, dado el gran número de estudiantes que evolucionan a este respecto, obviamos verbalizar el contenido de la tabla 84, ya que no hay ningún rasgo mayoritariamente común para todos los estudiantes que evolucionan, salvo las estancias en algún país de la lengua B y el desarrollo en la autoevaluación de la lengua B. El resto de características resultan estar bastante repartidas y presentes en los estudiantes:

Estudiantes/E																							
Sexo: H = hombre; M = mujer																							
Lengua B/C = LB/LC: AL = alemán; FR = francés; IN = inglés																							
Estancia/ Est: sí/no																							
Evolución autoevaluación/ Ev: sí/no																							
Forma de trabajo dentro del aula/FD: PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.																							
Forma de trabajo fuera del aula/FF = PB = pareja bilingüe/multilingüe; GM = grupo multilingüe; GMo = grupo monolingüe; PMo = pareja monolingüe; I = individual.																							
Lectura libros/L: sí/no																							
Contacto con personas lengua B o C/CB o CC: sí/no																							
E	2	4	9	10	13	14	15	16	17	22	23	25	26	30	32	33	34	35	36	1	7	18	
S	H	H	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	H	M	M	H	H	H	H	M	H	M	
L B	A L	F R	F R	F R	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	I N	A L	F R	I N	
E st	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	n o	n o	sí	sí	sí
E v	sí	sí	sí	sí	sí	sí	n o	sí	n o	sí	sí	sí	n o	sí	n o	n o	n o	n o	n o	sí	sí	sí	
F D	P B	G M	G M	G M	G M	I	G M	G M	G M	I	P M	G M	G M	I	G M	G M	G M	G M	G M	P B	I	G M	
F F	P B	I	I	G M	G M	G M	I	G M	G M	I	P B	G M	I	I	G M	I	I	I	G M	P B	I	P B	
L	sí	sí	sí	sí	sí	sí	n o	n o	sí	n o	sí	sí	sí	sí	n o	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	
C B	sí	sí	sí	n o	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	n o	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	
L C	I N	A L	I N	I N	A L	A L	A L	A L	A L	F R	F R	F R	F R	F R	F R	F R	F R	F R	F R	I N	I N	C H	

E	st	sí	n	sí	sí	sí	sí	n	sí	sí	sí	n	n	n	sí	n	sí	sí	n	n	n	sí	n
E	v	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
F	D	P	I	G	P	I	I	G	I	P	I	I	G	G	I	G	G	G	I	G	P	I	I
F	F	M		M	M			M		B			M	M		M	M	M		M	B		
L		sí	n	n	sí	sí	n	n	n	sí	n	n	n	n	sí	n	n	n	n	n	sí	n	n
C	C	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o

Tabla 84. Resumen de las características de los estudiantes que evolucionan de 1º a 4º en cuanto al uso del metalenguaje

A continuación ofrecemos ejemplos del metalenguaje⁷⁷ utilizado por los participantes de nuestro estudio longitudinal con el fin de ofrecer una visión global del uso del metalenguaje entre los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso, tras cuatro años de formación especializada en TI. Asimismo, cabe destacar que en las páginas que aparecen a continuación se presentarán los argumentos aportados por los estudiantes⁷⁸, pero además de categorizados y sin especificar qué estudiante ha dicho uno u otro argumento, en una versión que hemos denominado “deshidratada”, con el objetivo de facilitar el análisis del metalenguaje por tratarse de unidades de

⁷⁷ Los documentos que se han utilizado durante el proceso de reducción del metalenguaje se incluyen como anexo 12 de nuestra tesis doctoral.

⁷⁸ Analizamos de manera global del metalenguaje utilizado en 1º y en 4º, no estudiante por estudiante, con el objetivo de identificar tendencias y diferencias en cuanto al metalenguaje utilizado por los dos grupos poblacionales incluidos en nuestra investigación.

significado más simples que los argumentos originales –completos– de los estudiantes. Como se puede observar, ordenamos los diferentes ejemplos de acuerdo con la clasificación de problemas de traducción que hemos propuesto (ver capítulo 3). De este modo, comenzamos con los ejemplos relativos a los problemas lingüísticos.

5.3.4.1. Problemas lingüísticos

Definición: son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y morfosintáctico.

Aunque el análisis que aquí se presenta, se corresponde con las respuestas de los 37 participantes del estudio longitudinal en 1º y en 4º, y la naturaleza de los argumentos y del análisis sea de corte cualitativo, creemos que los apuntes cuantitativos que incluimos en algunos momentos pueden resultar clave para sustentar nuestra investigación doctoral. En este sentido, la tendencia de los estudiantes hacia la palabra no es un hecho aislado de los participantes del estudio longitudinal, ya que los resultados del macro-estudio constatan esta tendencia con el 61,8% (405 estudiantes) en 1º y el 56,5% (221 estudiantes) en 4º que también detectaron problemas lingüísticos relacionados con el vocabulario del texto.

5.3.4.1.1. Problemas lingüísticos: vocabulario, frases hechas y nombres de los platos

Esta categoría engloba todos los argumentos que tienen como denominador común aspectos que hacen referencia a palabras, términos, léxico o vocabulario, entre otros, a la hora de describir el problema. Sin embargo, el análisis de los datos incluidos en esta categoría se subdivide, para facilitar la

descripción de los resultados al incluirlos de manera pormenorizada, en función de la inclusión de ciertas palabras –utilizadas por los estudiantes– a la hora de describir este tipo de problemas detectados en el texto. De este modo, las subcategorías con las que contamos en el análisis del metalenguaje en 1º y en 4º son:

1. Término.
2. Palabra.
3. Vocabulario-léxico.
4. Frases hechas-expresión.
5. Nombres (de comidas).

A continuación presentamos la información relativa a los argumentos que apuntan hacia aspectos relacionados con “términos” como foco del problema. Tal y como apuntamos al principio de este capítulo, no pretendemos evaluar la idoneidad del metalenguaje que utilizan los estudiantes, ya que esta cuestión es polémica (Mayoral, 2001) al no existir consenso en cuanto a la manera de denominar los distintos problemas en la formación de traductores e intérpretes, así como tampoco existe una única manera de enfocar la adquisición de la competencia traductora en el aula de TI.

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Término. ➤ Términos que no existen en otras lenguas. ➤ Término que es difícil de entender. ➤ Término típicamente andaluz. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Término. ➤ Término muy español. ➤ Término bastante extendido. ➤ No es un término que existe o tenga que existir en otras lenguas. ➤ Terminología específica.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los nombres de las comidas y aperitivos en Inglaterra no existen estos términos. 	<p>Problema que no es de gran complicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El término no es conocido. ➤ Término merienda ➤ Términos muy típicos. ➤ Término que puede causar confusión.
--	--

Tabla 85. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (1)

En la tabla que se incluye a continuación aparecen los argumentos de los estudiantes que hacen alusión directa a los problemas léxicos bajo la etiqueta que hemos denominado “palabras”.

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabra específica (de la costumbre española). ➤ Palabra. ➤ Palabras que son difíciles de traducir a una lengua B porque, simplemente, no existen. ➤ No hay equivalente para la palabra. ➤ Palabras de vocabulario que no sé cómo se dicen. ➤ La palabra vermú porque como lo conocemos nosotros es un concepto desconocido o, al menos, poco usual en otras culturas. ➤ Ciertas palabras no tienen un equivalente claro en los idiomas extranjeros. ➤ Palabras como “vermú” son difíciles de traducir al ser conocidas solo en España. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabra acuñada en la lengua B (tapa). ➤ Es una palabra muy coloquial española.

<ul style="list-style-type: none">➤ La palabra “vermú” no existe en francés.➤ El uso de palabras típicas de aquí como vermú.➤ La palabra vermú supongo que no existe en inglés.➤ Vermú: incluso para mí es una palabra nueva.➤ La palabra “vermú” no tiene ningún equivalente en la lengua B.➤ Es una palabra típica de la cultura española.➤ Las palabras referentes a comida, y más concretamente a platos son siempre un problema a la hora de traducir.➤ Dar traducción a algo que es común en España, pero no en el país al que va dirigido la traducción, aunque existe una traducción para esa palabra.➤ Palabras típicas y muy comunes en español pero todo lo contrario en inglés.➤ Es una palabra muy de nuestro idioma.	
---	--

Tabla 86. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (2)

Tras realizar una lectura de las tablas correspondientes a la subcategoría “términos” y a la de “palabras”, se puede observar que en 1º los estudiantes explican este tipo de problemas haciendo referencia a las “palabras”, “problemas con palabras”, mientras que en 4º los estudiantes hacen referencia

más a “términos” (lo sean o no). Prueba de que los estudiantes se detienen mucho en las palabras es la cantidad de argumentos que se enmarcan en la tabla anterior; la cantidad de ejemplos puede tener su origen en el hecho de que los estudiantes no cuentan en 1º con el dominio léxico necesario para llevar a cabo la traducción de un texto plagado de giros idiomáticos, así como de un estilo informal, como es el caso del propuesto en nuestra herramienta.

Otra de las subcategorías en torno a las que se agrupan otra serie de argumentos de los estudiantes en 1º es el “vocabulario/léxico”, aunque el número de argumentos es bastante más reducido que el recogido en la subcategoría “palabras”. En este caso, vemos como la mayoría de los estudiantes con problemas lingüísticos se centró en problemas de vocabulario o de léxico. De nuevo llama la atención la afirmación de que ciertas palabras no existan en otra lengua, ¿realmente aparecen palabras en el texto propuesto que no existen en otra lengua distinta al español? En lo que respecta al número de argumentos de esta subcategoría, cabe destacar que no son muy numerosos:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulario que no se puede traducir a otra lengua, porque esas palabras y conceptos solo se dan en español. ➤ Vocabulario propiamente español (sobre todo culinario). ➤ El léxico, ya que hay varias palabras que a mi parecer en la lengua B no existen. ➤ No tener el suficiente vocabulario en la lengua meta para llevar a cabo una 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problemas en cuanto al léxico.

<p>buena traducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es una palabra de la que hay que conocer su significado, puesto que en otro idioma no existe. ➤ Vocabulario. 	
--	--

Tabla 87. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (3)

Los problemas que giran en torno a la problemática de las frases hechas es una de las subcategorías que cuenta con más argumentos entre los estudiantes en 1º, no solo en lo que respecta al estudio longitudinal, sino en relación con el macro-estudio. Sin embargo, cuatro años más tarde, como se puede ver en la tabla 88, los estudiantes en 4º además de referirse a este problema lingüístico con “frases hechas”, también incluyen otras palabras como “expresiones idiomáticas” o “expresiones coloquiales”. En el caso de los estudiantes de 1º, los resultados ponen de manifiesto que el 56% (367 estudiantes) ha señalado las frases hechas como problema de traducción y en el caso de los estudiantes de 4º, el 45,5% (178 estudiantes), también.

Asimismo, se puede observar el modo en que los estudiantes aluden a las frases hechas como problema de traducción y cómo lo explican. Aunque los ejemplos que incluimos en este capítulo se corresponden con los argumentos extraídos de las respuestas aportadas por los participantes del estudio longitudinal, tras haber realizado el análisis de todas las respuestas aportadas por los estudiantes que componen el macro-estudio, podemos afirmar que muchas de las respuestas coinciden con las que nos encontramos en el macro-estudio (ver anexos 1 y 2):

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Frases hechas que no se pueden traducir de forma literal. ➤ Distintas expresiones típicas del español que no se podrán utilizar en francés. ➤ “El bar es de toda la vida”. Esta frase no se puede traducir literalmente. ➤ Supone una cierta dificultad la traducción de expresiones o frases hechas, que tampoco tienen un equivalente muy claro en el idioma extranjero. ➤ La expresión “el bar de toda la vida” también supondrá un problema, pues es un giro muy específico. ➤ Es una frase hecha en español. ➤ Expresión idiomática que no se puede traducir literalmente. ➤ Idioms como “a tiro de piedra”. ➤ Expresiones que no pueden ser traducidas literalmente a la lengua B porque no tendrán sentido. ➤ Se trata de una frase hecha en español por lo que habría que buscar su equivalente en inglés, ya que no se puede traducir literalmente. ➤ Expresiones. ➤ Frases comunes que normalmente carecen de traducción literal en otra lengua. ➤ El principal problema es el traducir frases coloquiales de la lengua española. ➤ La expresión “a tiro de piedra” al no ser propia de nuestra comunidad de hablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Frases hechas. ➤ Las expresiones podrían ser problemáticas para traducirlas tal cual. ➤ Problema de las expresiones idiomáticas en español. ➤ Expresión hecha española. ➤ Expresión muy coloquial del español para indicar que algo está muy cerca. ➤ Expresión que probablemente no tenga su homóloga en la lengua B.

<ul style="list-style-type: none">➤ Frases hechas y expresiones hispanas que no tienen traducción directa a otros idiomas, o ni siquiera una traducción.➤ De toda la vida no se puede traducir literalmente.➤ Frase hecha cuya traducción literal sería incorrecta.➤ Expresiones hechas.➤ Insuficiente manejo de las expresiones.➤ Expresiones en el texto que son propias del español y quizás en otra lengua esta expresión no se utilice o se exprese de otra forma la idea.➤ Varias expresiones en el texto que son propias del español y quizás en otra lengua esta expresión no se utilice o se exprese de otra forma la idea.	
--	--

Tabla 88. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (4)

Por último, incluimos los argumentos que se refieren a los problemas presentados por la traducción de los “nombres de las comidas” que aparecen en el texto. Somos conscientes de que tal vez podríamos haber incluido estos argumentos en la subcategoría “palabras”, pero no hemos querido saturar las distintas tablas en las que ofrecemos las explicaciones de los estudiantes en cuanto a los problemas encontrados en el texto. De este modo, de acuerdo con los argumentos incluidos por los participantes del estudio longitudinal, estas serían las maneras de referirse al problema de traducción que presentan los “nombres de los platos”:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La traducción del nombre de las tapas. ➤ Dificultad para traducir los nombres de las comidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Traducir los nombres de las comidas. ➤ Nombres de comidas o platos típicos. ➤ Platos de comida. ➤ Los nombres de los platos en español. ➤ Las tapas. ➤ El nombre de las tapas también puede ser un problema pues se trata de despertar la misma imagen en el lector meta. ➤ Nombres de platos. ➤ La traducción del nombre de las tapas. ➤ Los nombres de los platos siempre plantean un problema de traducción. ➤ Nombres de las tapas.

Tabla 89. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (5)

Por último, incluimos en el siguiente cuadro los conceptos que han originado los distintos problemas lingüísticos presentados hasta el momento. Estos son:

1º	4º
tapa – aperitivo – vermú – comidas – ronda – boquerones en vinagre – típico – bar – a tiro de piedra – de toda la vida – léxico – moderneces – retoño	tapa – aperitivo – vermú – comidas – ronda – boquerones en vinagre – gambas con gabardina – croquetas – merienda – portal – a tiro de piedra – de toda la vida – léxico – retoños

Tabla 90. Conceptos del texto que son detectados como problemas lingüísticos por los estudiantes (1)

5.3.4.1.2. Problemas lingüísticos: sintaxis

Al igual que con el resto de categorías, procedemos a recordar los criterios que debían cumplir los argumentos incluidos en esta: aludir a problemas con las oraciones y la construcción del discurso. En lo que respecta al número de argumentos y estudiantes que apuntaron encontrar problemas relacionados con el aspecto sintáctico, cabe señalar que fueron pocos los participantes en el longitudinal de 1º: solo tres. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que el aspecto sintáctico no haya sido una de las mayores fuentes de problemas es algo positivo, ya que tal vez habría cabido esperar que la redacción y estructuras de las frases del texto hubiesen generado mayores problemas de los apuntados por los estudiantes en la combinación lingüística propuesta (de A hacia B). Este hecho no es exclusivo de los estudiantes que componen el longitudinal, como demuestra el 7,2% (47 estudiantes) de la muestra total (655) del grupo poblacional de 1º que incluye entre sus respuestas la sintaxis como problema de traducción. En cuanto a los estudiantes en 4º, tampoco son muchos los estudiantes que señalan la sintaxis del texto como problema de traducción en el longitudinal; mientras que en el macro-estudio, es el 6,9% (27 estudiantes) de la muestra total (391) los que han apuntado la sintaxis como problema de traducción.

Si atendemos al contenido del recuadro que se incluye a continuación, los problemas sintácticos tienen su origen en la complejidad que les supone a los estudiantes la redacción del texto:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hay algunos tipos de estructuras semánticas o sintácticas que 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cambiaría el orden de la frase. ➤ “Además en domingo” se podría

<p>pueden suponer un problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta frase no se puede traducir literalmente. ➤ Esta es una forma de hablar muy española y no podríamos traducir esta frase. ➤ Estructuras gramaticales que no conozco. 	<p>haber expresado de otro modo en español.</p>
--	---

Tabla 91. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (6)

A continuación incluimos las frases –varias de ellas surgen a partir de las frases hechas presentes en el texto– que han originado los problemas apuntados en el recuadro anterior:

<p>el bar es el de toda la vida – con tanto vecino, cuñado y amigo – tres o cuatro rondas no te las quita nadie</p>

Tabla 92. Conceptos del texto que son detectados como problemas lingüísticos por los estudiantes (2)

5.3.4.1.3. Problemas lingüísticos: ortotipografía

Esta categoría engloba aquellos argumentos que contienen alguna referencia a las normas que regulan la escritura de alguna de las lenguas de trabajo de los estudiantes, así como sobre el conjunto de usos y convenciones particulares relativas a los signos tipográficos por las que se rigen.

En el caso del estudio longitudinal dos estudiantes señalaron tener algún problema de estas características y un tímido 0,5% (3 estudiantes) del macro-estudio. En el caso de 4º, entre los participantes del macro-estudio el 1,3% incluyó entre sus respuestas encontrar problemas relacionados con cuestiones ortotipográficas, y en el estudio longitudinal solo hay un estudiante que

señala un problema de naturaleza ortográfica, que aparece recogido a continuación:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La hora es escribiendo 13 cuando son las 1 p.m. ➤ El título debe comenzar con mayúscula. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Vermú” es la castellanización del término “vermouth”.

Tabla 93. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas lingüísticos (7)

5.3.4.2. Problemas textuales

Definición: es la categoría que recoge los problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), estilo o tono.

5.3.4.2.1. Problemas textuales: tono del texto

En el caso del estudio longitudinal, ninguno de los 37 estudiantes señaló tener algún tipo de problema en 1º que se enmarcara dentro de esta categoría. Como hemos visto en el capítulo 4 de esta tesis, solo el 3,7% (24 estudiantes) de la muestra total (655) de 1º apuntó el tono como uno de los problemas del texto. Por lo que respecta a los estudiantes de 4º, el porcentaje se sitúa en el 5,9% (23 estudiantes) de la muestra total (391 estudiantes). En el caso del longitudinal, solo uno de los 37 estudiantes en 4º apunta el tono como problema de traducción. La descripción que incluyó en su argumento (“debido al tono campechano del texto”) no facilita profundizar en la razón en concreto por la que indica que es un problema.

4º
➤ Tener en cuenta el tono del texto.

Tabla 94. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (1)

5.3.4.2.2. Problemas textuales: perspectiva del texto

Esta categoría recoge aquellos argumentos que hacen referencia al enfoque del texto. En este caso, encontramos un único argumento entre los estudiantes del longitudinal que, en 1º, señala la perspectiva del texto como un aspecto problemático.

1º
➤ El artículo está planteado para españoles.

Tabla 95. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (2)

El origen del problema se encuentra en la información implícita y cuanto conlleva conocer los entresijos de cada cultura, en este caso, la del sur de España, desde el punto de vista del estudiante, el texto *esconde* información.

El artículo está planteado para españoles por lo que desde mi punto de vista omite mucha información esencial

Tabla 96. Concepto del texto que es detectado como problema textual (1)

5.3.4.2.3. Problemas textuales: estilo

Entre los estudiantes del longitudinal, en 1º solo dos estudiantes señalaron este aspecto como problema de traducción y en 4º un único estudiante. La manera de razonar el origen del problema se incluye en la tabla que aparece a continuación:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza un estilo informal. ➤ Alguna expresión que destaque del estilo (Expresiones como “a tiro de piedra”. Intentar buscar alguna expresión que destaque del estilo). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantener el estilo informal.

Tabla 97. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas textuales (3)

En el caso del segundo ejemplo de la muestra de 1º, la referencia al estilo del texto aparece en la solución propuesta por el estudiante. Aunque por el desarrollo de la investigación, finalmente no abordaremos las soluciones y/o recursos propuestos por los estudiantes, consideramos oportuno incluir este argumento en esta categoría, pese a formar parte de la solución.

5.3.4.3. Problemas culturales

Como ya apuntamos en el capítulo dedicado a la metodología de nuestro estudio empírico, los criterios que se han seguido para agrupar los distintos problemas en cada categoría son que entre las respuestas de los estudiantes a la tarea incluida en la herramienta aparezca algún tipo de matiz o conciencia cultural, en este caso. Por lo tanto, resulta necesario explicar que no nos hemos limitado a incluir problemas que incluyan exclusivamente la palabra cultura, referencia cultural, problema cultural, o similares, sino que para ser coherentes con la naturaleza plural y descriptiva de nuestro estudio, hemos ampliado el margen de inclusión a aquellos argumentos que de manera implícita o explícita aludan a la realidad cultural y aspectos afines. Cabe destacar en este punto que el número de estudiantes que han apuntado tener problemas culturales asciende a 25 (de 37).

Al igual que para el análisis de las respuestas ya analizadas (problemas lingüísticos o textuales), en el caso del análisis de los problemas culturales, analizamos las respuestas según las palabras utilizadas en la descripción de los problemas apuntados por los estudiantes. De este modo, la subdivisión que aquí se presenta responde a la inclusión de ciertas palabras –utilizadas por los estudiantes– a la hora de describir los problemas señalados y, en la categoría que nos ocupa, se corresponde con las subcategorías que hemos etiquetado como:

1. Cultura/cultural.
2. Referencia cultural.
3. Costumbre.
4. Típico.
5. España.
6. Horario.

Por lo tanto, en primer lugar se incluye el análisis del metalenguaje de la subcategoría “cultura/cultural”. En la siguiente tabla, se recogen todos los argumentos que ponen de relieve la existencia de una conciencia cultural por medio de la utilización de las palabras cultura o cultural en 1º y, como se desprende de los datos, en 4º parece que los estudiantes gozan de recursos suficientes como para denominar de distintas formas esa realidad cultural: bagaje cultural, carga cultural, cultura meta o tradición cultural, entre otros.

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ No existe en la cultura B. ➤ La costumbre es característica de la cultura española. ➤ Es muy conocida en otras culturas (pero no hasta el punto de adoptar la costumbre). ➤ Forma parte de nuestra cultura y costumbres. ➤ Absolutamente desconocido en la cultura de mi lengua B. ➤ Conocer la cultura española. ➤ Forman casi parte de la cultura española. ➤ Poco usual en otras culturas como la inglesa. ➤ Dificultades debidas a las costumbres y cultura diferentes entre nuestro país y el de la lengua a la que lo vayamos a traducir. ➤ Es posible que en la cultura meta se desconozca. ➤ Se utilizan referencias culturales que están ligadas a las costumbres españolas y que posiblemente no tienen equivalente en lengua B. ➤ Palabra típica de la cultura española. ➤ Conocer la cultura española. ➤ Al tratarse de culturas muy diferentes hablamos de costumbres culinarias poco semejantes aún más alejadas en el sentido del humor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es algo cultural. ➤ Problemas culturales (...). ➤ Elemento cultural. ➤ Connotaciones relacionadas con la cultura española. ➤ El bagaje cultural español. ➤ Los aspectos culturales. ➤ Elemento muy cultural. ➤ Hay una gran carga cultural. ➤ Domingo por la mañana (...) para la cultura meta, la duración de la mañana, la tarde o la noche no coincide con la cultura origen. ➤ (...) para que en la cultura meta comprendan. ➤ Es algo muy cultural. ➤ Muy típicos en la cultura española. ➤ Hacen referencia a una tradición cultural (...) más si lo unimos a que esos nombres pertenecen a distintas lenguas dentro del territorio español. ➤ Problemas culturales: hay muchísimas referencias a la cultura española. ➤ Son elementos marcadamente culturales. ➤ Sin entrar de lleno en aspectos culturales.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desconocimiento de los hablantes de la lengua meta de lo que es la cultura española. ➤ Amigable relación (...) en Inglaterra, por la cultura, no se da este hecho. ➤ Un tema muy característico de la cultura española. ➤ Algo que no existe en la cultura inglesa. Solo se da en la cultura española. 	
---	--

Tabla 98. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (1)

En esta tabla se puede apreciar que el germen de la mayoría del metalenguaje tiene su origen en las diferencias culturales o en que ciertos hechos presentes en el texto son exclusivos o no existen según los estudiantes en otras culturas. A partir de estos datos, queda reflejada la existencia de una conciencia cultural al insistir en las diferencias culturales, las características de cada cultura, así como el uso del metalenguaje de la TI por parte de algunos estudiantes al utilizar términos propios del metalenguaje de la actividad traductora como son cultura meta o referencias culturales, ya en 1º, lo que resulta curioso si tenemos en cuenta que la recogida de datos se llevó a cabo en las primeras semanas de clase de 1º. Asimismo, otros argumentos ponen de manifiesto la tendencia a concebir el mundo desde la propia cultura de los estudiantes, desde un punto de vista etnocéntrico, característica que denota que en 1º muchos de los estudiantes todavía no han desarrollado esa *tercera cultura* de la que hablan ciertos autores en la investigación que llevan a cabo en competencia intercultural (Katan, 2004) o competencia comunicativa

intercultural (Deardorff, 2009), propia de las personas que desarrollan su actividad profesional en contacto con varias culturas.

En esta misma línea, los estudiantes apuntan tener problemas con las referencias culturales, en lo que respecta al metalenguaje, los estudiantes son capaces de denominar las distintas costumbres y rituales típicos presentes en el texto con el metalenguaje propio del área de TI. En las tablas que aparecen sucesivamente, parece que los estudiantes no tienen una preferencia por ninguna de las denominaciones utilizadas para referirse a los problemas culturales, ya que los argumentos aparecen muy repartidos entre las distintas subcategorías:

4º
<ul style="list-style-type: none">➤ Cargado de referencias culturales.➤ Referencias culturales (...) está muy vinculada a la cultura de este país.➤ Es una referencia cultural típica solamente en España.➤ Destacan las referencias culturales. Se hace referencia a una realidad española. Nombres típicos de España➤ Se trata de una referencia cultural.➤ Referencias culturales.

Tabla 99. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (2)

Las respuestas analizadas ponen de relieve como ya hemos dicho, las distintas tendencias de los estudiantes a la hora de referirse a los problemas culturales. En la siguiente tabla se incluyen los argumentos que hablan de costumbres y rituales, así como el único estudiante que hace referencia al significado del vermú como acto social característico de la cultura española:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras específicas de la costumbre española. ➤ No tiene por qué suceder también en otros países (...) sociedad y costumbres españolas. ➤ Costumbre muy típica española (...) aquí se come a una hora diferente. ➤ Se describe una costumbre típicamente española que quizás sea difícilmente comprensible en otro país. ➤ Las costumbres en cada país son diferentes. Esta es una costumbre que se da en España y quizá no en otros países. ➤ Las costumbres que se nombran son diferentes a las inglesas. ➤ La barrera cultural (...) hábito tan típico en España. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No en todas las culturas se da esa costumbre. ➤ El texto habla de una costumbre española. ➤ El ritual del almuerzo en España. ➤ Cada vez el concepto de lo que es una tapa está más extendido y, de hecho, hay restaurantes españoles con tapas en Reino Unido. ➤ Vermú es la metonimia que sustituye el acto social.

Tabla 100. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (3)

Como se desprende de esta tabla, el vocabulario utilizado en este caso es bastante genérico y no implica la existencia de una conciencia del vocabulario propio que cabría esperar de alguien que se forma en un contexto específico de formación de TI, salvo en el caso de la inclusión de la “metonimia”.

En esta misma línea, encontramos que en 1º los estudiantes incluyen bastantes argumentos que aluden a los aspectos “típicos” de la cultura española y a “España”, presentes en el ejercicio de pre-traducción propuesto

en el cuestionario. Por un lado, los argumentos que se refieren a la tipicidad de los aspectos del texto son los siguientes:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es típico de nuestro país. ➤ Traducir las comidas típicas de nuestro país. ➤ Nombre típicamente español. ➤ Elementos característicos de España. ➤ Pueden no ser platos típicos en la lengua B. ➤ Puede que en la lengua meta se desconozca por ser típico español. ➤ Los nombres utilizados (...) son típicos de España. ➤ Esos nombres son algunos de los más típicos en España. ➤ El tema es muy típico en España. ➤ Algo que es solo típico de España. ➤ Comidas propias del lugar que no tienen equivalente en el otro idioma. ➤ Plato que puede que en la lengua meta se desconozca por ser típico español. ➤ Plato o comida muy típica. ➤ Muchos de las tapas que se mencionan pueden no ser platos típicos en la lengua B. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombres propios elegidos son muy típicos de zonas españolas. ➤ Se trata de algo que es solo típico de España. ➤ Son nombres típicos de camareros de bares en distintos puntos de España. ➤ Son nombres típicos españoles. ➤ Nombres propios típicos españoles. ➤ Variedades o platos regionales que son específicos de España y sobre todo de Andalucía. ➤ Platos típicos: problema propio de los menús y la gastronomía propia de un lugar. ➤ Comidas típicamente españolas. ➤ Nombres propios que en inglés no se puede hablar de un nombre típico y repetitivo que se dé en toda la geografía angloparlante.

Tabla 101. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (4)

En la tabla que se incluye a continuación, aparecen los argumentos que giran en torno al concepto de España –y el concepto de país– y sus implicaciones culturales para los estudiantes de 1º. De nuevo, como se desprende de la lectura de dichos argumentos, el lenguaje utilizado no resulta especialmente complejo y gira en torno a la conciencia propia de los participantes y la concepción de cómo son las cosas en España y como son (o no son) en el país al que se dirigiría la traducción del texto propuesto; así como a la visión etnocéntrica e influida por los estereotipos por la que parecen regir su labor traductora, tal y como se desprende del argumento “No es un problema tan difícil (...) pues el café es conocido en muchos países pero en el caso de Inglaterra no se toma café, sino té”:

1º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se repite día tras día al sur de España. ➤ Dar traducción a algo que es común en España, pero no en el país al que va dirigido. ➤ No es un problema tan difícil (...) pues el café es conocido en muchos países pero en el caso de Inglaterra no se toma café, sino té. ➤ Además de no comportarse igual en los bares (...) en España es especialmente diferente. ➤ El domingo es un día festivo en España. ➤ No se da más que en España (las tapas). ➤ Además de no comportarse igual en los bares. Establecimientos donde se vende alcohol en todos sitios, en España es especialmente diferente.

Tabla 102. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (5)

Si bien entre los estudiantes en 4º no resultan muy numerosos los ejemplos en los que se aluda –como foco central del argumento– a España y a los rasgos distintivos del país, hay solo un estudiante que ha hecho referencia al problema que entraña la localización específica en la que se desarrolla lo

descrito en el texto. Este estudiante es uno de los dos (0,5%) que de la muestra total del estudio (391 estudiantes) ha incluido como problema, el municipio de Zahara de la Sierra (Cádiz).

4º
➤ La localización del municipio plantea un problema, ya que quizás el lector meta no sepa dónde está Cádiz.

Tabla 103. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (6)

Por último, resulta muy interesante comprobar que los estudiantes en 4º reconocen entre los problemas del texto, las diferencias en lo que rodea a las horas (comidas) y a los distintos hábitos de vida (asistencia a misa). A continuación se incluyen los argumentos en este sentido:

4º
➤ Horario. El período entre la 1 y las 3 (...) no sería entendido como un horario previo al almuerzo.
➤ Todos sabemos que en España hay otros horarios para las comidas a diferencia de otros países.
➤ Las distintas "horas de comida".
➤ Horas de la comida.
➤ Un horario más tardío en España en que en el resto de Europa.
➤ La particularidad del horario español.
➤ Horas.
➤ Domingo por la mañana. Día (y frase) tradicionalmente relacionado con el descanso y, depende de la zona, con la asistencia a la Iglesia. Quizá no para otras culturas.

Tabla 104. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas culturales (7)

Por último, resumimos en el siguiente recuadro los conceptos a los que se refieren los distintos problemas de traducción detectados por los estudiantes:

tapa – aperitivo – vermú – comidas – ronda – boquerones en vinagre – gambas con gabardina – merienda – horario – costumbre – típico – bar – camarero – domingo	tapa – aperitivo – vermú –comidas – boquerones en vinagre – gambas con gabardina – merienda – horario – costumbre – referencias – tradición – típico – camarero – domingo – portal
--	--

Tabla 105. Conceptos del texto que son detectados como problemas culturales por los estudiantes

Antes de continuar con el análisis de los argumentos por categorías y aunque el aspecto cuantitativo no sea lo esencial en este capítulo, queremos apoyar nuestro análisis cualitativo-longitudinal con los resultados obtenidos a través del macro-estudio (1.046 estudiantes). De este modo, si retomamos los resultados obtenidos en cuanto a los conceptos apuntados por el grupo poblacional de 1º referente a los problemas culturales, se pone de manifiesto, pese a la temática del texto, que la conciencia cultural es baja si se valora que los resultados no alcanzan en ninguna de las distintas categorías establecidas para el análisis cuantitativo un porcentaje por encima del 33% (en torno a 216 estudiantes de 655 encuestados) y, por lo general, los porcentajes en la mayoría de las categorías son inferiores al 10% (en torno a 65 estudiantes de 655 encuestados).

5.3.4.4. Problemas pragmáticos

Definición: Son problemas derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción, así como con la función del texto (escopo) y/o con la intención del mismo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el macro-estudio se constata que los estudiantes parecen experimentar una evolución de primero a cuarto en lo que respecta a los aspectos pragmáticos involucrados en el proceso traductor,

donde en el 12,2% de los estudiantes de 1º reconoce problemas pragmáticos, mientras que en 4º el porcentaje alcanza el 32,5% de la muestra.

5.3.4.4.1. Problemas pragmáticos: encargo de traducción

Esta categoría engloba cualquier argumento que haga referencia a la situación de traducción propuesta como parte de nuestra herramienta. Sin embargo, ningún participante del estudio longitudinal reconoció en 1º este aspecto como un problema de traducción. Por lo tanto, los argumentos que aparecen recogidos en este apartado se corresponden con respuestas aportadas por los estudiantes de 4º.

De este modo, encontramos que los estudiantes utilizan el término “encargo” y siempre aluden a este como el punto de referencia a la hora de tomar una decisión u otra, así como a la hora de comenzar con la traducción. Aunque entre los argumentos aportados en 4º por los estudiantes, el encargo de traducción se encuentra presente, no queremos dejar de señalar que no es un aspecto central en su exposición, sino que es un aspecto colateral que incluyen a la hora de describir otros aspectos problemáticos del ejercicio de pre-traducción propuesto.

4º
<ul style="list-style-type: none">➤ Ajustarse al encargo de traducción.➤ Habría que ver el encargo.➤ Según el encargo.➤ Depende del encargo.

Tabla 106. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos

En el siguiente recuadro, incluimos algunas de las respuestas de los estudiantes al completo, no solo la parte que hace referencia al metalenguaje en sí:

- La solución depende del encargo.
- Los nombres propios típicos españoles: según el encargo, pero podría hacer una domesticación si así lo requiriese dicho encargo

Tabla 107. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes

5.3.4.4.2. Problemas pragmáticos: receptor

Esta categoría incluye aquellos argumentos en los que los estudiantes aluden de manera más o menos explícita al receptor del texto o a la audiencia a la que se dirige el encargo de traducción propuesto.

Los resultados obtenidos en esta categoría en 1º muestran que los estudiantes piensan, en su mayoría, en el receptor del texto como la persona que va a leer el texto, pero no ven que el receptor no se limita a un país en concreto, sino a una persona que comprenda la lengua en la que se encuentre el texto traducido. En esta línea, vemos que entre los estudiantes de 1º se pone de manifiesto cierto grado de conciencia en relación a que el texto se traduce para que sea leído –y comprendido– en otra lengua (y cultura), pero no queda muy claro según los datos obtenidos que la figura del receptor se tenga en cuenta desde el primer momento desde que se recibe un encargo de traducción, ya que la mayoría de los estudiantes que han incluido “el lector, el destinatario o el receptor”, lo han hecho de manera indirecta, como parte de la exposición de otro aspecto problemático, al que por el tono de sus respuestas, han otorgado mayor importancia.

En lo que se refiere a las respuestas de los estudiantes de 4º, al igual que en el caso de la categoría que hace referencia al “encargo de traducción”, muchos de los estudiantes parecen tener interiorizados ciertos aspectos presentes en el proceso traductor y, por este motivo, aluden al receptor, en este caso, como un agente implicado que debe ser tenido en cuenta a la hora de tomar ciertas decisiones en cuanto a la traducción (o no) de los diferentes aspectos presentes en el texto:

1º	4º
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para la comprensión del público extranjero. ➤ Para que el destinatario o los destinatarios entiendan de lo que va el texto. ➤ Para que el lector sepa a lo que se ajustan las tapas. ➤ Otra dificultad sería el desconocimiento de los hablantes de la lengua meta. ➤ El lector. ➤ Personas. ➤ Persona que lo va a leer. ➤ Los ingleses. ➤ Al no ser nuestra comunidad de hablantes. ➤ Alguien que no es español. ➤ Podría ser leído por alguien. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los destinatarios. ➤ El lector meta. ➤ Aquellos lectores. ➤ El lector. ➤ Los receptores. ➤ Una persona de habla inglesa. ➤ El lector inglés. ➤ Cualquier pasajero. ➤ Un extranjero.

Tabla 108. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos (2)

A continuación, en el recuadro que incluimos, aparecen un par de ejemplos de las respuestas de los estudiantes: por un lado, un argumento en el que se

alude al receptor, pero que no es el epicentro del argumento, sino un elemento que surge al explicar otro problema que sí parece centrar la atención del estudiante. Por otro lado, como se puede ver en el último ejemplo, hay algunos estudiantes que se refieren al lector con el metalenguaje propio de la TI al decir “hablantes de la lengua meta”. Por último, nos llama la atención uno de los argumentos dados por un estudiante en el que parece que el lector es un elemento más, que no merece especial atención porque debe asumir que, al tratarse de un texto que habla sobre una cultura distinta a la suya, puede haber ciertos elementos que le resulten ajenos y extraños:

- Las comidas, la mayoría españolas, deberían de aparecer junto con una breve descripción para que el lector sepa a lo que se ajustan las tapas.
- Otra dificultad sería el desconocimiento de los hablantes de la lengua meta de lo que es la cultura española, por lo que creo que sería conveniente adjuntar una pequeña descripción de las costumbres españolas.
- El nombre de varios elementos característico de España: “merienda, boquerones en vinagre...” Pienso que habría que explicarlos y no cambiarlos ya que si el texto habla de una costumbre española, el lector ya entiende que aparecieran elementos propios de esa cultura.

Tabla 109. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes (2)

Al igual que en el caso de otras categorías, encontramos que uno de los argumentos (completos) es realmente interesante, ya que muestra la conciencia de que la traducción es un puente, un hilo para hacer posible la comunicación, el intercambio de información y que un texto traducido a una lengua determinada, no quiere decir que todos los lectores vayan a pertenecer a una cultura en particular, sino que pueden llegar a leer y comprender un texto, sin necesidad de que esa lengua sea la suya:

– Paco, Antoni o Patxi. Son tres nombres que se han usado al azar pero que no tendría sentido mantener en otro idioma. Tampoco estaría bien usar otros nombres en otros idiomas, ya que los destinatarios pueden ser de cualquier nacionalidad.

Tabla 110. Conceptos del texto que son detectados como problemas pragmáticos por los estudiantes (3)

5.3.4.4.3. Problemas pragmáticos: espacio para realizar la traducción

En esta categoría se incluyen los argumentos que denotan una conciencia de ambos o de alguno de los dos aspectos (formato y/o espacio del texto), aunque ninguno de los estudiantes del longitudinal en 1º señalara reconocer este aspecto como problemático. Según los resultados obtenidos en el macro-estudio, solo un estudiante (0,2%) de la muestra total (655 estudiantes) de 1º reconoció este aspecto como un problema de traducción. No obstante, el problema del espacio sí es reconocido en 4º por tres de los participantes de nuestro longitudinal, como también fue apuntado por el 3,3% (13 estudiantes) del macro-estudio. La manera de abordar el espacio como problema se recoge en la tabla 111:

4º
<ul style="list-style-type: none">➤ Ahorra espacio es importante.➤ Dependiendo del espacio que tengamos.➤ El espacio para realizar la traducción es limitado.

Tabla 111. Ejemplos del metalenguaje utilizado para describir problemas pragmáticos (3)

5.4. Recapitulación y conclusiones parciales

La información relativa al perfil de la muestra de nuestro estudio longitudinal coincide en líneas generales con el perfil ofrecido en el informe correspondiente al macro-estudio, como cabía esperar.

En primer lugar, ofrecemos una recapitulación del perfil, para más tarde enfatizar en aquellos resultados en los que hemos podido profundizar gracias al estudio longitudinal.

De este modo, según los testimonios de los estudiantes, queda patente que el rango de edad de nuestra muestra (37 estudiantes) tiende a acceder en su amplia mayoría a la titulación de TI directamente desde la Educación Secundaria, al igual que en el caso de los datos obtenidos en el macro-estudio, por lo que la edad modal es de nuevo la comprendida entre los 17 a los 20 años, aunque en nuestro estudio longitudinal contamos con un estudiante que tiene entre 21 y 24 años en el momento de ingreso. Lógicamente, los participantes en nuestra investigación en 4º se sitúan en los rangos de edad con cuatro años más.

Por lo que respecta al sexo de la muestra, los estudiantes se caracterizan por ser en su amplia mayoría mujeres (27) frente al porcentaje del 27% (10 estudiantes) que son hombres.

Ninguno de los participantes del estudio longitudinal posee estudios universitarios completos previos al acceso a la LTI, como cabe esperar por la edad de los participantes. Tampoco el único estudiante que se sitúa en el rango de edad entre 21 y 24 años en 1º (y en el de entre 25 y 28 años en 4º), que por edad podría haber cursado (y completado) otra titulación universitaria.

En nuestro estudio longitudinal, hemos contado con tres de las cuatro lenguas B ofertadas por la FTI de la UGR, estando ausente el árabe, debido a

no haber obtenido ningún estudiante que hubiese cumplimentado nuestra herramienta en el momento de ingreso y de egreso con dicha lengua B.

En lo que respecta a la lengua C, constatamos que varios estudiantes han experimentado un cambio de lengua C a lo largo del desarrollo de sus estudios de TI, ya que pese a haber comenzado sus estudios con una combinación lingüística determinada, cambiaron de lengua C; este es el caso de la estudiante 23, por ejemplo. En el momento de acceso a los estudios, su lengua C era francés, idioma que había estudiado entre seis y nueve años y del que declaraba tener un conocimiento lingüístico y de competencia cultural intermedio. Sin embargo, en el momento de finalizar sus estudios, su lengua C es el alemán; la autoevaluación que realiza la estudiante de sus conocimientos lingüístico y cultural se corresponde con un nivel básico en lengua C, tras un período de estudio de entre tres y cinco años.

Consideramos, asimismo, interesante constatar que algunos de los estudiantes dejan en un segundo plano el estudio de su lengua C, fruto tal vez de la configuración del plan de estudios, ya que se deben cursar con carácter obligatorio los 4 niveles de lengua C cada uno de ellos de 9 créditos entre 1º y 2º, así como la civilización de lengua C de 6 créditos en 2º y, por último, las dos asignaturas de traducción C-A en 3º de la titulación. Una vez superados estos créditos, el estudiante no tiene por qué cursar ninguna otra asignatura que verse sobre su lengua C, es posible reducir la inversión de tiempo en las lenguas C, hecho por el que, tal vez, algunas de las percepciones de los estudiantes en cuanto al nivel lingüístico y/o cultural de C no supere el nivel básico o intermedio, según los casos.

Tras el análisis de los perfiles de los distintos casos, parece desprenderse que la percepción en cuanto al nivel nativo, avanzado, intermedio, básico o nulo, depende del nivel de exigencia de cada estudiante; no existe una tendencia que responda a la vía de adquisición de las lenguas de trabajo. En este sentido, como se puede apreciar en la descripción de los perfiles de los participantes del estudio longitudinal, resulta común que la autoevaluación de la lengua B en 1º se corresponda con el nivel intermedio, así como que muchos de los estudiantes hayan realizado una estancia inferior a un mes. Además, también encontramos que cuando la lengua C del estudiante es inglés, como en el caso de la estudiante 6, la autoevaluación del nivel lingüístico y cultural recibe una valoración mayor que en el caso de otras lenguas C. Intuimos que este hecho se puede deber a que la oferta más común, inglés y francés, de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria en España.

En lo que respecta a la autoevaluación del nivel nativo, uno de los aspectos más destacables de los participantes de nuestra muestra del estudio longitudinal es que sí contamos con una estudiante que se declara nativa de su lengua B (alemán), un perfil cada vez menos frecuente entre los estudiantes de 1º.

Como podemos comprobar según los resultados, parece existir un “estancamiento” o “retroceso” en cuanto al nivel de las lenguas de trabajo en los dos momentos de formación en los que se aplicó nuestra herramienta. Este “estancamiento” o “retroceso” puede tener su origen en la toma de conciencia por parte del estudiante de la amplitud del concepto “conocimiento cultural”

y el entramado de aspectos que lo componen. Por lo que respecta al nivel básico en la autoevaluación puede deberse al nivel de autoexigencia de la estudiante y no con el nivel real. En lo que se refiere al perfil de 4º, en algunos estudiantes existe una evolución simultánea del nivel lingüístico y cultural, aunque parece que la tendencia general es que la lengua C quede relegada a un lugar menos activo y, como resultado, parece existir un estancamiento en lo que respecta al nivel de competencia cultural. Asimismo, partimos de la base de que puede existir un sesgo en lo que respecta a las respuestas de los estudiantes en cuanto a decantarse por las evaluaciones intermedias o no positivas en cuestiones lingüísticas, como es el caso de la autoevaluación explícita incluida en nuestra herramienta, de aquellos que saben la dificultad que supone hablar una lengua o conocer una cultura.

Por último, existe un número bastante elevado de estudiantes que acceden a la titulación de TI con un nivel de competencia cultural que autocalifican como básico, e incluso nulo, de su lengua B, hecho este que puede resultar desconcertante debido al alto nivel tanto lingüístico como cultural que requieren los estudios en TI desde el inicio de los mismos.

Como hemos podido comprobar al trabajar con las respuestas de los mismos estudiantes en el momento del ingreso y en el próximo al egreso, en muchos de los perfiles que constituyen este estudio longitudinal, parece que para la mayoría de los estudiantes participantes el nivel lingüístico y el nivel de competencia cultural son dos compartimentos estancos que no se adquieren de manera simultánea o de modo en el que el desarrollo de uno repercute en el avance del otro, sino que cada uno tiene una evolución, no avanzan a un

mismo ritmo, como hemos comprobado a partir de las respuestas de los estudiantes que diferencian entre su evolución del nivel lingüístico y de competencia cultural. Si atendemos a los datos que se desprenden de la autoevaluación por parte de los estudiantes, cabe preguntarse qué sucede en las aulas de lengua extranjera de los centros de primaria y secundaria en España. No parece lógico que la percepción de los estudiantes tras un período de estudio superior a los 6 años en muchos de los casos, sitúe el conocimiento lingüístico y/o cultural por debajo de un nivel intermedio.

En cuanto a los parámetros que estudiamos con el objetivo de identificar determinados factores que favorecieran el desarrollo de la competencia estratégica, no hemos detectado ninguna tendencia altamente significativa para ninguno de los cuatro parámetros estudiados, aunque sí incidiremos en los aspectos más singulares de cada uno.

En el caso del número de problemas de traducción identificados por los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso, constatamos que la mayoría de los estudiantes que componen nuestro estudio longitudinal no muestran ningún tipo de evolución a este respecto (23 de 37 no evolucionan, frente a 14 que sí).

Por otro lado, en lo que se refiere a la naturaleza de los problemas de traducción identificados por los estudiantes en el momento de ingreso y en el momento de egreso, hay 19 estudiantes que no evolucionan a este respecto, frente a 14 que sí demuestran por medio de sus respuestas y 4 estudiantes que parecen haber desarrollado esta capacidad parcialmente.

Como ha quedado demostrado a partir de las respuestas de los estudiantes del longitudinal, la capacidad de abstracción a la hora de exponer los problemas de traducción identificados en 1º y en 4º, solo 2 estudiantes de los 37 que conforman el estudio longitudinal demuestran mediante sus respuestas haber evolucionado a este respecto.

Por último, el uso del metalenguaje para describir los distintos problemas presentes en el texto en 1º y en 4º resulta ser el parámetro en el que se registra una evolución mayor como se puede ver al leer las respuestas de los estudiantes y constatar que 22 de ellos demuestran un dominio del metalenguaje mayor al describir los diferentes problemas encontrados en el texto, frente a los 15 que parecen no haber evolucionado desde 1º.

Finalmente, en el siguiente capítulo procedemos a extraer las conclusiones generales de nuestro estudio a partir del análisis de nuestro estudio longitudinal y los resultados obtenidos del macro-estudio, así como a través del análisis teórico presentado en los capítulos 1 y 2 de la presente tesis doctoral.

Capítulo 6

Conclusiones

At the beginning of my journey, I was naïve. I didn't yet know that the answers vanish as one continues to travel, that there is only further complexity, that there are still more interrelationships and more questions.

(Kaplan, 1996: 17)

6.1. Introducción

El presente capítulo presenta las principales conclusiones de nuestro estudio doctoral en función de los objetivos generales y específicos formulados con el fin de demostrar la consecución de estos. Al igual que en el resto de la tesis, haremos el esfuerzo de sintetizar la información.

Finalmente, como punto y aparte de nuestra tesis doctoral apuntamos las líneas de investigación futuras que surgen fruto de la misma.

6.2. Objetivo general: Conocer y analizar la repercusión de los estudios de Traducción en España en el desarrollo de la competencia estratégica y, en particular, en la capacidad para identificar problemas de traducción por parte de los estudiantes a través de un estudio empírico

Todas las fases de investigación desarrolladas han aportado resultados e ideas para alcanzar nuestro objetivo general. Con este propósito, a lo largo de los capítulos 2 y 3, establecemos un marco teórico de referencia sobre la formación de traductores en general, así como de la CT y de la CE en particular.

Nuestro objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

6.2.1. Objetivos específicos: Conocer el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de la LTI en el contexto universitario de España

A continuación expondremos las conclusiones a este respecto que en el capítulo introductorio conformaba dos objetivos específicos de manera independiente, sin embargo, con el fin de aliviar la lectura y ofrecer una comparativa de aquellos rasgos comunes, optamos por concentrar la

información en un único apartado. En primer lugar, cabe destacar que nuestros resultados relativos al perfil (ingreso y egreso) de los estudiantes coinciden en gran medida con los obtenidos por Calvo (2010).

En líneas generales se puede afirmar que los estudiantes de nuevo ingreso, así como los estudiantes próximos al egreso comparten un perfil bastante homogéneo en lo que respecta a combinación lingüística, experiencias internacionales o rasgos sociodemográficos. Este hecho llama la atención si tenemos en cuenta que nuestra muestra la conforman un total de 1.046 estudiantes de cinco centros universitarios españoles.

Por lo que respecta a la edad, constatamos que en su mayoría los estudiantes son muy jóvenes tanto en el momento de ingreso como en el momento de egreso (Calvo, 2010: 536). En cuanto a la distribución por sexo, los estudiantes se caracterizan en su amplia mayoría por ser mujeres tanto en el momento de ingreso como en el momento de egreso.

Si atendemos a la cuestión relacionada con la realización de otros estudios universitarios distintos a los de la LTI, intuimos que tanto en el caso de 1º como de 4º contamos con un número reducido de estudiantes que se encuentran en esa situación, en su mayoría se trata de estudiantes de pasarela.

En lo relativo a las experiencias internacionales, comprobamos que la mayoría de los estudiantes en 1º han disfrutado de algún tipo de experiencia en el extranjero, a pesar de que su media de edad se sitúa en el rango de edad de entre los 17 y 20 años. En el caso de la experiencia internacional entre los

estudiantes que conforman la muestra del grupo poblacional de 4º, una amplia mayoría de los participantes en nuestro estudio declara haber invertido cierto tiempo en el extranjero. En cuanto a la experiencia internacional de los estudiantes, en ambos grupos poblacionales la mayoría de los participantes ha disfrutado de algún tipo de estancia en algún país de su lengua B, así como en algún país de su lengua C, aunque este tipo de estancia ha sido más frecuente entre los estudiantes del grupo de 4º. En esta línea, cabe apuntar que la naturaleza de la movilidad que conforma el perfil del estudiante más común en primero en lo que respecta a la lengua B respondía a estancias con motivo de vacaciones o intercambios lingüísticos. Mientras que entre la población de cuarto, la naturaleza era además de las vacaciones y los intercambios lingüísticos, cursar estudios universitarios, seguramente gracias a los numerosos programas de movilidad y la participación masiva de los estudiantes de TI en ellos.

6.2.2. Objetivo específico: Conocer y analizar, a partir de las respuestas de los estudiantes en la tarea, el grado de desarrollo de la competencia estratégica a lo largo de cuatro años de estudio de la LTI a través de su capacidad de identificar problemas de traducción y su manera de describirlos

Los resultados de nuestra investigación doctoral parecen indicar que la formación tal y como está planteada no funciona para todos los estudiantes. Por este motivo, tenemos que suponer que si no hay otros factores que ejerzan un impacto significativo, los estilos de aprendizaje tienen un gran peso. De este hecho se desprende que la enseñanza ha de tener en cuenta la variedad de estilos de aprendizaje de cara a que el proceso de enseñanza-

aprendizaje sea significativo, profundo y constructivo para todos los agentes involucrados en el mismo (Kelly, 2009: 101).

Por medio de nuestra investigación hemos intentado identificar aquellos rasgos que pudieran favorecer el desarrollo de la competencia estratégica, sin embargo, como se desprende del macro-estudio, mediante una muestra bastante amplia, y del estudio longitudinal, donde los resultados se corresponden con las respuestas de los mismos estudiantes en su primera toma de contacto con los estudios de TI y cuatro años más tarde, en los últimos días de 4º, no hemos detectado ningún rasgo que haga presagiar qué factores influyen en el desarrollo de la CT.

6.2.2.1. El macro-estudio

Recordamos que las conclusiones que presentamos aquí se extraen a partir de las respuestas de los estudiantes participantes en nuestra investigación a la tarea y al cuestionario. Este hecho hace que existan posibles sesgos en las respuestas aportadas o fruto de las peculiaridades de los perfiles de los estudiantes, por lo que las conclusiones que se exponen no pretenden ser extrapolables a toda la población, independientemente del alto índice de participación con el que cuenta nuestra investigación doctoral.

Sin embargo, consideramos que tanto por la naturaleza descriptiva de nuestra investigación como por el número de participantes en la misma, además de por los puntos en común que han quedado reflejados conforme a los resultados aquí presentados, se puedan apuntar y subrayar ciertas tendencias en cuanto al desarrollo de la competencia estratégica. En este sentido, como ya se ha descrito, tanto los estudiantes del grupo poblacional de primero

como los de cuarto han apuntado diferentes problemas de traducción presentes en el texto incluido en nuestra herramienta.

Una de las primeras conclusiones a las que llegamos es que no existen diferencias sustanciales entre la capacidad a la hora de reconocer un determinado tipo de problema de traducción en 1º y en 4º, si bien esta información se ve matizada y explicitada por los resultados del estudio longitudinal, al contar con los mismos estudiantes en 1º y, cuatro años más tarde, en 4º. En cuanto a los problemas lingüísticos, a lo largo de nuestra investigación se constata que existe cierta tendencia hacia la palabra entre los estudiantes de ambos grupos poblacionales. La principal diferencia radica en la manera de describirlos, ya que en 4º los estudiantes utilizan con mayor frecuencia la denominación “término” para referirse a problemas lingüísticos, palabras o vocabulario en general. A la vista de los resultados de nuestra investigación, constatamos que los problemas textuales no centran especialmente la atención de ninguno de los dos grupos poblacionales, aunque sí parece que los estudiantes del grupo poblacional de 4º apuntan hacia los problemas textuales por encima del grupo poblacional de 1º. El texto incluido en la herramienta contenía una imagen que ocupaba gran parte de la página en la que aparecía el ejercicio de pre-traducción, sin embargo, ha pasado prácticamente desapercibida para los dos grupos poblacionales. Otro de los ejes en torno al que se articulaba nuestro análisis eran los problemas culturales, que son reconocidos casi unánimemente por ambos grupos poblacionales. Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos no parece existir ningún rasgo que resalte de manera significativa en ninguno de los dos grupos poblacionales. Finalmente, a la vista de los diferentes

porcentajes podemos afirmar que la capacidad para reconocer problemas de pragmáticos experimenta el mayor desarrollo respecto al resto de problemas de 1º a 4º.

6.2.2.2. El estudio longitudinal

La existencia de un mismo grupo de estudiantes que conforman el estudio longitudinal permitió la formulación de una serie de hipótesis que planteamos con el objetivo de iluminar el proceso de nuestra investigación y dar una respuesta más concreta a esta fueron cinco: una general y cuatro específicas.

La hipótesis general de la que partimos en nuestro estudio longitudinal era que: la formación recibida en el seno de los estudios de TI favorece el desarrollo de la competencia traductora y, en particular, el de la competencia estratégica. Mientras que las cuatro hipótesis específicas eran:

1. Los estudiantes de TI próximos al momento de egreso son capaces de reconocer un mayor número de problemas de traducción que los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
2. La capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza de los estudiantes de TI próximos al momento de egreso es mayor que la de los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios.
3. La capacidad de abstracción a la hora de identificar problemas de traducción de los estudiantes de TI es mayor en el momento próximo al egreso que en el momento de ingreso a los estudios.

4. La riqueza del metalenguaje utilizado por los estudiantes de TI experimenta una evolución desde el momento de ingreso a los estudios de TI hasta el momento próximo al egreso.

Parece que únicamente se confirma una de las cuatro hipótesis específicas, como veremos a continuación.

No se reconoce ningún patrón que guíe el desarrollo de la CE de acuerdo con los resultados obtenidos del estudio macro y longitudinal. De hecho, parece que el mayor o menor desarrollo depende más de ciertas características individuales *ad hoc* que pueden estar relacionadas con los estilos de aprendizaje (individuales) que con los enfoques docentes (plurales) imperantes durante los estudios, como se desprende del estudio longitudinal de un grupo de estudiantes que se ha formado en un mismo centro (UGR) y que comparten perfiles similares.

Hipótesis 1: Los estudiantes de TI próximos al momento de egreso son capaces de reconocer un mayor número de problemas de traducción que los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios

De acuerdo con los resultados de nuestro estudio longitudinal, esta hipótesis queda refutada (solo el 37,8% de los estudiantes evoluciona de 1º a 4º).

Hipótesis 2. La capacidad para reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza de los estudiantes de TI próximos al momento de egreso es mayor que la de los estudiantes de TI en el momento de ingreso a los estudios

A partir de los resultados obtenidos, no podemos decir que la hipótesis 2 de nuestro estudio longitudinal se refute o confirme, ya que el porcentaje de los

estudiantes que no evolucionan (51,4%) se diferencia poco del de aquellos estudiantes que sí lo hacen (48,6%). Por lo general, son los estudiantes que evolucionan desde el momento de ingreso al momento de egreso en cuanto a la capacidad de reconocer un mayor número de problemas los que evolucionan en cuanto a la capacidad de reconocer y diferenciar entre problemas de traducción de diferente naturaleza como se constata en 14 de los casos.

Hipótesis 3. La capacidad de abstracción a la hora de identificar problemas de traducción de los estudiantes de TI es mayor en el momento próximo al egreso que en el momento de ingreso a los estudios

De nuevo, la tercera de nuestras hipótesis queda refutada de acuerdo con los resultados de nuestro estudio longitudinal (solo el 5,4% de los estudiantes evoluciona de 1º a 4º).

Hipótesis 4. La riqueza del metalenguaje utilizado por los estudiantes de TI experimenta una evolución desde el momento de ingreso a los estudios de TI hasta el momento próximo al egreso

Esta hipótesis es la única de las cuatro que se confirma, como hemos demostrado en el capítulo 5, donde el 59,5% de los estudiantes ponen de manifiesto haber experimentado un desarrollo a este respecto.

Por lo tanto, la hipótesis general de la que partimos en nuestro estudio longitudinal, a saber, “la formación recibida en el seno de los estudios de TI favorece el desarrollo de la competencia traductora y, en particular, mejora la competencia estratégica”, no se confirma. De hecho, de los 37 estudiantes que

conforman el estudio longitudinal constatamos que son solo dos los estudiantes que evolucionan de 1º a 4º en los cuatro parámetros objeto de estudio de cara a constatar el desarrollo de la competencia estratégica en la capacidad para identificar problemas de traducción.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos que si los estudios universitarios de TI parecen no impactar en el desarrollo de la CE, deberíamos intentar descubrir qué factores sí. Como resultado de nuestra investigación, apuntamos a continuación algunos de las que consideramos posibles causas para que ni siquiera en una misma facultad de TI existan tendencias comunes a los estudiantes de un mismo centro: la falta de consenso en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje para la identificación de problemas de traducción en la formación de traductores en el contexto universitario de España, tal y como nosotros lo definimos en el capítulo 2; como disciplina, la indefinición de qué supone la CT y cómo medirla.

Finalmente, se puede inferir que hemos cumplido con los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo de investigación doctoral.

6.3. Líneas de investigación futuras

Sin lugar a dudas, uno de los resultados más enriquecedores de la presente tesis doctoral es la cantidad de ideas prolíficas que han surgido durante y como fruto del proceso investigador. Con el fin de profundizar en el conocimiento de nuestro ámbito de estudio (la formación de traductores), planteamos a continuación una serie de posibles vías de investigación futuras:

- 1) Llevar a cabo un estudio en mayor profundidad por universidad y lengua B en lo que respecta a los distintos problemas de traducción reconocidos en ambos grupos poblacionales con el fin de identificar posibles tendencias que indiquen los factores comunes o distintos que influyen en la capacidad para detectar los problemas de traducción presentes en la tarea de nuestra herramienta.
- 2) Contrastar los datos de nuestra herramienta con pruebas lingüísticas, así como con pruebas normalizadas de estilos de aprendizaje –desarrolladas en el ámbito de la psicología–, y estudiar algunos de los aspectos en línea de Kelly (2009: 98): ¿a qué tipo de contexto de enseñanza-aprendizaje están acostumbrados los estudiantes?, ¿cuáles son las preferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje?, ¿qué esperan aprender o conseguir de la carrera/asignatura?, ¿el grupo es homogéneo o heterogéneo? y de ser así, ¿en qué aspectos?
- 3) Llevar a cabo un estudio longitudinal reducido en el que los datos de nuestra herramienta se vean completados con la traducción de la tarea y entrevistas retrospectivas con los estudiantes participantes.
- 4) Ampliar el espectro de nuestra muestra de estudiantes con alumnos procedentes de universidades extranjeras, con el objetivo de ampliar nuestro contexto de estudio y no limitarlo a España.
- 5) Realizar un estudio en profundidad a gran escala del metalenguaje utilizado por los estudiantes que conforman el macro-estudio (1.046

estudiantes) para identificar las tendencias específicas por grupo poblacional, así como cruzar estos resultados por universidad de origen.

6) Diseñar una investigación que se articule en torno a las estrategias de traducción y soluciones como elementos centrales, junto con la capacidad de reconocimiento de problemas, para el desarrollo de la CE.

Capítulo 7

Referencias bibliográficas

Chaque jour j'apprenais quelque chose sur la planète, sur le départ, sur le voyage. Ça venait tout doucement, au hasard des réflexions.

(De Saint-Exupéry, 1999: 25)

Referencias citadas en el cuerpo de la tesis

- ABRIL MARTÍ, MARÍA ISABEL (2006) *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- ACUERDO DE 12 DE ABRIL DE 2000 de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los primeros ciclos de las enseñanzas universitarias. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/57/2> [Último acceso: 17 de febrero de 2014].
- ANGELONE, ERIK (2010) Uncertainty, Uncertainty Management and Metacognitive Problem Solving in the Translation Task. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.) *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 17-40.
- ARNAU, JAUME (1990) *Diseños experimentales multivariantes*. Madrid: Alianza Editorial.
- BELL, ROGER (1991) *Translation and Translating. Theory and Practice*. Londres: Longman.
- BOURQUE, LINDA B. y FIELDER, EVE P. (1995) *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*. Londres: Sage.
- BUENDÍA, LEONOR y COLÁS, PILAR (1998) *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, LEONOR, COLÁS, M^a PILAR y HERNÁNDEZ, FUENSANTA (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALVO, ELISA (2010) *Análisis curricular de los estudios de Traducción e*

Interpretación en España: perspectiva del estudiantado. Tesis doctoral.
Granada: Universidad de Granada.

CAMPBELL, STUART J. (1998) *Translation into the Second Language.* Londres y Nueva York: Longman.

CEREZO MERCHÁN, BEATRIZ (2012) *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo.* Tesis doctoral.
Castellón: Universitat Jaume I.

CHESTERMAN, ANDREW (1993) From 'is' to 'ought': Translation Laws, Norms and Strategies. *Target* 5 (1). 1-20.

CHESTERMAN, ANDREW (1997) *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory.* Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

CNYRIM, ANDREA, HAGEMANN, SUSANNE y NEU, JULIA (2013) Towards a Framework of Reference for Translation Competence. En KIRALY, DON, HANSEN-SCHIRRA, SILVIA y MAKSYMSKI, KARIN (Eds.) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators.* Tubinga: Narr. 9-34.

COMITÉ CIENTÍFICO DE TUNING (2006) *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

DE SAINT-EXUPERY, ANTOINE (1946/1999) *Le Petit Prince.* Évreux: Folio.

DEARDORFF, DARLA K. (Ed.) (2009) *The Sage Handbook of Intercultural Competence.* California: Sage Publications.

DEL RINCÓN IGEA, DELIO, JUSTO ARNAL, ANTONIO, LATORRE BELTRÁN, ANTONIO y SANS MARTÍN, ANTONIO (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

- DELISLE, JEAN (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, JEAN (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- ELENA, PILAR (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6. 125-137. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.898> [Último acceso: 16 de enero de 2013].
- ERICSSON, K. ANDERS Y SIMON, HERBERTS A. (1993) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (2005) Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf> [Último acceso 22 de abril de 2013].
- FINK, ARLENE (2003a) *The Survey Handbook*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003b) *How to Ask Survey Questions*. Thousand Oak: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003c) *How to Design Survey Studies*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003d) *How to Manage, Analyze, and Interpret Survey Data*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003e) *How to Report On Surveys*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2005) *Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to Paper*. Londres: Sage.
- GAMBIER, YVES y VAN DOORSLAER, LUC (2009) *The Metalanguage of Translation*. Vol. 20. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- GARCÍA DE TORO, CRISTINA y GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2005) La práctica

- profesional de la traducción. En GARCÍA DE TORO, CRISTINA y GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (Eds.) *Experiencias de traducción: Reflexiones desde la práctica traductora*. Castellón: Universitat Jaume I. 15-30.
- GARCÍA FERRANDO, MANUEL (2005) La encuesta. En Alvira, F., Ibáñez, J. y García, M. (Eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 167-201.
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2000) *Análisis textual aplicado a la traducción*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2012) *Competencia textual para la traducción*. Valencia: Tirant Humanidades.
- GILE, DANIEL (1995/2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- GILE, DANIEL (2004) Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. *Journal of Specialised Translation, JoSTrans*, 2. 2-20.
- GONZÁLEZ DAVIES, MARÍA (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, and Projects*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, MARÍA (2004) Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees. Aims and Expectations. En MALMKJAER, KIRSTEN (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 67-81.
- GONZÁLEZ DAVIES, MARÍA y SCOTT-TENNENT, CHRISTOPHER (2005) A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation

- of Cultural References. *Meta: journal des traducteurs*, 50 (1). 160-179.
- GONZÁLEZ, JULIA y WAGENAAR, ROBERT (2003) (Eds.) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project Phase*. Groningen y Bilbao: Universidad de Deusto.
- GÖPFERICH, SUSANNE (2007) Translation Quality Assessment in the Functionalist Paradigm: Empirical Research into the Skopos Adequacy of Non-instructive Texts. En WOTJAK, GERARD (Ed.) *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzen in Leipzig. Rückschau, Zwischenbericht und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlín: Frank & Timme. 95–114.
- GÖPFERICH, SUSANNE (2009) Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp . En GÖPFERICH, SUSANNE, JAKOBSEN, ARNT LIKKE y MEES, INGER (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press.11–37.
- GÖPFERICH, SUSANNE y JÄÄSKELAINEN, RIITTA (2009) Process Research into the Development of Translation Competence: Where Are we, and Where Do we Need to Go? *Across Languages and Cultures* 10 (2). 169-191.
- GOUADEC, DANIEL (1994) L'assurance qualité en traduction - perspectives professionnelles, implications pédagogiques. Charla sin publicar en las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GOUADEC, DANIEL (2003) Notes on Translator Training (replies to a questionnaire). En PYM, ANTHONY, FALLADA, CARMINA, BIAU, JOSÉ RAMÓN y ORENSTEIN, JILL. *Innovation and E-learning in Translator*

Training. Reports on Online Symposia. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. 11-19.

GREGORIO CANO, ANA (2007) *Diseño de un instrumento de medida de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores*. Trabajo de investigación tutelada. Sin publicar.

GROTJAHN, RUDIGER (1987) On the Methodological Basis of Introspective Methods. En FAERCH, CLAUS y KASPER, GABRIELE (Eds.) *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters.

GUÍA DEL ALUMNADO (2011) Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.

HAGUE, DARYL, MELBY, ALAN y ZHENG, WANG (2011) Surveying Translation Quality Assessment: a Specification Approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5 (2). 246-263.

HANSEN, GYDE (1997) Success in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 5 (2). 201-210.

HANSEN, GYDE (1998) Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. En SNELL-HORNBY, MARY, PÖCHHACKER, FRANZ y KAINDL, KLAUS (Eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. Snell-Hornby, Mary *et al.* (eds.). 341-34

HANSEN, GYDE (1999) (Ed.) *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press.

HANSEN, GYDE (2002) *Empirical Translation Studies. Process and Product*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press.

HANSEN, GYDE (2006) Retrospection Methods in Translator Training and Translation Research. *JosTrans*, 5. 2-41.

- HANSEN, GYDE (2008) *The Speck in your Brother's Eye – the Beam in your Own: Quality Management in Translation and Revision*. En HANSEN, GYDE, CHESTERMAN, ANDREW y GERZYMISCH- ARBOGAST, H. (Eds.) *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. Ámsterdam y Filadelfia: Jonh Benjamins. 255-280.
- HARRIS, B. y SHERWOOD, B. (1978) *Translating as an Innate Skill*. En GERVER, D. y SINAIKO, W. (Eds.) *Language, Interpretation and Communication*. Oxford: Plenum Press. 155-170.
- HATIM, BASIL y MASON, IAN (1997) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HEWSON, LANCE y MARTIN, JACKY (1991) *Redefining Translation. The variational approach*. Londres: Routledge.
- HOUSE, JULIANE. (1988) *Talking to Oneself or Thinking with Others? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation*. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 17. 84-98
- HUERTAS BARROS, ELSA (2013) *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (1996) *La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción*, *Sendebarr*, 7. 39-57.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2001/2011) (5ª Edición) *Traducción y Traductología*.

Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra.

- HURTADO ALBIR, AMPARO (2006) Marco teórico de la didáctica de la traducción. El enfoque por tareas de traducción. En GONZALO GARCÍA, CONSUELO y HERNÚÑEZ, POLLUX (Eds.) *Corcillom. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Arco/Libros. 619-648.
- JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (1998) Think-aloud protocols. En BAKER, MONA (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. 265-269.
- JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (1999) *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu: University of Joensuu.
- JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (2002) Think-Aloud Protocol Studies into Translation: An Annotated Bibliography. *Target*, 14 (1). 107-36.
- JAKOBSEN, ARNT LYKKE y SCHOU, LASSE (1999) Translog Documentation. En HANSEN, GYDE (Ed.) *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press. Apéndice.
- KAISER-COOKE, MICHÈLE (1994) Translatorial expertise - a cross-cultural phenomenon from an inter-disciplinary perspective. En SNELL-HORNBY, MARY, PÖCHHACKER, FRANZ y KAINDL, KLAUS (Eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 135-139.
- KAPLAN, ROBERT D. (1996) *The Ends of the Earth: a Journey to the Frontiers of Anarchy*. Londres: Vintage.
- KATAN, DAVID (2004) *Translating Cultures: an Introduction for Translators*,

Interpreters and Mediators. Mánchester: St. Jerome.

- KATAN, DAVID (2008) University Training. Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. En MUSACCHIO, M. T. y HENROT, G. (Eds.) *Tradurre: Formazione e Professione*. Padova: CLEUP. 113-140.
- KATAN, DAVID (2011) Occupation or Profession: A Survey of the Translators' World. En SELA-SHEFFY, RAKEFET. y SHLESINGER, MIRIAM (Eds.) *Profession, Identity and Status: Translators and Interpreters as an Occupational Group*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 187-209.
- KELLY (1999) *Proyecto docente e investigador* (Para profesora titular de universidad). Granada: Universidad de Granada (sin publicar).
- KELLY, DOROTHY (2000) Text Selection for Developing Translator Competence: Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material. En SCHÄFFNER, CHRISTINA and ADAB, BEVERLY (Eds.) *Developing Translator Competence*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 157-167.
- KELLY, DOROTHY (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1. 9-20.
- KELLY, DOROTHY (2005a). *A Handbook for Translation Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Mánchester: St. Jerome.
- KELLY, DOROTHY (2005b) *The wrong way round?* Consideraciones sobre la cuestión de la direccionalidad en la traducción profesional y la formación de traductores. En GARCÍA DE TORO, CRISTINA y GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (Eds.) *Experiencias de traducción: Reflexiones desde la*

práctica traductora. Castellón: Universitat Jaume I. 129-146.

- KELLY, DOROTHY (2007) *Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: in Search of the Alignment in Curricular Design*. En KENNY, DOROTHY y RYOU, KYONGJOO (Eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 128-142.
- KELLY, DOROTHY (2009) *Proyecto docente e investigador* (Para catedrática de universidad). Granada: Universidad de Granada (sin publicar).
- KELLY, DOROTHY (forthcoming) *Translator Competence: a Model Revisited*.
- KIRALY, DONALD (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KIRALY, DON (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Mánchester: St. Jerome.
- KIRALY, DON (2013) *Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education*. En KIRALY, DON, HANSEN-SCHIRRA, SILVIA y MAKSYMSKI, KARIN (Eds.) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tubinga: Narr. 197-224.
- KOLB, DAVID A. (1984) *Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- KRINGS, HANS (1986) *Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)*. En HOUSE, JULIANE y BLUM-KULKA, SHOSHANA (Eds.) *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second*

- Language Acquisition Studies*. Tübinga: Narr. 263-276.
- KUSSMAUL, PAUL (1995) *Training the Translator*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- LA ROCCA, MARCELLA (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Vic: Universitat de Vic.
- LACHAT LEAL, CHRISTINA (2003) *Estrategias y problemas de traducción*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- LACHAT LEAL, CHRISTINA (2008) Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En PEGENAUTE, L., DECESARIS, J., TRICÁS, M. y BERNAL, E. (Eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Vol. 2 Barcelona: PPU. 47-55. Disponible en: http://www.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CLL_Aprendizaje.pdf [Último acceso: 13 de diciembre de 2012].
- LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA 11/1983, de 25 de agosto [BOE 209 de 01/09/1983]. Disponible en: <http://www.ua.es/oia/es/legisla/legis-o.htm> [Último acceso: 16 de abril de 2013].
- LÖRSCHER, WOLFGANG (1989) Models of the Translation Process: Claim and Reality. *Target*, 1 (1). 43-68.
- LÖRSCHER, WOLFGANG (1991a) Thinking-Aloud as a Method for collecting Data on Translation Processes. En TIRKKONEN-CONDIT, SONJA (Ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies: Selected*

Papers of the TRANSIF Seminar. Tübinga: Gunter Narr Verlag.

LÖRSCHER, WOLFGANG (1991b) *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübinga: Narr.

LÖRSCHER, WOLFGANG (1992a) Investigating the Translation Process. *Meta: journal de traducteurs*, 37 (3). 426-429.

LÖRSCHER, WOLFGANG (1992b) Process-oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching. *Traduction, Terminologie, Rédaction (TTR)*, Vol. 5, n° 1. 145-161.

LÖRSCHER, WOLFGANG (1996) A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. *Meta: journal de traducteurs*, 41 (1). 26-32.

LOWE, PARDEE. (1987) Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. En GADDIS, M. (Ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. Nueva York: Suny Binghamton Press. 53-61.

MARCO, JOSEP (2004) ¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora? *TRANS*, 8. 75-88.

MAYORAL, ROBERTO (2001) *Aspectos epistemológicos de la Traducción*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2005) El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado). En GARCÍA DE TORO, CRISTINA y GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (Eds.) *Experiencias de traducción: Reflexiones desde la práctica traductora*. Castellón: Universitat Jaume I. 165-180.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2007) For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain. *The Translator and*

Interpreting Trainer I. Mánchester: St. Jerome. 79-95.

MAYORAL, ROBERTO y DÍAZ FOUCES, ÓSCAR (2011) *Sobre las especialidades de la traducción y la traducción especializada*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

MEMORIA GRÁFICA DE LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Disponible en: <http://memoriagrafica.cartadeespaña.es/index.php> [Último acceso: 17 de febrero de 2014].

MÉNDEZ, ANA IRENE (2007) *Metodologías y técnicas de investigación aplicadas a la comunicación*. Venezuela: Universidad del Zulia, Ediciones del Vicerrectorado Académico.

MILES, MATTHEW B. y HUBERMAN, A. MICHAEL (1994) (2ª Ed.) *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. India: Sage Publications.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN TITULADOS (2008) Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas para el curso 2007/08. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/nuevo-ingreso-universidades-publicas.pdf?documentId=0901e72b80048b6f> [Último acceso: 11 de febrero de 2014].

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN TITULADOS (2010) Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas para el curso 2009/10. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/50ef5f1d-3ba7-4053-972b-c9027542ace7/2010-estudio-oferta-matricula-curso-2009-2010-pdf.pdf>

[Último acceso: 11 de febrero de 2014].

MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2010) *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (2006) Pericia y entorno de la traducción (PETRA HUM 815 JA). En GONZALO GARCÍA, CONSUELO & HERNÚÑEZ, POLLUX (Eds.) *Corcillvm. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Arco/Libros. 131-146.

MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (2013) Cognitive and psycholinguistic approaches. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 241-256.

MUÑOZ RAYA, EVA (2004) *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
[Último acceso: 23 de julio de 2012].

NEUBERT, ALBRECHT (1991) Models of Translation. En TIRKONNEN-CONDIT, SONJA (Ed.), *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar*. Tubinga: Narr. 17-26.

NEUBERT, ALBRECHT (1994) Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En SNELL-HORNBY, MARY, PÖCHHACKER, FRANZ y KAINDL, KLAUS (Eds.) *Translation Studies. An Interdiscipline*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 411-420.

- NEUBERT, ALBRECHT (2000) Competence in language, languages, and in translation. En SCHÄFFNER, CHRISTINA y ADAB, BEVERLY (Eds.) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 3-18.
- NEUBERT, ALBRECHT y SHREVE, GREGORY M. (1992) *Translation as Text*. Ohio: The Kent State University Press.
- NEUNZIG, WILHELM y TANQUEIRO, HELENA (2007) *Estudios empíricos en traducción: enfoques y métodos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- NORD, CHRISTIANE (1991/2005) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi. [Versión traducida al inglés de la obra original en alemán: 1988 *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross].
- NORD, CHRISTIANE (1992) Text analysis in translator training. En DOLLERUP, CAY y LODDEGAARD, ANNE (Eds.) *Teaching translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 39-48.
- NORD, CHRISTIANE (1997) *Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained*. Mánchester: St. Jerome.
- NORMA UNE EN15038(2006) *Norma europea para los Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del servicio*. Bruselas: Comité Europeo de Normalización.
- NUNAN, DAVID (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'BRIEN, S. (2008) Processing Fuzzy Matches in Translation Memory Tools: An Eye-Tracking Analysis. En GÖPFERICH, SUSANNE, JAKOBSEN, ARNT LIKKE y MEES, INGER (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press. 79-102.
- OPPENHEIM, ABRAHAM N. (1992) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.
- ORDEN DE 10 DE DICIEMBRE DE 1993 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1993/12/27/pdfs/A37033-37033.pdf> [Último acceso: 16 de febrero de 2014].
- OROZCO, MARIANA (2000) *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE (1998) Procesos de aprendizaje y evaluación en la adquisición de la competencia traductora. Paper presented in the EST Congress: EST/Universidad de Granada.
- PACTE (2000) Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project. En BEEBY, ALLISON ENSINGER, DORIS y PRESAS, MARISA (Eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 99-106.
- PACTE (2001a) La investigación empírica y experimental en Traductología, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6. 9-10.

- PACTE (2001b) La Competencia traductora y su adquisición, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6. 39-45.
- PACTE (2002a) Exploratory Tests in a Study of Translation Competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4 (2). 41-69.
- PACTE (2002b) Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En ALCINA CAUDET, AMPARO y GAMERO PÉREZ, SILVIA (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 125-138.
- PACTE (2003) Building a Translation Competence Model. En ALVES, FABIO (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 43-66.
- PACTE (2007) Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction. En GOUADEC, DANIEL (Ed.) *Actas del Congreso International Quelle formation pour le traducteur?* París: La Maison du dictionnaire. 97-118.
- PACTE (2008) First results of a translation competence experiment: “Knowledge of translation” and “Efficacy of the translation process”. En KEARNS, JOHN (Ed.) *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. Londres/Nueva York: Continuum. 104-126.
- PACTE (2009) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10 (2). 207-230.
- PACTE (2011a) Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation

Competence. En ALVSTAD, CECILIA, HILD, ADELINA y TISELIUS, ELISABETT (Eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 317-343.

PACTE (2011b) Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. En O'Brien, S. (Ed.) *Cognitive Explorations of Translation* Londres/Nueva York: Continuum Studies in Translation. 30-53.

PAVLOVIĆ, NATAŠA (2007) *Directionality in collaborative translation processes: A study of novice translators*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

PAVLOVIĆ, NATAŠA (2009) More Ways to Explore the Translating Mind: Collaborative Translation Protocols. En GÖPFERICH, SUSANNE, JAKOBSEN, ARNT LIKKE y MEES, INGER (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press. 81-105.

PAVLOVIĆ, NATAŠA (2010) What were they thinking?! Students' decision making in L1 and L2 translation processes. *Hermes, Journal of Language and Communication Studies*, 44. 63-87.

PETRA GRUPO DE INVESTIGACIÓN (sin fecha). Disponible en: <http://www.cogtrans.net/> [Último acceso: 23 de noviembre de 2013].

PRESAS, MARISA (2008) Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de Grado. *Sendebar*, 19. 213-244.

- PRESAS, MARISA (1996) *Problemes de traducció i competència traductora*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRESAS, MARISA (1998) Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón: Universidad Jaime I. 131-134.
- PROYECTO EMT (2009) European Master in Translation. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [Último acceso: 13 de diciembre de 2012].
- PYM, ANTHONY (1992) Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. En DOLLERUP, CAY y LODDEGAARD, ANNE (Eds.) *Teaching translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 279-288.
- PYM, ANTHONY (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age: in Defence of a Minimalist Approach. *Meta: le journal des traducteurs*, 48 (4). 481-497. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf> [Último acceso: 23 de noviembre de 2012].
- PYM, ANTHONY (2006) Localization, Training and the Threat of Fragmentation. Disponible en: http://www.tinet.org/~apymline/online/translation/Localization_monterey.doc [Último acceso: 21 de noviembre de 2012].
- REAL DECRETO 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las Directrices Generales propias de los planes de estudios

conducentes a la obtención de aquel. [BOE 234, 30/09/91]. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24111> [Último acceso 16 de febrero de 2014].

RIALP CRIADO, ÁLEZ, MARTÍNEZ CARAZO PIEDAD C. y RIALP CRIADO, JOSEP (2005) El desarrollo exportador de las pymes industriales españolas participantes en un consorcio de exportación: un estudio de caso. *Cuadernos de Gestión*, 5 (2). 95-116.

RISKU, HANNA, DICKINSON, ANGELA y PIRCHER, RICHARD (2010) Knowledge in Translation Studies and Translation Practice: Intellectual Capital in Modern Society. En GILE, DANIEL, HANSEN, GYDE POKORN, NIKE K. (Eds.) *Why Translation Studies Matters*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

ROBERTS, RODA P. (1984) Compétence du nouveau diplôme en traduction. Traduction et Qualité de Langue. *Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec, 30-31 de enero de 1983. Québec: Éditeur officiel du Québec. 172-184.

ROBINSON, DOUGLAS. (1997/2003) *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Londres: Routledge.

RODRÍGUEZ, GREGORIO, GIL, JAVIER y GARCÍA, EDUARDO (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROISS, SILVIA (2006a) El pacto de lectura y la adquisición de la competencia traductora: un ejemplo de traducción especializada inversa (español-alemán). *TRANS*, 10. 99-112.

ROISS, SILVIA (2006b) Competencia traductora y tipología textual: En busca del punto de intersección. *Estudios Filológicos Alemanes*, 11. 439-450.

- ROISS, SILVIA (2007) El Aprendizaje basado en Problemas: en busca de la idoneidad de un método de enseñanza. En SANTANA LÓPEZ, B. *et al.* (Eds.). *Puente entre dos mundos. Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. 317-324.
- ROISS, SILVIA (2008) *Desarrollo de la competencia traductora. Teoría y práctica del aprendizaje constructivo (traducción inversa, español-alemán)*. Granada: Editorial Comares.
- ROISS, SILVIA y ZIMMERMANN, PETRA (2010) El desarrollo de subcompetencias del traductor aprendiz en el uso del diccionario bilingüe. En GARCÍA PLATERO, JUAN MANUEL y CASTILLO CARBALLO, M^a AUXILIADORA (Coords.) *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 303-323.
- ROJAS TEJADA, ANTONIO J., FERNÁNDEZ PRADOS, JUAN A. y PÉREZ MELÉNDEZ, CRISTINO (Eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA y ADAB, BEVERLY (Eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- SCOTT-TENNENT, CHRISTOPHER, GONZÁLEZ-DAVIES, MARÍA y RODRÍGUEZ TORRAS, FERNANDA (2000) Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a Teaching Prototype and Empirical Studies of its Results. En BEEBY, ALLISON ENSINGER, DORIS y PRESAS, MARISA (Eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

- SÉGUINOT, CANDACE (1996) Some Thoughts About Think-aloud Protocols. *Target* 8 (1). 75-95.
- SHREVE, GREGORY M. (1997) Cognition and the evolution of translation competence. En DANKS, JOSEPH H., SHREVE, GREGORY M., FOUNTAIN, STEPHEN B. y MCBEATH, MICHAEL (Eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage Publications. 120-136.
- SIERRA BRAVO, RESTITUTO (1998) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SKETCH ENGINE (sin fecha) Disponible en: <http://www.sketchengine.co.uk/> [Último acceso: 10 de julio de 2012].
- SORIANO GARCÍA, INMACULADA (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- STRAUSS, ANSELM y CORBIN, JULIET (1998) (2ª Ed.) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Londres/Nueva Delhi: Sage Publications.
- TEMCU PROJECT (2006) Disponible en: <http://www.temcu.com> [Último acceso: 11 de abril de 2013].
- THE INCA (INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSMENT) PROJECT. Disponible en: <http://www.incaproject.org/> [Último acceso: 11 de abril de 2013].
- TIRKONNEN-CONDIT, SONJA (2000) Uncertainty in Translation Process. En TIRKONNEN-CONDIT, SONJA y JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (Eds.) *Tapping*

- and Mapping the Process of Translation and Interpreting*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 123-142.
- TOURY, GIDEON (1984). The Notion of “Native Translator” and Translation Teaching. En WILSS, WOLFRAM y THOME, G. (Eds.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung*. Tubinga: Gunter Narr. 186-195.
- TOURY, GIDEON (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- TOURY, GIDEON (2011) Translation Problem. En GAMBIER, YVES y VAN DOORSLAER, LUC (Eds.), *Handbook of Translation Studies: Volume 2*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 169–174.
- TSOKAKTSIDU, DIMITRA (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- TUNING PROJECT (2002) Disponible en: <http://unideusto.org/tuning/> [Último acceso: 17 de noviembre de 2012].
- VAN MAES, L. y LEITJEN, M. (2006) Logging Writing Processes with Inputlog’. En VAN MAES, L., LEIJTJEN, M. y NEUWIRTH, D. (Eds.) *Writing and Digital Media*. Oxford: Elsevier. 158-65.
- VIENNE, JEAN (1994) Towards a Pedagogy of Translation in Situation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2 (1). 51-59.
- VIENNE, JEAN (2000) Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How? En SCHÄFFNER, CHRISTINA and ADAB, BEVERLY (Eds.) *Developing Translator Competence*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 91-100.

- VIGIER, FRANCISCO (2010) *El nombramiento de Traductores-Intérpretes Jurados de inglés mediante acreditación académica: descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- VILLA, AURELIO y POBLETE, MANUEL (2007/2010) (3ª edición) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- VV.AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (1999) Declaración de Bolonia. Disponible en: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> [Último acceso: 17 de abril de 2013].
- VV.AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (2003) Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area. Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> [Último acceso: 17 de abril de 2013].
- VV.AA. (Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) (1998) Declaración de París/La Sorbona. Disponible en: http://www.ees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf [Último acceso: 17 de abril de 2013].
- WAY, CATHERINE (2000) Structuring Specialised Translation Courses: A Hit and Miss Affair? En SCHÄFFNER, CHRISTINA and ADAB, BEVERLY (Eds.) *Developing Translator Competence*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 131-141.
- WAY, CATHERINE (2012) Establishing a Framework for Decision Making in

Legal Translator Training. En LI LI, LE CHENG, LIJIN SHA, LISA THOMAS, LINDA SUN *et al.* (Eds.) *Proceedings of the First International Conference on Law, Translation and Culture*. EE.UU./China: American Scholars Press. 84-92.

WILSS, WOLFRAM (1976/1982) *The Science of Translation. Problems and Methods*.
Tubinga: Narr.

WILSS, WOLFRAM (1994). A Framework for Decision-making in Translation.
Target, 6 (2). 131-150.

WILSS, WOLFRAM (1996) *Knowledge and Skills in Translator Behavior*.
Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

WOTJAK, GERARD (1981) Técnicas de Traslación. En MEDINA, M., CABALLERO,
F. y MARTÍNEZ, F. (Eds.) *Aspectos fundamentales de la teoría de la
traducción*. La Habana: Ed. Pueblo y educación. 197-230.

WOTJAK, GERARD (1997) Problem solving strategies in translation. *Ilha do
Desterro*, 33. 99-114.

Referencias no incluidas en el cuerpo de la tesis

- AGUILAR RÍO, JOSÉ MIGUEL (2004) La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso. *TRANS* nº8. 11-28. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_8/t8_11-28_JMAguilar.pdf [Último acceso: 17 de agosto de 2010].
- ALBALADEJO MARTÍNEZ, JUAN ANTONIO, GALLEGO HERNÁNDEZ, DANIEL y TOLOSA IGUALADA, MIGUEL (Eds.) (2007) *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica. Actas del I Coloquio Lucentino de Traducción*. Alicante: Universidad de Alicante.
- ALVES, FABIO, PAGANO, ADRIANA, NEUMANN, STELLA, STEINER, ERICH y HANSEN-SCHIRRA, SILVIA (2010) Translation Units and Grammatical Shifts: Towards an Integration of Product- and Process-based Translation Research. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.) *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 109-142.
- ANGELELLI, CLAUDIA V. y JACOBSON, HOLLY E. (2009) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: a Call for Dialogue between Research and Practice*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins
- APHEK, EDNA y TOBIN, YISHAI (1981) Problems in the Translation of Word Systems. *Journal of Literary Semantics* 10 (1). 32-43.
- AREVALILLO, JUAN JOSÉ (2013) La revisión profesional, herramienta de mejora de la capacidad de traducción. En *Actas del II Congreso Sociedad Española de Lenguas Modernas 2012 (SELM)*. Sevilla: Editorial Bienza. 9-26.

- ARGÜESO, ANTONIO (1998) La formación de traductores/intérpretes. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón: Universidad Jaime I. 113-116.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA (2005) Las competencias en la Educación Superior: ¿demonio u oportunidad? Disponible en: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20u%20oportunidad_Aristimuno.pdf [Último acceso: 22 de febrero de 2013].
- ASADI, PAULA y SÉGUINOT, CANDACE (2005) Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals. *Meta: journal des traducteurs*, 50 (20). 522-547.
- AUSUBEL, DAVID P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- AZOFRA, M^a JOSÉ (1999) *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BAER, BRIAN J. y KOPY, GEOFFREY S. (Eds.) (2003) *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- BAKER, MONA (2011) (2^a Edición) *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BALLUERKA, NEKANE (1999) *Planificación de la investigación: la validez del diseño*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BEEBY, ALLISON (1996) *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa.

- BLACK, PAUL y WILLIAM, DYLAN (1998) Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2). Disponible en:
http://blog.discoveryeducation.com/assessment/files/2009/02/blackbox_article.pdf [Último acceso: 13 de enero de 2013].
- BRENNAN, JOHN (2005) (en línea) *What is learned at university?* Disponible en:
http://www.open.ac.uk/cheri/documents/somul_wp01.pdf [Último acceso: 16 de enero de 2013].
- BRUNING, ROGER H., SCHRAW, GREGORY J. y RONNING, ROYCE R. (2002) *Psicología cognitiva e instrucción*. [Traducción de Celina González]. Madrid: Alianza Editorial.
- BÜHRIG, KRISTIN, HOUSE, JULIANE y TEN THIJE, JAN D. (2009) *Translational Action and Intercultural Communication*. Mánchester y Kinderhook: St. Jerome.
- BYRAM, MICHAEL (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon/Filadelfia/Toronto/Sydney/Johannesburgo: Multilingual Matters.
- BYRAM, MICHAEL, NICHOLS, ADAM y STEVENS, DAVID (Eds.) (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CABRERO GARCÍA, JULIO y RICHART MARTÍNEZ, MIGUEL (2001) El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería Clínica*. Vol. 6, nº 5. 212–217. Disponible en:
http://www.pmf.edu.co/new/images/Biblioteca/librosescuelas/salud/Debate_inv-cualitativa_frete-inv-cuantitativa.pdf [Último acceso 21 de febrero de 2013].

- CALERO, JORGE LUIS (2000) Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana Endocrinol*, 11 (3). 192-198.
- CALLEJO, JAVIER (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CALVO, ELISA (2005) El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido. En ROMANA, MARÍA LUISA (Ed.). *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid: AIETI. 13-24. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_ECE_Paradigma.pdf [Último acceso: 19 de enero de 2013].
- CALVO, ELISA (2006) Orientación Profesional para Futuros Licenciados de Traducción e Interpretación: Estrategias Centradas en las Necesidades del Estudiantado. En BRAVO UTRERA, SONIA y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (Eds.). *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas. 633-649.
- CALVO, ELISA y MORÓN, MARIÁN (2006) What do Translation Students Expect of Their Training in Spain? *Current Trends in Translation Teaching and Learning I*. 105-118.
- CALVO, ELISA, KELLY, DOROTHY y VIGIER, FRANCISCO (2008) Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral. En NAVARRO, FERNANDO, VEGA, MIGUEL Á., ALBALADEJO, JUAN, GALLEGU, DANIEL y TOLOSA, MIGUEL. (Eds.) *La traducción: balance del*

pasado y retos del futuro. Alicante: Aguaclara. 137-147.

CAMPBELL, STUART J. (1991) Towards a Model of Translation Competence.

Meta: journal des traducteurs, 36 (2-3). 329-343.

CAO, DEBORAH (2007) *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters.

CAY DOLLERUP, HENRIK GOTTLIEB, ANNETTE LINDEGAARD y VIGGO

HJØRNAGER PEDERSEN (1997) *An Introduction to Translation Studies*.

Copenhagen: University of Copenhagen.

CHESTERMAN, ANDREW (1998) Communication Strategies. Learning Strategies

and Translation Strategies. En MALMKJÆR, KIRSTEN (Ed.). *Translation*

and Language Teaching. Mánchester: St. Jerome. 135-144.

CHESTERMAN, ANDREW (2000) Teaching strategies for emancipatory

translation. En SCHÄFFNER, CHRISTINA and ADAB, BEVERLY (Eds.)

Developing Translator Competence. Ámsterdam y Filadelfia: John

Benjamins. 77-90.

COFFEY, AMANDA y ATKINSON, PAUL (2005) *Encontrar el sentido a los datos*

cualitativos: estrategias complementarias de investigación. [Traducción de

Eva Zimmerman] Alicante: Universidad de Alicante.

COLÁS BRAVO, M^a PILAR (2000) Evaluación educativa: panorama científico y

nuevos retos. En GONZÁLEZ RAMÍREZ, TERESA (Ed.) *Evaluación y*

gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico. Málaga:

Ediciones Aljibe. 25-48.

CORREOSO CÉSPEDES, JOSÉ A. (2005) La adquisición de la competencia

traductora: la competencia estratégica. En *Actas del noveno simposio*

internacional en comunicación social Vol. II. 725-727. Disponible en:

www.santiago.cu/hosting/linguistica/descargar.php?d=174 [Último

acceso: 22 de febrero de 2013].

- DANCETTE, JEANNE (1994) Comprehension in the Translation Process: Analysis of Think-Aloud Protocols. En DOLLERUP, CAY y LINDEGAARD, ANNETTE (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 113-120.
- DANCETTE, JEANNE y MENARD, NATHAN (1996) Modèles empiriques et expérimentaux en Traductologie: questions d'épistémologie. *Meta: journal des traducteurs*, 41 (1). 139-156.
- DARWISH, ALI (2007) Review of Dorothy Kelly (2005) A Handbook for Translator Trainers, *The Journal of Specialised Translation*, 7. 208-214. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue07/rev_kelly.pdf [Último acceso: 22 de febrero de 2013].
- DEJEAN LE FEAL, KARLA (1993) Pédagogie raisonnée de la traduction. *Meta: journal des traducteurs*, 38 (2). 155-197.
- DELGADO, JUAN MANUEL y GUTIÉRREZ, JUAN (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELISLE, JEAN (1998) Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón: Universidad Jaime I. 13-43.
- DESECO. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/> [Último acceso: 12 de junio de 2013].
- DRAGSTED, BARBARA (2010) Coordination of Reading and Writing Processes in

Translation. An Eye on Uncharted Territory. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.) *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 41-62.

FAERCH, CLAUDIUS y KASPER, GABRIELE (Eds.) 1983 *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.

FAIRCLOUGH, NORMAN (Ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.

FAIRCLOUGH, NORMAN (2001) *Language and power*. Harlow: Longman.

FOX, OLIVIA (2006) Criterion Referenced Assessment in a Process-Oriented, Competency-Based, Multilingual, Multicultural Translation Classroom. En WAY, CATHERINE, SORIANO, GUADALUPE, LIMON, DAVID y AMADOR, CAROLINA (Eds.) *Enhancing the ERASMUS Experience: Papers on Student Mobility*. Granada: Atrio. 211-221.

FRASER, JANET (1996) Mapping the Process of Translation. *Meta: journal des traducteurs*. 41 (1). 84-96.

GILE, DANIEL (1992) Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. *Meta: journal des traducteurs*, 37 (2). 251-262.

GILE, DANIEL (1994) The Process-oriented Approach in Translator Training. En DOLLERUP, CAY y LINDEGAARD, ANNETTE (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 107-112.

GILE, DANIEL, HANSEN, GYDE y POKORN, NIKE K. (2010) *Why Translation Studies Matters*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

GOMM, ROGER (2004) *Social Research Methodology. A Critical Introduction*. Palgrave Macmillan: Nueva York.

- GONZÁLEZ DAVIES, MARÍA (2003) *Secuencias. Tareas para el Aprendizaje Interactivo de la Traducción Especializada*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ REY, FERNANDO L. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.
- GOUADEC, DANIEL (1990) Traduction signalétique. *Meta: journal des traducteurs*, 35 (2). 332-341.
- GROSMAN, META (1994) Cross-cultural Awareness: Focusing on Otherness. En DOLLERUP, CAY y LINDEGAARD, ANNETTE (Eds.) *Teaching translation and interpreting 2: insights, aims and visions*. Ámsterdam: John Benjamins. 51-57.
- HANSEN, GYDE (2013) The Translation Process as Object of Research. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. 88-101.
- HATIM, BASIL (2001) *Teaching and Researching Translation*. Harlow y Nueva York: Longman.
- HATIM, BASIL y MASON, IAN (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- HATIM, BASIL y MUNDAY, JEREMY (2004) *Translation: an Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- HOUSE, JULIANE (2013) Quality in Translation Studies. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. 534-547.
- HUBSCHER-DAVIDSON, SÉVERINE (2007) A Reflection on Action Research Processes in Translator Training. Project on Group Work in Level 2

Translation Classes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2 (1). 75-92.

HURTADO ALBIR, AMPARO (1993) Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. En GAUCHOLA, ROSER y. CAÑADA, M^a DOLORS (Eds.) *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. 239-253.

HURTADO ALBIR, AMPARO (1995) La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En FERNÁNDEZ, PURIFICACIÓN y BRAVO, JOSÉ M^a (Eds.) *Perspectivas de la Traducción Inglés/Español. Tercer Curso Superior de Traducción*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. 49-74.

HURTADO ALBIR, AMPARO (2007) Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2). 163-188.

HURTADO ALBIR, AMPARO (2008) Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: traduction, terminologie et rédaction*, 21 (1). 17-64.

JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (1989) Translation Assignment in Professional Versus Non-Professional Translation: a Think-aloud Protocol Study. En SÉGUINOT, CANDACE (Ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (1993) Investigating Translation Strategies. En TIRKKONEN, CONDIT y LAFFLING, JOHN (Eds) *Recent Trends in Empirical Translation Research*. Joensuu: University of Joensuu. 99-120.

JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (2010) Are All Professionals Experts? Definitions of Expertise and Reinterpretation of Research Evidence in Process Studies. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.)

- Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 213-227.
- JAKOBSEN, ARNT LYKKE (1995) Translation: a Productive Skill. En BERGENHOLTZ, HENNING, TARP, SVEN y DUVÅ, GRETE (Eds.) *Translation LSP Texts. the Preparation of Specialised Dictionaries*. Copenhagen: Copenhagen Business School. 41-70.
- JANKS, HILARY e IVANIČ, ROSALIND (1992) Critical Language Awareness and Emancipatory Discourse. En Fairclough, Norman (Ed.) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman. 305-331.
- KEARNS, JOHN (Ed.) (2008) *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum.
- KELLY, DOROTHY (Ed.) (2000) *La traducción y la interpretación en España hoy : Perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- KELLY, DOROTHY (2005) El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Trans*, 9. 61-71.
- KELLY, DOROTHY (2008) Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR: traduction, terminologie, redaction*, 21 (1). 99-125.
- KIM, MIRA (2013) Research on Translator and Interpreter Education. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. 102-116.
- KIRALY, DONALD (1990) *Toward a systematic approach to translation skills instruction*. Ann Arbor: U.M.I.

- KLAUDY, KINGA (1996) Beck-translation as a tool for detecting explicitation strategies in translation. En KLAUDY, KINGA, LAMBERT, JOSÉ y SOHÁR, ANIKÓ (Eds.) *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica. 99-114.
- KUSSMAUL, PAUL (1991) Creativity in the Translation Process. En LEUVEN-ZWART, KITTY M. VAN y NAAIJKENS, TON (Eds.) *Translation Studies: the State of the Art*. 91-101.
- KUZKIN, ANNA, HURTADO ALBIR, AMPARO y ESPINAL BERENGUER, ANNA (2010) El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2. 314-344. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10234/23829> [Último acceso: 12 de junio de 2012].
- LADMIRAL, JEAN-RENE y MERIAUD, MARIE (2005) Former des traducteurs : pour qui? pour quoi? *Meta*, 50 (1) 28-35.
- LAMBERT, JOSÉ (2013) Prelude: The Institutionalization of the Discipline. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 7-27.
- LAZO, ROSA M^a y ZACHARY, MONIQUE (2001) El método “aprendizaje por problemas” (problem-based learning) aplicado a la enseñanza de la traducción. Disponible en: http://www.onomazein.net/Articulos/17/N1_Lazo.pdf [Último acceso: 19 de febrero de 2013].
- LÉVY LEBOYER, CLAUDE (2000/2003) *Gestión de las competencias: cómo*

- analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión.
- LITWIN, MARK S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*. Londres: Sage.
- LÖRSCHER, WOLFGANG (1995) Process Oriented Approaches to Translation and the Development of Translation Competence. En NEUBERT, ALBRECHT, SHREVE, GREGORY y GOMMLICH, KLANS (Eds.) *Basic issues in translation studies*. Kent, OH: Institute of Applied Linguistics. 113-122.
- LÖRSCHER, WOLFGANG (2005) The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. *Meta: journal de traducteurs*, 50 (2). 597-608.
- MACKENZIE, ROSEMARY (2004) The Competencies Required by the Translator's Roles as a Professional. En MALMKJÆR, KIRSTEN (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes*. Ámsterdam: John Benjamins. 31-38.
- MALMKJÆR, KIRSTEN (2013) Where are we? (From Holmes's map until now). En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 31-44.
- MARTÍNEZ MELIS, NICOLE y HURTADO ALBIR, AMPARO (2001) Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta: journal des traducteurs*, 46 (2). 272-287.
- MAXIM, PAUL S. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. [Traducción de Eloy Pineda Rojas]. Oxford University Press: México.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1992) La EUTI y la traducción en Granada. *Campus: número monográfico sobre la traducción*, 63. 27-29.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1994a) La explicitación de la información en la traducción intercultural. En HURTADO ALBIR, AMPARO (Ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 73-96.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1994b) The New Translating and Interpreting Curriculum at the University of Granada. *Le Linguiste*, 38. 16-36.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1998) Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón: Universidad Jaime I. 117-130.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1999) La traducción de referencias culturales. *Sendebars* 12. 67-88.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2001a) Propuestas de reorientación en el estudio de la traducción. En *Traducción y comunicación*, 2. 55-77.

MAYORAL, ROBERTO (2001b) Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos. *Sendebars* 12. 311-336.

MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2007) For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain. *The Translator*

- and Interpreting Trainer I*. Mánchester: St. Jerome. 79-95.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO y MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (1994) Estrategias comunicativas en la traducción intercultural. En FERNÁNDEZ, PURIFICACIÓN y BRAVO, JOSÉ M^a (Eds.) *Aproximaciones a los estudios de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 143-192.
- MUNDAY, JEREMY (2012) *Evaluation in Translation. Critical points of Translator Decision-Making*. Londres/Nueva York: Routledge.
- NORD, CHRISTIANE (2006) Estrategia y creatividad: ¿conceptos incompatibles? En GONZALO GARCÍA, CONSUELO y HERNÚÑEZ, POLLUX (Eds.) *Corcillom. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Arco/Libros. 313-325.
- NORD, CHRISTIANE (2013) Functionalism in translation studies. En MILLÁN, CARMEN y BARTRINA, FRANCESCA (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 201-212.
- NORTHCUTT, NORVELL y MCCOY, DANNY (2004) *Interactive Qualitative Analysis: a Systems Method for Qualitative Research*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- PACTE (2005a) Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: journal des traducteurs*, 50 (2). 609-618.
- PACTE (2005b) Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. En ROMANA, M^a LUISA (Ed.) *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI, Información y documentación*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. 573-587.

- PACTE (2006) Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En GOUADEC, DANIEL (Ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs?* París: La Maison du Dictionnaire. 97-118.
- PEZZA CINTRÃO, HELOÍSA (2010) Magnifying Glasses Modifying Maps. A Role for Translation Theory in Introductory Courses. En GILE, DANIEL, HANSEN, GYDE y POKORN, NIKE K. (Eds.) *Why Translation Studies Matters*. Ámsterdam: John Benjamins.
- POKORN, NIKE (2005) *Challenging the Traditional Axioms. Translation into a non-mother tongue*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- PYM, ANTHONY (1993) *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. Calaceite: Ediciones Caminade.
- PYM, ANTHONY (1992) The relation between translation and material text transfer. *Target*, 4 (2). 171-189.
- PYM, ANTHONY (1992) *Translation and Text Transfer*. Frankfurt am Main: Lang.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- RICKHEIT, GERT y STROHNER, HANS (2008) *Handbook of communication competence*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- RIEDEMANN HALL, KARIN (1996) Cognition and Translation Didactics. *Meta: journal des traducteurs*, 41 (1). 114-117.
- ROBINSON, DOUGLAS (1991) *The Translator's Turn*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ROBINSON, DOUGLAS (2011) *Translation and the Problem of Sway*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

- RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIO, CAURCEL CARA, M^a JESÚS y RAMOS GARCÍA, ANA M^a (2008) *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA (Ed.) (1998) *Translation and Quality*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- SÉGUINOT, CANDACE (1991) A study of student translation strategies. En TIRKKONEN-CONDIT, SONJA (Ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tubinga: Narr. 79-88.
- SÉGUINOT, CANDACE (2000) Knowledge, Expertise, and Theory in Translation. En CHESTERMAN, ANDREW, GALLARDO, NATIVIDAD y GAMBIER, YVES (Eds.) *Translation in Context*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 84-104.
- SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (2010) Translation and Cognition: Recent Developments. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.) *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 1-13.
- SHREVE, GREGORY M., LACRUZ, ISABEL y ANGELONE, ERIK (2010) Cognitive Effort, Syntactic Disruption, and Visual Interference in a Sight Translation Task. En SHREVE, GREGORY M. y ANGELONE, ERIK (Eds.) *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 63-84.
- SHREVE, GREGORY M., SCHÄFFNER, CHRISTINA, DANKS, JOSEPH H. y GRIFFIN, JENNIFER (1993) Is There a Special Kind of "Reading" for Translation? An Empirical Investigation in the Translation Process. *Target*, 5 (1). 21-41.

- SNELL-HORNBY, MARY (2006) *The Turns of Translation Studies. New Paradigms or Shifting Viewpoints*. Amsterdam: John Benjamins.
- TENNENT, MARTHE (2005) *Training for the New Millenium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- THE TEACHABILITY PROJECT AT THE UNIVERSITY OF STRATHCLYDE (2005). Disponible en: <http://www.teachability.strath.ac.uk/> [Último acceso: 16 de enero de 2013].
- TIRKKONEN-CONDIT, SONJA (Ed.) (1991) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Narr.
- UNIÓN EUROPEA (en línea) Europass de la UE. Disponible en: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home> [Último acceso: 17 de junio de 2012].
- WAY, CATHERINE (2006) Evaluación efectiva: el talón de Aquiles. En BRAVO UTRERA, SONIA y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (Coords.) *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 755-762.
- WAY, CATHERINE (2009) Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. En KEMBLE, IAN (Ed.) *The Changing Face of Translation*. Portsmouth: University of Portsmouth. 131-142.
- WILSS, WOLFRAM (1994). A Framework for Decision-making in Translation. *Target*, 6 (2). 131-150.
- WILSS, WOLFRAM (1998) Decision Making in Translation. En BAKER, MONA (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 57-60.

- WILSS, WOLFRAM (2004) *Translation Studies: A Didactic Approach*. En MALMKJAER, KIRSTEN (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam: John Benjamins. 9-15.
- ZABALBEASCOA, PATRICK (en línea) *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> [Último acceso: 17 de enero de 2013].
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZAMORA, JESÚS (2005/2013) *Cuestión de protocolo: ensayos de metodología de la ciencia*. Madrid: Tecnos.

**Tabla de contenidos, resumen y conclusiones en inglés
para la Mención de Doctor Internacional**

TABLE OF CONTENTS

Table of contents

List of tables

List of figures

List of graphs

List of abbreviations

Introduction

1. University translator training

1.1. Introduction

1.2. The European Higher Education Area (EHEA)

1.2.1. The Tuning project

1.3. Translator training: the Spanish university context

1.4. Pedagogical approaches to translator training

1.5. Learning styles

1.6. Preliminary conclusions

2. Translation and translator competence

2.1. Translation and translator competence: preliminary notions

2.2. Translation as problem-solving

2.3. Translator competence: definition and some models

2.4. Strategic competence

2.4.1. Translation problems

2.4.2. Translation strategies

2.5. Preliminary conclusions

3. Methodological framework of the empirical study

3.1. Introduction

3.2. The origins of our empirical study: from researching cultural and intercultural competence to researching strategic competence

3.2.1. General and specific research objectives in the study on cultural and intercultural competence

3.2.2. Contextualisation and design of the study on cultural and intercultural competence (ACCI)

3.3. Design and application of the instrument

3.3.1. Establishing the general and specific objectives of the study

3.3.2. Literature review

3.3.2.1. The INCA project

3.3.3. Designing the sample

3.3.4. Exploratory interviews

3.3.5. Designing the instrument

3.3.6. Validating the instrument

3.3.7. Quality criteria of the instrument

3.3.8. Administering the instrument

3.3.9. Pre-analysis of the data

3.4. The study on strategic competence

3.5. The longitudinal study

3.6. Data analysis

3.6.1. Manual processing of the data

3.7. Assembling the results and verifying the fulfilment of the research objectives

3.7.1. Writing the descriptive research report describing the results of the macro-study

3.7.2. Writing the descriptive research report describing the results of the longitudinal study

3.8. Preliminary conclusions

4. Analysis and descriptive research report on the macro-study results

4.1. Introduction

4.2. Sample profiles

4.2.1. Ages of participating students

4.2.2. Sex of participating students

4.2.3. Other university courses followed besides Translating and Interpreting

4.2.4. B and C languages

4.2.4.1. Length of B and C language study

4.3. Translation problems recognised on entering and graduating from the undergraduate degree in Translating and Interpreting

4.3.1. Linguistic problems

4.3.2. Textual problems

4.3.3. Cultural problems

4.3.4. Pragmatic problems

4.4. Summary and preliminary conclusions

5. Analysis and descriptive research report on the longitudinal study
results

5.1. Introduction

5.2. Sample profiles

5.2.1. Ages of participating students

5.2.2. Sex of participating students

5.2.3. B and C languages

5.2.3.1. Length of B and C language study

5.2.3.2. Time spent in B and C language country(ies)

5.2.3.3. Self-assessment of B and C language levels

5.2.3.4. Self-assessment of B and C cultural competence
levels

5.3. Development of strategic competence based on a pre-
translation exercise

5.3.1. Translation and Interpreting students at the end of their
degree course are capable of recognising more translation
problems than students initiating their degree

5.3.2. Translation and Interpreting students at the end of their
degree course are capable of recognising a broader variety of
translation problems

5.3.3. The capacity of abstraction when identifying translation

problems is greater in Translation and Interpreting students at the end of their degree course than at the beginning

5.3.4. The variety of metalanguage used by Translation and Interpreting students when describing translation problems in a brief evolves between commencing and ending their Translation and Interpreting degree course

5.3.4.1. Metalanguage used by the students to describe linguistic problems

5.3.4.2. Metalanguage used by the students to describe textual problems

5.3.4.3. Metalanguage used by the students to describe cultural problems

5.3.4.4. Metalanguage used by the students to describe pragmatic problems

5.4. Preliminary conclusions of the longitudinal study

6. Final conclusions

7. References

Annex A

Table of contents, summary and conclusions in English in fulfillment of the requirements for the International Doctorate

Annex in CD

Summary

Our doctoral thesis will attempt to further our understanding of translator competence, particularly strategic competence, its development during the degree in Translating and Interpreting, in order to design effective training tools within the EHEA framework.

Our research is framed within a research project (HUM2006-04454) financed by the Spanish Ministry of Education and Science, under the direction, as lead researcher, of the co-supervisor of this thesis Dr. Dorothy Kelly. The Project was entitled “Acquiring cultural and intercultural competence in translator training - *La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores* (ACCI)”. Its objective was to further our understanding of translator competence and, in particular, cultural and intercultural competence and how it is acquired by future professionals in the fields of linguistic and intercultural communication and mediation, especially translators. The theme of this doctoral research, however, is not cultural and intercultural competence (Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007), but strategic competence as a result of the natural evolution of the initial empirical research as will be revealed as our study unfolds.

With the implementation of new undergraduate degree courses in compliance with the European Higher Education Area (EHEA) in Spanish universities, didactics and training the trainers have become increasingly relevant. We believe that the investment in research into training is a positive event both for improving the quality of the training received by the students

and for the lecturers responsible for training future translators, revisers, international commercial agents, cultural mediators, project managers, etc.

The importance of competence-based translator training is vital and many authors have researched the components of translator competence (Wilss, 1976; Nord, 1991/2005, 1992; Pym, 1992; 2003; 2006; Gile 1995/2009; PACTE 1998, 2000, 2001a, b, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007) and the factors that intervene in its development. Despite the variety of research available on translator competence, it is still a difficult object of study due to the complexity involved in verifying how it is developed as a product of the training received after completing a university degree.

Thus, our research attempts to contribute to filling the vacuum which exists on the process of developing translator competence. To fulfil our objective we have concentrated our research on one of the competences which has received scarce attention: strategic competence.

Introduction

This introduction will explain the motivation for this doctoral thesis. Our research, and this thesis, arose within the AVANTI Research Group, of which I have been a member since 2006, the year in which I followed the theoretical part of the doctoral programme *Traducción, Sociedad y Comunicación* coordinated by Dr Dorothy Kelly. One of the main research areas in AVANTI is Translator Training and our research is clearly situated in this area.

Research Objectives

The general research objective of our doctoral thesis is to observe and analyse the repercussion of Translation undergraduate degree courses in Spain on the development of strategic competence and, particularly, of the students' capacity to identify translation problems, in an empirical study which has two axes: a macro-study (over one thousand students) and a longitudinal study (37 students).

This general objective is divided into several specific objectives:

1. To describe the entry profile of students on the Translation and Interpreting Degree (TID) in the Spanish university context (1st year student population group).
2. To describe the exit profile of students on the Translation and Interpreting Degree (TID) in the Spanish university context (4th year student population group).

3. To describe and analyse, from student perceptions, the degree of strategic competence development after four years of studying the TID based on their ability to identify translation problems and how they describe them.

The last of these specific objectives is also divided into four sub-objectives as hypotheses which will be tested against the students' answers in the longitudinal study. The specific hypotheses are:

1. TI students about to finalise their degree are capable of recognising more translation problems than TI students beginning their degree.
2. TI students about to finalise their degree are able to recognise and differentiate between different translation problems better than TI students beginning their degree.
3. The capacity for abstraction of TI students when identifying translation problems is greater at the end of their degree studies than at the beginning.
4. The richness of the metalanguage used by the TI students evolves from the beginning to the end of their DIT.

Research Methodology

In an attempt to contextualize our research in the socio-educational context, we have studied the proposals of Grotjahn (1987: 59-60) and Sierra (1998: 33-37) and, in line with the parameters they establish, the principal characteristics of our research are:

- Our study is non-experimental as it researches the direct unmanipulated experience of the subjects, the instrument is completed in an uncontrolled and unmanipulated situation, nor is any control exercised over the subjects' experiences thereby avoiding conditioning their responses. Our research design identifies, describes and analyses tendencies of an educational reality as experienced by the subjects: the students.

- Our data are quantitative and qualitative. The mixed research paradigm is due to the the nature of the research problem itself. Neither of the data recovery techniques is better than the other, there are, however, techniques which better suit the needs of different research studies. Thus, in this thesis we have chosen a combination of quantitative and qualitative data, where the latter reinforce the meaning of the purely quantitative data.

- The data analysis performed is interpretative and statistical. The DIT students are the protagonists of our research, it is through their perceptions and experiences that we will fulfil our research objectives. The importance of the statistical-interpretative combination is due to the intention of substantiating the description of the educational reality through the protagonist agents themselves. Hence, the qualitative data are of vital relevance in facilitating the interpretation of the object of study in the students' own words.

- The temporal scope of our empirical study has a double approach: a series of sectional data, referring to a single given moment in time and, on the other hand, the longitudinal study (see section 4.5. of the thesis) which follows the progress of a group of students.

Thesis Structure

We will now briefly summarise the organisation and the different chapters into which our doctoral thesis is structured.

Our thesis has seven chapters which successively cover the aspects researched, from the theoretical position adopted throughout our thesis, the methodology applied, the analysis of the students' answers in the empirical study through a macro-study (with more than 1,000 student participants) and a purely longitudinal study (with 37 student participants), finalising with the presentation of our conclusions and indicating further possible research possibilities that have arisen from the results we have obtained.

CHAPTER 1, *La formación de traductores: estado de la cuestión*, provides the contemporary institutional framework of TI in the context in which our research has been performed: Spain. We would like to point out that both in this chapter and in Chapter 2 we have attempted to summarise the information to offer a complete, yet easily readable discourse which is completely embedded in the central topic of our research.

CHAPTER 2, *Traducción y competencia traductora*, critically analyses the proposals of the different authors who have tackled the study of translator competence both from the perspective of translator training (Kelly, 1999,

2002, 2005a, 2007), and from a professional perspective (Norm UNE EN15038, 2006; EMT Project, 2009). Thus, Chapter 2 reviews the principle TC models, with special emphasis on those proposals that share characteristics with the object of our study, that is: strategic competence (Hewson y Martin, 1991; Presas, 1996, 1998, 2008; Hansen, 1997; PACTE, 1998, 2000, 2001, 2003, 2007; Kelly, 1999, 2002, 2005a, 2007; Neubert, 2000; González Davies, 2004; Göpferich, 2007, 2009; Katan, 2008; Herold, 2010).

CHAPTER 3, *Metodología del estudio empírico*, offers a thorough description of the methodological framework upon which the epicentre of our thesis, the empirical study, rests. Firstly, we design and validate the principal instrument used to collect data for its subsequent analysis and in order to describe how future translators acquire strategic competence. The instrument was designed in paper format and includes a task to be completed and a questionnaire (mixed approach, qualitative and quantitative). Once the instrument was designed, the second phase was to apply it and to actually collect the data. The instrument was administered to more than 1,000 students at two different stages of their training: in the 1st and 4th years of their degree (the beginning and end of their studies), in five Spanish universities offering TI degrees: Universitat Jaume I in Castellón (UJI), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad Pablo de Olavide in Seville (UPO), Universidad Pontificia de Comillas in Madrid (UPCO) and the Universidad de Granada (UGR).

The third phase, found in Chapters 4 and 5, is the analysis of the data collected (statistical analysis using the SPSS programme for the quantitative

data and categorisation for the qualitative data) in order to offer a comprehensive description of the process of TC acquisition.

CHAPTER 4, *Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el macro-estudio*, presents the statistical-interpretative analysis of the data obtained by applying the instrument to the two groups of subjects: the students initiating their degree (655) (1st year and students entering the 3rd year from other degrees and experiencing their first contact with TI studies) and the students finalising their degree (391 students in their 4th and final year).

CHAPTER 5, *Análisis e informe interpretativo de los resultados obtenidos: el estudio longitudinal*, establishes clearer trends than those presented in Chapter 4 (the macro-study) in relation to our research objectives as they correspond to the data from the longitudinal study, involving the same students (37) at the beginning of their degree in TI and their final experiences as future translators about to finalise their training.

CHAPTER 6, *Conclusiones*, presents the final conclusions of our doctoral research. Furthermore, this chapter highlights future research paths which have emerged as a result of work presented in this thesis.

CHAPTER 7, *Referencias bibliográficas*, lists the sources used for our research in this thesis. This chapter has two sections: the first section includes the works quoted in our thesis, whilst the second section includes the works consulted due to their relevance for our research. They do not, however, appear in the body of our thesis despite having guided us in our research,

sometimes discovering new paths to follow which we had not contemplated earlier.

ANNEX A, *El estudio de casos*, analyses the students' characteristics (37) in the longitudinal study by means of multiple case studies. This Annex provides a thorough, detailed analysis of the data collected. The fact that analysis of the data for each case study in the longitudinal study has been included as Annex A on paper is intended, on the one hand, to ease the reader's load by excluding it as a chapter, but rather as a key annex, and on the other hand, to allow full access to the data collected of the characteristics of the subjects in the longitudinal case study.

Finally, we have included the *index, introduction and conclusions of our thesis in English* to comply with the requirements for the International Doctorate.

Our thesis is accompanied by an appendix in CD, which includes the annexes comprising the documentation used throughout our research. In this CD, all the instruments used (the data collection instrument, the operationalisation outline, the data templates, the data extraction tables for the subjects' responses, to mention but a few of the documents available in the CD. The documents are clearly indexed to facilitate their consultation.

Our research, then, is the result of a continuous process of reflection, review and constant improvement of the study, in order to find answers to certain lacunae in our discipline, besides contributing to some basic notions for Translation Studies, particularly for translator training, such as translator competence (TC). In this vein, Hurtado (2011: 168) has highlighted the

importance of furthering our understanding of TC through empirical studies as it is one of the foundation stones of translation didactics, the research path which frames our thesis both due to its object and to the research interests of its supervisors.

Conclusions

6.1. Introduction

In this chapter we will present the main conclusions of our thesis in relation to our general and specific objectives in order to demonstrate the extent to which they have been fulfilled. As in the earlier chapters of our thesis, we will try to present a synthesis of the information.

Finally, to close our thesis we will indicate future research possibilities that have arisen from our study.

6.2. General objective: to observe and analyse the repercussion of Translation studies in Spain on the development of strategic competence and, particularly, of the students' ability to identify translation problems in an empirical study

All of the phases of our research completed have provided results and ideas to fulfil our general objective. In Chapters 2 and 3, we established a theoretical reference framework for translator training in general, and on TC and SC in particular.

Our general objective is divided into the following specific objectives.

6.2.1. Specific objectives: To describe the entry (1st year student population group) and the exit (4th year student population group) profile of students on the Translation and Interpreting Degree (TID) in the Spanish university context.

We will now present the conclusions which, in the introductory chapter, were independently expressed as two separate specific objectives. In order to facilitate ease of reading and to compare some common features, we have decided to concentrate this information in a single section. Firstly, our results for student profiles (first and fourth year) largely agree with the results obtained by Calvo (2010).

In general terms, we can state that the first and fourth year students share quite a uniform profile as far as language combination, international experiences or sociodemographic features are concerned. This fact is worthy of note if we bear in mind that our sample has a total of 1,046 students from five Spanish universities.

Most students are very young both when they commence and just before they complete their degree (Calvo, 2010: 536). As far as sex is concerned, the vast majority are women, both for first and fourth year students it seems that very few students have or are studying another university degree, most of those who do entered the TID after at least three years studying another degree.

Most of the first year students have had some type of international experience in another country, despite the fact that their average age is between 17 and 20. The fourth year group of students show a vast majority state that they

have spent some time in another country. For both groups of students, the majority have spent some time in their B language country(ies), or their C language country(ies). The latter, however, are more frequent among the fourth year students. The difference lies, however, in the fact that for the first year students their B language stays are due to holidays or language exchanges. The fourth year students, on the other hand, besides holidays and language exchanges, also highlighted university studies in other countries, probably due to the numerous mobility programmes available and the massive participation of TI students in them.

We will now turn our attention to the students' profiles, as well as to the relative nature of the problems detected by the students in both the first and fourth year of the TID. We believe that the tendencies presented here may help us to better understand the students' profiles in the TID classrooms in Spain.

Our study has collected responses from 1,046 students: 655 in the first year and 391 in the fourth year in five universities. In order to explain the information obtained, we will combine the information from both groups.

The first year students in our sample (655) tend to enter the TID from secondary education (Calvo, 2010: 434), so their age ranges between 17 and 20, for more than 89.2% of the students in our sample.

Here, we must not forget that amongst the first year sample we wanted to include the students who were in their first year of a TID, although they were not actually first year students as such, simple that this was their first contact

with the TID. This idiosyncrasy applies to the students who join the TID after studying the first cycle of another degree and who enter the first year of the second cycle (third year of the TID). This sub-sample represents 6.4% of the total sample (655). We decided to include this subgroup in order to detect possible differences between students in their first year of the TID, but with different access profiles.

In the fourth year group, the majority (85.6%) completed their studies aged between 21 and 24, which shows that the majority of the students complete their studies successfully in an (approximate) four year period.

In this fourth year group we also find students who have university degrees other than the TID. This subgroup represents 14.1% of the sample, and the most frequent degrees they hold are: Tourism, English Philology and French Philology.

The first year students are mainly female (78.9%), a tendency which remains constant in the fourth year group with 80.5%. This fact coincides with the *pink collar* status (Katan, 2011) of the translation profession, as well as with other existing studies (Calvo, 2010).

Independently of the percentages obtained in this part of the study for each B language, it is positive to confirm that the majority of the first year students have some experience in another country, despite their youth (17 to 20). In the fourth year group, the vast majority have experience in another country. The international experience of both groups is mainly due to a period spent in their B language country(ies) (73% in the first year group and 93.6% in the

fourth year group), besides experience in their C language country(ies), although the latter is more frequent amongst the fourth year group (79.3%). The most common form of mobility amongst the first year students for their B language is due to holidays or language exchanges. On the other hand, in the fourth year group besides holidays and language exchanges they had also studied at universities in their B language country(ies).

We must not forget that the conclusions we present here are extracted from the students' responses, we are not working with hard facts, but with the students' perceptions. Therefore, the specificities of the profile of each subject, as well as the possible bias in their responses means that both the partial conclusions of the macro-study and the conclusions that we present for the longitudinal study cannot be extended to the whole population.

Nevertheless, we believe that both the descriptive nature of our study and the high number of subjects, together with the common denominators in the results we have presented, allow us to underline certain tendencies in the access profile and the profile at graduation of the TID students, and for our general objective: the development of SC.

6.2.2. Specific objective: to describe and analyse, from students' perceptions, the degree of strategic competence development after four years of studying the TID based on their ability to identify translation problems and how they describe them

Our results indicate that the training provided, as it is currently envisaged, does not work for all students. This leads us to believe, if there are no other

factors which have a significant impact, that learning styles must play an important role. Training must, then, take into account different learning styles so that the teaching-learning process can be significant, profound and constructive for all the agents involved (Kelly, 2009: 101).

In our research, we have attempted to identify those features which may enhance the development of SC. Our macro-study, however, with a large sample, and the longitudinal study, where the results correspond to the answers of the same students in their first and fourth years of the TID, have not detected any specific feature which effectively influences the development of TC.

6.2.2.1. The macro-study

The conclusions we present are extracted from the results of the students' replies to the questionnaire and the translation task they were set. This implies that there may be some bias in the answers provided or due to the specificities of the students' profiles. Thus, the conclusions we present cannot be extended to the whole population, despite the high participation rate in our study.

Nevertheless, we believe that both the descriptive nature of our study and the number of subjects involved, besides the common denominators reflected in our results, allow us to distinguish certain tendencies in the development of SC. In this vein, as mentioned above, the first and fourth year students have indicated different translation problems in the text used in our instrument.

One of the first conclusions we have reached is that there are no substantial differences between the first and fourth year students' ability to recognise a particular type of translation problem, although this fact is qualified and clarified by the results of the longitudinal study, as it included the same students in their first and fourth and final year of the TID. As far as linguistic problems are concerned, throughout our study we have found a certain tendency to dwell at word level amongst the students of both groups of subjects. The main difference lies in the way in which they describe the translation problems: the fourth year students use the denomination "term" more frequently when referring to linguistic problems, words or vocabulary in general. The results of our research show that textual problems do not attract the attention of either of the two groups of subjects, although the fourth year students do detect textual problems more than the first year students. The text in our instrument contained an image which occupied a large part of the page of the pre-translation exercise; it was practically ignored, however, by both groups of subjects. Another of the axes of our analysis were cultural problems, which were recognised by almost all the subjects in both groups. Our results, however, do not show any significant outstanding feature in either group. Finally, in view of the different percentages we can affirm that the ability to recognise pragmatic problems develops more than the ability to recognise other problems between the first and fourth years.

As we have mentioned above, both the first and fourth year groups of students have indicated different translation problems in the text.

One of the first conclusions we can reach based on the results obtained and on the nature of the translation problems indicated by both groups of subjects is that there are no substantial differences in their ability to recognise particular types of translation problems, although this result may be nuanced according to the problems detected by the group of experts.

Linguistic problems: our research results show a certain tendency to concentrate on the word. The fourth year group use the denomination “term” more frequently to refer to linguistic problems, words or vocabulary in general. This tendency may be explained by an evolution in the students’ training, in other words, the fourth year group are in constant contact with specialised translating and interpreting subjects which work with terms, besides with words obviously. Terms seem to catch their attention *a priori* (and preoccupy them) in most cases for the students of specialised translation, as in legal translation for example (Way, 2012). Thus, it is possible that the specialised translation subjects may have motivated the students’ loss of perspective concerning the characteristics which allow a word to be considered a term.

Textual problems: our results show that these problems are not one of the most frequent types indicated by either the first or fourth year group students. This type of problem is recognised by 7.8% of the first year subjects and by 6.4% of the fourth year subjects. At this point in our research and based on the data we have collected, we cannot ascertain the causes for these figures.

Within the textual problems, the students centred their attention mainly on problems related to the tone of the text (3.7% in the first year group and 5.9% in the fourth year group), style was indicated as a problem by 1.1% of the first year group and by 4.1% in the fourth year group. Other aspects they indicated, although to a lesser extent, were perspective (0.3% of the first year group and none of the fourth year group).

Besides, the students indicated style, register and the image in the text as translation problems. It is particularly interesting to see that the percentage of students who recognise these three problems increases more than 2% in the fourth year group compared to the first year group. Style is indicated as a problem by 1.1% in the first year group and by 4.1% in the fourth year group. Register is indicated by 2.3% of the first year group, whilst 5.6% of the fourth year group do so. Finally, the image in the text is recognised as a translation problem by 0.3% of the first year group and by 2.8% in the fourth year group.

Cultural problems: these problems are recognised by the highest proportions of the first year group, with 71.3% and 79.5% of the fourth year group. We imagine that these high percentages are due to the text topic and the dense load of concepts related to Spanish culture and similar aspects. As we explained in Section 4.3.3 of Chapter 4, none of the these problems is indicated significantly more than others, with the exception of the concept of “*tapa*” indicated by 27.9% of the first year group and by 26.6% of the fourth year group, “*vermú*” indicated by 32.2% of the first year group and by 39.9% of the fourth year group, and “proper names” indicated by 29.9% of the first year group and by 55.8% of the fourth year group. Finally, the concepts

referring to “space” and to “locality” are the least identified cultural problems. In the case of questions relative to space as the context in which the social activity of eating “*tapas*” occurs, it is noteworthy that none of the first year group identified it as a translation problem, whilst only 2% of the fourth year group did so. On the other hand, the geographical location of the text, present both in the body of the text and in the image caption, is indicated as a translation problem by 0.5% of both groups.

Pragmatic problems: the problems in this category are indicated by 12.2% of the first year group and by 32.5% of the fourth year group. The difference between these percentages shows that recognising this type of problem experiences the greatest difference between the first and fourth year groups. The students indicate six types of pragmatic problems: the brief, the receiver, the format, space, the function and intention. The brief is indicated as a translation problem by 0.3% of the first year group and by 2.8% of the fourth year group. The receiver, on the other hand, is indicated as a translation problem by 11.3% of the first year group and by 29.7% of the fourth year group, an interesting increase. Format is recognised as a translation problem by only 0.2% of the first year group and by 0.5% of the fourth year group. For space as a problem, we find that 0.5% of the first year group and a slightly higher 3.3% of the fourth year group have indicated it. None of the first year group recognises text function as a translation problem, whilst only 1% of the fourth year group do so. Finally, the intention of the text is recognised by similar percentages in both groups: 1.2% in the first year group and 1.3% in the fourth year group.

The results obtained in our macro-study support our decision to further study the spontaneous sub-product of our research: the longitudinal study of multiple cases.

6.2.2.2. The longitudinal study

The possibility of studying the same group of students in our longitudinal study has allowed us to formulate a series of hypotheses (one general and four specific hypotheses) in order to illuminate our research process and to reach more concrete conclusions.

The sample profile in our longitudinal study coincides in general with the profile reported in our macro-study, as was to be expected.

Firstly, we will describe the profile, before emphasising those results we have been able to examine in more depth as a result of the longitudinal study.

The students' responses show that the majority of our sample (37 students) tend to access the TID directly after secondary education, as in the macro-study. Therefore their average age ranges from 17 to 20, although we find one student in the longitudinal study who was between 21 and 24 at entry. Logically, our fourth year research subjects are to be found in age ranges four years older.

The sample shows a majority of women (27) compared to the 27% (10 students) who are men.

None of the subjects in the longitudinal study has a prior degree before studying the TID, as is to be expected given their age range. Nor does the

only subject aged between 21 and 24 in the first year group (and between 25 and 28 in fourth year) hold a prior degree, although this would have been possible considering the age.

Our longitudinal study covers three of the four B languages offered in the FTI at the UGR. Arabic is not included as none of the students for this B language completed our instrument in both the first and fourth years.

We find several students who have changed their C language during their TID studies: that is, they started studying one language combination and changed this combination by changing C language. This is the case of student 23, for example. In the first year her C language was French, a language she had studied for between six and nine years and for which she stated that she had an intermediate linguistic and cultural level. In the fourth year, however, her C language was German, for which she considered that, after three to five years of study, she had an elementary cultural and linguistic level.

It is also interesting to see that some students neglect their C language, possibly due to the curriculum design, as the students must follow 4 compulsory levels of C language of 9 credits each in the first and second years, C language area studies of 6 credits in second year and, finally, two C-A translation subjects on the third year of the degree. Once students have completed these credits they are not obliged to follow any other subjects for their C language, thus reducing the time invested in their C languages, which may be why some of the students' perceptions about their C language

linguistic and/or cultural competence levels do not go beyond elementary or intermediate, depending on the case.

Having reviewed the students' profiles, it seems that their perceptions of the different levels (native speaker, advanced, intermediate, beginner or inexistent) depend on the demands of each student; there is no tendency concerning how the working languages are acquired. The students' profiles show that the most common perception of their B language in the first year is an intermediate level, although many of the subjects have spent less than one month in their B language country(ies). Besides, we also find that when the students' C language is English, as in the case of student 6, the perception of their linguistic and cultural levels is higher than for other C languages. This may be due to the wider offer of French and English as foreign languages in secondary education in Spain.

Amongst our longitudinal study subjects we find one student who stated that she was a native speaker of her B language (German), a profile which is increasingly less common in first year students.

The results seem to show a certain degree of "stagnation" or "loss" in working language levels at the two moments in their training when the instrument was applied. This "stagnation" or "loss" may be originated by the students becoming aware of the extent of the concept "cultural knowledge" and of the intricate mesh of aspects of which it is composed. The perceptions of the beginners' level may be due to the levels of self-demand of the students and may not necessarily be a true reflection of their levels. The fourth year profile presents, in some cases, a simultaneous development of the cultural

and linguistic competence levels, although the general tendency is that their C language is relegated to a less active position and, as a result, stagnation seems to appear for their cultural competence. We are aware that there may be bias in the students' responses when they choose to describe their levels as intermediate or negative for linguistic questions, as is the case of the explicit self-assessment included in our instrument, of those who are aware of the difficulty entailed in speaking a language or knowing its culture well.

Finally, a fairly high number of students enter the TID with a cultural competence level which they consider as basic, or even, inexistent, for their B language, a surprising fact, given the high linguistic and cultural level required for the TID degree from the very first year.

As we have seen, by working with responses from the same students in their first and fourth years, in many of the profiles in the longitudinal study, it seems that the majority of the students consider their linguistic and cultural levels to be two watertight compartments which are not acquired simultaneously or in such a way that the development of one has repercussions on the development of the other. They consider that each level develops independently, at different rates, as we have observed in the responses of the students who differentiate between the development of their linguistic level and their cultural competence. The perceptions expressed by the students must give us cause for thought about what is happening in their foreign language classes in primary and secondary schools in Spain. It is hardly logical that after more than 6 years of studying a language, in many

cases, that they perceive their linguistic and cultural competence levels to be below an intermediate level.

In the parameters that we have studied in order to identify the factors that enhance the development of strategic competence, we have not detected any highly significant tendency for any of the four parameters studied, although we will highlight the most singular aspects of each of them.

The majority of the students in our longitudinal study show no progress in identifying more translation problems between their first and fourth years (23 of the 37 subjects show no progression, whilst 14 show some).

Progress is not shown in the types of translation problems identified in 19 cases, compared to the 14 students whose responses indicate progress and 4 who appear to have partially developed this ability.

The level of abstraction when identifying translation problems in the responses given between the first and fourth year has progressed in only 2 of the 37 subjects in the longitudinal study.

Finally, the use of metalanguage to describe the different translation problems in the text in the first and fourth years is the parameter which has registered the greatest progression, as can be seen in the responses of the students, where 22 of them show a greater grasp of the metalanguage for the different problems found in the text, compared to the 15 subjects who show no progression since their first year.

The general hypothesis of our longitudinal study was that: training in TS enhances the development of TC and, particularly, of SC. The four specific hypotheses were:

1. TI students about to finalise their degree are capable of recognising more translation problems than TI students beginning their degree.
2. TI students about to complete their degree are able to recognise and differentiate between different translation problems better than TI students beginning their degree.
3. The capacity for abstraction of TI students when identifying translation problems is greater on completing their TID than at the beginning.
4. The richness of the metalanguage used by the TI students evolves from the beginning of their TID until they complete their TID.

It seems that only one of the four specific hypotheses has been confirmed, as we shall explain below.

The macro-study and longitudinal study results show no patterns for the development of SC. In fact, it appears that greater or lesser development of this competence depends more on *ad hoc* individual characteristics that may be related to learning styles (individual), than on the teaching approaches (plural) which dominate the TID, as the longitudinal study of a group of students trained in one faculty (UGR) and who share similar profiles demonstrates.

Hypothesis 1: TI students about to complete their degree are capable of recognising more translation problems than TI students beginning their degree.

Our longitudinal study results refute this hypothesis (only 37.8% of the students progress between the first and fourth years).

Hypothesis 2. The TI students about to complete their degree are able to recognise and differentiate between different translation problems better than TI students beginning their degree.

Our results neither refute nor confirm this hypothesis, as the percentage of students who show no progression (51.4%) barely varies from the percentage of those who do (48.6%). In general, the students who progress over the four years of the TID in recognising more translation problems are those who also progress in recognising and differentiating between different types of translation problems (14 cases).

Hypothesis 3. The capacity for abstraction of TI students when identifying translation problems is greater on completing their TID than at the beginning.

Our third hypothesis is refuted too according to the results of our longitudinal study (only 5.4% of the subjects' progress between the first and fourth years).

Hypothesis 4. The richness of the metalanguage used by the TI students evolves from the beginning of their TID until they complete their TID.

This is the only one of the four hypotheses to be confirmed, as we have shown in Chapter 5, where 59.5% of the subjects demonstrate progression in the richness of their metalanguage.

Therefore, the general hypothesis for our longitudinal study, “training in TS enhances the development of TC and, particularly, of SC”, is not confirmed. In fact, of the 37 students in our longitudinal study we find that only two of them progressed between the first and fourth years in the four parameters that we established in order to observe the development of strategic competence through their ability to identify translation problems.

This leads us to wonder whether the TID has any impact on the development of SC, we should try to discover which factors do have an impact then. Our results indicate possible causes for the lack of common tendencies amongst the students of the same faculty: the lack of consensus about the teaching-learning process for identifying translation problems in university translator training in Spain, as we suggested in Chapter 2; within TS as a discipline, the lack of a clear definition of TC and how it should be measured.

Finally, we have completed our general and specific objectives of this doctoral thesis.

6.3. Future research

Undoubtedly, one of the most important results of this thesis is the enormous number of ideas and questions it poses as a result of the research process. To delve further into our field of study (translator training), we propose several future research possibilities:

- 1) An in-depth study of our data by university and B language of the different translation problems identified in both samples in order to identify possible tendencies which will indicate common factors and differences which influence the ability to identify the translation problems in the task included in our instrument.
- 2) Contrasting the data collected with language competence tests, and standardised tests of learning styles, developed in Psychology, in order to study some of the aspects suggested by Kelly (2009: 98): which type of teaching-learning context are students accustomed to?, what are their individual preferences for learning styles?, what do they expect to learn or achieve in the degree/subject?, are groups homogenous or heterogeneous?; and if so, in what way?
- 3) Performing a reduced longitudinal study in which our data is completed with a translation of the text and retrospective interviews with the subjects.
- 4) Widen the spectrum of subjects to students from universities outside Spain, in order to broaden the context of our study and not limit it to Spain alone.
- 5) Perform an in-depth study on a large scale of the metalanguage used by the subjects of our macro-study (1.046) to identify specific tendencies by population group, and to cross these results by university.
- 6) Designing a research project to study translation strategies and solutions as central elements, together with the ability to identify problems for the development of SC.

Anexo A

Estudio de casos

A.1. Muestra del estudio longitudinal: introducción

Los datos que se muestran a continuación se corresponden con el estudio de casos múltiple conformado por 37 estudiantes que cumplimentaron la herramienta correspondiente a primer curso en el año académico 2007/08 y, cuatro años después, en las últimas semanas de su último curso de los estudios conducentes a la titulación de Licenciado en TI, año académico 2010/11.

A continuación, se incluye una visión panorámica de las características del grupo de casos que conforma el estudio longitudinal previo a la disposición de datos ya descrita en el capítulo 5, a saber:

- El **microanálisis** de los aspectos que conforman el perfil de la muestra:
 1. Tabla con el perfil del estudiante.
 2. Comentario del perfil: comentario analítico-descriptivo de aquellos rasgos más característicos del perfil del estudiante.
 3. Comentario de las respuestas: breve comentario analítico-descriptivo de las respuestas incluidas en el ejercicio de pre-traducción.
 4. Tabla de respuestas del ejercicio de pre-traducción: tabla comparativa con las respuestas aportadas en 1º y en 4º.
 5. Tabla de respuestas con los problemas reconocidos de acuerdo con la categorización realizada por el panel de jueces expertos.
 6. Tabla articulada en torno a cuatro ejes de análisis para conocer la evolución de la competencia estratégica en cuanto a la capacidad de identificación de problemas de traducción.

Esta breve contextualización de los 37 estudiantes sirve como introducción previa para ahondar en las distintas características que posee cada uno de los 37 estudiantes.

El principal objetivo que perseguimos con este estudio longitudinal es intentar establecer tendencias más concretas que con la muestra total de los 1.046 estudiantes, al trabajar con los mismos estudiantes en la primera toma de contacto con los estudios de TI en la UGR y con sus últimas experiencias como futuros traductores y/o intérpretes a punto de finalizar su formación.

La muestra del estudio de casos múltiple la componen 37 estudiantes de la UGR, pese a haber contado con una muestra total de 1.046 estudiantes, entre estudiantes en primer año (655) y en cuarto (391), solo obtuvimos 37 de entre ellos que hubiesen cumplimentado el cuestionario en 1º curso en el año académico 2007/08 y de nuevo en 4º en el año 2010/11 de la UGR.

	Frecuencia	% válido
UGR	37	100,0%

Tabla 112: Número de participantes en el estudio longitudinal

En lo que respecta al rango de edad más frecuente en 1º es el que va de los 17 a los 20 años, edad que tienen 36 de los estudiantes; solo uno de ellos tiene más de 21 años, se encuentra en el rango de edad de entre 21 y 24 años. Como cabe esperar en 4º, la edad de los estudiantes se sitúa en el rango de edad de entre 21 y 24 años para 36 de ellos, y en el de entre 25 y 28 años para uno de ellos.

	Frecuencia	% válido
1º		
entre 17 y 20 años	36	97,3%
entre 21 y 24 años	1	2,7%
4º		
entre 21 y 24 años	36	97,3%
entre 25 y 28 años	1	2,7%
total	37	100,0%

Tabla 113. Edad de los estudiantes

En cuanto al sexo de la muestra, contamos con 27 mujeres y con 10 hombres; lo que se corresponde con la habitual mayoría de presencia femenina en las aulas de TI:

	Frecuencia	% válido
hombre	10	27,0%
mujer	27	73,0%

Tabla 114. Sexo de los estudiantes encuestados

De los 37 estudiantes que conforman la muestra: 26 tienen como lengua B inglés, para 8 de ellos su lengua B es francés y para 3 de ellos la lengua B es alemán.

	UGR	
	Frecuencia	% válido
alemán	3	8,1%
francés	8	21,6%
inglés	26	70,3%

Tabla 115. Lengua B de los estudiantes encuestados

Pese a nuestro deseo de haber podido contar con una muestra de estudiantes con lengua B árabe para el estudio longitudinal, a la hora de realizar el cruce de los cuadernillos de primer año con los de cuarto, finalmente no pudimos contar con ningún estudiante de árabe de cuarto curso (2010/11), por lo que la lengua B árabe no aparece representada en nuestro estudio longitudinal pese a ser una de las cuatro lenguas B ofertadas por la UGR.

El orden seguido para la presentación de los perfiles que conforman nuestro estudio de casos múltiples responde a la combinación lingüística de los estudiantes, que ha sido organizada alfabéticamente según las lenguas de trabajo. De este modo, los primeros perfiles son los de lengua B alemán, seguidos de lengua B francés y, por último, lengua B inglés. En lo que respecta a la lengua C, también se ha seguido el orden alfabético.

En la siguiente tabla se especifica la combinación lingüística de cada uno de los estudiantes, como se aprecia en la misma, la lengua C de tres de los estudiantes cambió de 1º a 4º, rasgo que hemos querido reflejar en dicha tabla. De este modo, las lenguas de trabajo de los estudiantes son las siguientes:

Estudiante nº	Lengua B	Lengua C
1	alemán	inglés
2	alemán	inglés
3	alemán	ruso
4	francés	alemán
5	francés	alemán
6	francés	inglés
7	francés	inglés
8	francés	inglés
9	francés	inglés
10	francés	inglés
11	francés	inglés

12	francés	alemán
13	inglés	alemán
14	inglés	alemán
15	inglés	alemán
16	inglés	alemán
17	inglés	alemán
18	inglés	chino
19	inglés	chino
20	inglés	chino
21	inglés	chino
22	inglés	francés
23	inglés	1º francés/ 4º alemán
24	inglés	francés
25	inglés	francés
26	inglés	francés
27	inglés	francés
28	inglés	francés
29	inglés	francés
30	inglés	francés
31	inglés	francés
32	inglés	1º francés/ 4º chino
33	inglés	francés
34	inglés	francés
35	inglés	1º francés/ 4º alemán
36	inglés	francés
37	inglés	ruso

Tabla 116. Combinación lingüística de la muestra del estudio longitudinal

A.2. Estudio de casos: caso por caso

El objetivo de este apartado de nuestro trabajo es describir los rasgos comunes y distintivos de los participantes del estudio longitudinal. Por esta razón, y con el ánimo de hacer más fácil la lectura de este apartado, en la descripción de los casos solo se hará alusión explícita a aquellos rasgos que resultan excepcionales, en el sentido de no ser la regla común entre los participantes en la investigación. De este modo, a medida que se avanza en el

análisis de los distintos perfiles de los participantes en la investigación, las descripciones aquí incluidas tenderán a ser más breves con el ánimo de que la lectura no resulte redundante, así como por contar con el apoyo visual de las tablas que recogen todos los datos de manera exhaustiva que conforman cada uno de los 37 perfiles.

ESTUDIANTE 1	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: alemán	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero	Medio de adquisición: nativo
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: más de 23 meses	Tiempo estancia: más de 23 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo
	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: nativo
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto
Lengua C: inglés	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años
	Sexo: mujer	

Tabla 117. Perfil de la estudiante 1

Tal y como se puede observar en la tabla 117, la estudiante 1 tiene como lengua B el alemán y como C inglés. Uno de los aspectos más destacables de esta estudiante es que se declara nativa de su lengua B (alemán), un perfil cada vez menos frecuente entre los estudiantes de 1º, desde que el principal

criterio para el acceso a los estudios de TI en la FTI de Granada es la nota de corte y no la prueba de aptitud⁷⁹ que sí existía unos años atrás en esta facultad. Asimismo, uno de los motivos por los que este perfil resulta menos frecuente puede deberse a la disminución de hijos de inmigrantes retornados, más habitual hasta las últimas décadas del s. XX⁸⁰.

Sin embargo, pese a que la estudiante 1 se declara nativa en su autoevaluación de 1º del nivel lingüístico, no lo hace en cuanto al nivel cultural, donde apunta tener un nivel avanzado. En lo que se refiere a estancias, esta estudiante sí ha disfrutado de ellas en algún país de su lengua B por motivos familiares (emigración de sus padres), pero no de su lengua C, ni en 1º ni tampoco en 4º. En cuanto a la evolución de su nivel lingüístico y cultural, vemos que en lengua B sí que existe una evolución en 4º respecto a 1º y considera su nivel cultural también nativo (al igual que en el nivel lingüístico); aunque en lo que respecta a la lengua C no se aprecia ninguna evolución de acuerdo con los datos aportados por la estudiante, ya que la autoevaluación en 1º y en 4º es la misma a la hora de definir su nivel lingüístico y cultural de lengua C (intermedio).

Por último, si atendemos al medio de adquisición de sus lenguas de trabajo, resulta muy llamativo observar que la estudiante no hace ninguna referencia

⁷⁹ Dicha prueba de aptitud se suprimió en virtud del acuerdo de 12 de abril de 2000, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA número 57, de 16 de mayo de 2000).

⁸⁰ España fue un país emisor de emigrantes desde mediados del s. XIX hasta las últimas décadas del s. XX. Datos extraídos de la Memoria Gráfica de la Emigración Española (<http://memoriagrafica.cartadeespana.es/index.php>) del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

a que el nivel desarrollado de la lengua C se haya visto influido por las actividades desarrolladas en la facultad.

Como se puede ver en la tabla 118, la estudiante presenta los problemas uno por uno, no los agrupa por tipo; podríamos decir que la tendencia que muestra en 1º es la de centrar su atención en problemas lingüísticos, mientras que en 4º parece tender hacia los problemas de naturaleza cultural. Esta estudiante encuentra cuatro problemas tanto en 1º como en 4º. En cuanto a las soluciones, sugiere algunas tanto en 1º como en 4º; sin embargo, no incluye ningún recurso para llegar a ellas.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. Retoños: habría que buscar una expresión equivalente⁸¹.2. De toda la vida, esto tampoco se podría traducir literalmente, habría que buscar otra expresión o un adjetivo.3. A tiro de piedra: es una frase hecha en español y sería mejor traducirlo como cerca.4. Tapa: habría que explicar el término pues no existe en la cultura B.	<ol style="list-style-type: none">1. Vermú: sería necesario explicar o hacer una adaptación de este término.2. Tapa: es algo cultural, hay que explicar lo que es.3. Gambas con gabardina: también es algo cultural y no hay equivalente exacto.4. A tiro de piedra: sería necesario ver si hay una expresión similar en la lengua B y si no decir que está cerca.

Tabla 118. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 1)

⁸¹ El uso de la negrita sirve para resaltar el metalenguaje a lo largo del presente documento.

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	n° problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
Curso	Referencias culturales													
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º	x													
4º	x	x						x						
Curso	Referencias culturales										Lengua y cuestiones formales			
	Tiempo					Espacio		Imagen	vocabulario		nombres de los platos	frases hechas / expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo / organización del tiempo	organización de la semana / domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas, diferentes horarios...)			otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos						
1º										x		x		
4º										x		x		

Tabla 119. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 1)

En este caso, se aprecia que señala tener problemas culturales y léxicos en ambos cursos como queda reflejado en esta tabla:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º reconoce 2 problemas, aunque incluya un total de 4 argumentos.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos la naturaleza de los problemas es la misma: lingüística y cultural.
Capacidad de	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que

abstracción		le plantea el encargo.
Uso del metalenguaje	Evolucionan parcialmente	El metalenguaje utilizado en 4º evoluciona levemente en comparación con el empleado en 1º, con conceptos como: algo cultural, equivalente, adaptación.

Tabla 120. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 1)

ESTUDIANTE 2	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: alemán	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en una academia; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
Sexo: hombre	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 121. Perfil del estudiante 2

A primera vista, lo primero que sorprende es que el estudiante 2 ha invertido más años de estudio en su lengua C (más de nueve años) que en la B (entre tres y cinco años). Desconocemos si este hecho se debe a que alemán no era su primera opción para entrar a los estudios de TI o, si se debe a la oferta de lenguas extranjeras en el sistema de Educación Secundaria en España.

El estudiante 2 declara tener un nivel lingüístico y cultural superior en 1º en lengua C que en B, aunque en la autoevaluación correspondiente al último período del 4º de los estudios de TI, tanto el nivel lingüístico como el cultural han experimentado una evolución. Sin embargo, la lengua C parece haber sufrido un “estancamiento” o que exista una mayor conciencia crítica por parte del estudiante y, en 4º el estudiante declara tener el mismo nivel que cuando empezó los estudios de TI.

Si bien podemos ver que en 1º el estudiante 2 no había disfrutado de ninguna estancia en ningún país de su lengua B, en 4º sí declara haber disfrutado de una estancia de entre ocho y once meses, estancia que por lo general suele corresponderse con un curso académico como declara este estudiante (estudios universitarios).

El estudiante 2 muestra una evolución de 1º a 4º que se aprecia a la hora de exponer los problemas que encuentra en el texto y ordena los problemas en torno a problemas culturales y frases hechas. Sin embargo, en lo que respecta a la propuesta de soluciones y recursos, vemos que solo sugiere soluciones en 4º curso, pero no recursos.

Problemas 1º

1. Desde mi punto de vista, es un gran problema a la hora de traducir el hecho de que haya ciertas **palabras** como “vermú” que no tienen un **equivalente** claro en los idiomas extranjeros. También sería el caso de la palabra “ronda”.

Problemas 4º

1. En primer lugar destacan las **referencias culturales**. Por ejemplo, vermú, Paco, Antoni y Patxi. En el primer caso, se hace referencia a una realidad española y en muchas ocasiones es casi imposible encontrar un **equivalente** en español. Por lo

2. En segundo lugar, supone una cierta dificultad la traducción de expresiones o frases hechas como en el caso de “el bar de toda la vida”, que tampoco tienen un **equivalente** muy claro en el idioma extranjero.
- tanto, recurriría a una breve **explicación del concepto** en el **texto meta**. En cuanto a los nombres propios, sí que supondrían un problema mayor, puesto que son **nombres típicos de España**.
2. Traducción de frases hechas: a tiro de piedra. En este caso es necesario buscar un **equivalente** en la **lengua meta**, siempre que sea posible. No obstante, queda descartado recurrir a una **traducción literal**.

Tabla 122. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 2)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
		Comida			Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º													
4º						x				x			
Curso	Referencias culturales												
		Tiempo			Espacio		Imagen		Lengua y cuestiones formales				
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x		x			
4º										x			

Tabla 123. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 2)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son léxicos, mientras que en 4º los problemas son léxicos y también se apuntan problemas culturales:

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye 2 argumentos, sin embargo en 1º ambos argumentos aluden a un mismo tipo de problema y en 4º a dos tipos.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son de índole lingüística, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos y culturales.
Capacidad de abstracción	Evoluciona	La tendencia en 1º es describir problema por problema de una manera micro, mientras que en 4º el estudiante es capaz de agrupar los problemas por tipo, por un lado los culturales y por otro los lingüísticos, desde una perspectiva macro.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado en 4º para referirse a los diferentes problemas que plantea el texto incluye conceptos como: referencias culturales, equivalente o lengua meta.

Tabla 124. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 2)

ESTUDIANTE 3	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: alemán	Años de estudio: 2	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
Lengua C: ruso		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Sexo: mujer	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: 2
	Medio de adquisición: en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 125. Perfil de la estudiante 3

La estudiante número 3 presenta uno de los perfiles más “arriesgados” de todos los estudiantes participantes en nuestro estudio longitudinal desde el punto de vista del tiempo de estudio de sus lenguas de trabajo. En el momento de acceso a los estudios, esta estudiante declara haber estudiado durante dos años su lengua B (alemán) y durante menos de un año su lengua C (ruso). En el perfil de sus lenguas de trabajo correspondiente a 1º, no ha disfrutado de ninguna estancia en el extranjero y autoevalúa su nivel lingüístico y cultural como básico tanto en lengua B como en C. Sin embargo, en el perfil correspondiente a su lengua B en 4º, la estudiante autoevalúa su nivel lingüístico y cultural como avanzado y sí ha invertido entre ocho y once meses en un país de su lengua B en una estancia para cursar parte de sus estudios universitarios.

En lo que se refiere a su lengua C, cabe destacar que, de acuerdo con los datos aportados por la estudiante, parece no existir evolución alguna. La estudiante no ha disfrutado de ninguna estancia en el extranjero, pese a la oferta bastante amplia en cuanto a destinos en Universidades de los Países del Este desde el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo. Otro aspecto que consideramos interesante es que solo ha estudiado durante dos años su lengua C, fruto tal vez de la configuración del plan de estudios, ya que se deben cursar con carácter obligatorio los 4 niveles de lengua C cada uno de ellos de 9 créditos entre 1º y 2º, así como la civilización de lengua C de 6 créditos en 2º y, por último, las dos asignaturas de traducción C-A en 3º de la titulación. Una vez superados estos créditos, el estudiante no tiene por qué cursar ninguna otra asignatura que verse sobre su lengua C, es posible

reducir la inversión de tiempo en las lenguas C, hecho por el que, tal vez, algunas de las percepciones de los estudiantes en cuanto al nivel lingüístico y/o cultural de C no supere el nivel básico o intermedio, según los casos.

La estudiante 3 encuentra dos tipos de problemas en 1º y dos tipos de problemas en 4º. Propone soluciones en ambos cursos, pero no recursos. Como se desprende de los argumentos que se recogen en la siguiente tabla, parece que el texto le presenta dificultades eminentemente lingüísticas tanto en 1º como en 4º:

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> Opino que palabras como “vermú” son difíciles de traducir al ser conocidas solo en España. No buscaría solución pues debe ser así y por ello somos multiculturales en este mundo. La intencionalidad del autor al escribir “Paco” y otros nombres es difícil de transmitir. Solución: aclarar la voluntad del emisor, brevemente, en un paréntesis. 	<ol style="list-style-type: none"> Paco, Antoni o Patxi. Teniendo en cuenta el tono del texto y su contenido, dejaría los nombres españoles y quizá explicaría entre paréntesis que son nombres campechanos y de sutil asociación agradable y alegre. Tapa. La dejaría igual y explicaría brevemente entre paréntesis lo que es. Croquetas. Eliminaría la palabra al tener ya demasiadas explicaciones en la traducción con tal de no seguir quitando agilidad a la lectura.

Tabla 126. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 3)

Si atendemos a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	si	no	no
4º	3		x	no	no	si	no	no	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º											x		
4º	x										x		
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x					
4º								x	x				

Tabla 127. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 3)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º. Como se puede ver en la siguiente tabla: en 1º los problemas son léxicos, mientras que en 4º los problemas son léxicos y también se apuntan problemas relacionados con el tono del texto:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º la estudiante incluye dos argumentos que se refieren a dos tipos de problemas y en 4º, tres argumentos que describen también dos tipos de problemas.
Naturaleza de los	Evoluciona parcialmente	En 1º los problemas son lingüísticos y pragmáticos (intención del texto) y en 4º son

problemas		lingüísticos y textuales (tono).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 128. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 3)

ESTUDIANTE 4	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 17 y 23 meses
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: 1	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en una academia	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Sexo: hombre	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 129. Perfil del estudiante 4

El estudiante 4 es el primero del grupo de participantes con lengua B francés del estudio longitudinal. Este estudiante presenta un perfil de acceso que se aleja del esperado si tenemos en cuenta que autoevalúa sus niveles lingüístico y cultural de francés como básico. En lo que respecta a su lengua B, este estudiante declara haber realizado una estancia inferior a un mes de vacaciones en algún país de su lengua B. Sin embargo, en lo que respecta a su lengua C, califica su nivel lingüístico como básico y el cultural como intermedio y no ha realizado ninguna estancia en ningún país de dicha lengua.

En 4º curso, el estudiante parece haber experimentado una evolución en cuanto a su nivel lingüístico y cultural de B. Asimismo, la inversión de tiempo en el extranjero se ha visto incrementada y el motivo ha sido: vacaciones, un curso intensivo de francés y también para cursar estudios universitarios. Sin embargo, de nuevo, parece que no experimenta evolución alguna en lo que se refiere a la lengua C, pese a que los datos disponibles del perfil de 4º fueron recogidos en las últimas semanas previas a la finalización de la titulación.

El estudiante 4 incluye tres argumentos en 1º y cuatro en 4º. Este estudiante muestra una evolución: en 1º de acuerdo con los argumentos que aporta, parece tener una tendencia hacia el reconocimiento de dificultades de carácter exclusivamente lingüístico. Sin embargo, en 4º agrupa los problemas según la naturaleza diferente de cada uno de ellos. Por último, sí propone soluciones en ambos cursos, aunque no recursos.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. El principal problema es traducir los platos enumerados al final: boquerones en vinagre, gambas con gabardina.2. Retoño: es una palabra de la que hay que conocer su significado, puesto que en otro idioma no existe la palabra “retoño” tal cual.3. Moderneces: es una palabra muy de nuestro idioma, por lo que a la hora de traducirla tendríamos que buscar alguna palabra con el mismo significado.	<ol style="list-style-type: none">1. El primer problema que encuentro es el de traducir los nombres de las comidas, como “boquerones en vinagre” o “gambas con gabardina”. La solución sería encontrar una traducción aproximada o en su defecto hacer una traducción explicativa de estos platos.2. Otro problema es el de las expresiones idiomáticas en español como “a tiro de piedra” o “sin moderneces”. La solución para este problema sería el encontrar otras expresiones idiomáticas en la lengua B con el mismo sentido o traducir en esa lengua meta lo que quiere decir esa expresión de la lengua origen.3. Otro problema se plantea al inicio cuando habla de los horarios españoles. Todos sabemos que en España hay otros horarios para las comidas a diferencia de otros países. A la hora de traducir habría que dejar bien claro que esos horarios son propios de España.4. El de los nombres propios como Patxi, para solucionarlo habría que prestar atención y ajustarse al encargo de traducción.

Tabla 130. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 4)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios			otros aspectos
1º		x											
4º		x									x		
Curso	Referencias culturales												
	Tiempo				Espacio		Imagen	Lengua y cuestiones formales					
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x	x				
4º			x						x		x		

Tabla 131. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 4)

En este caso, se observan algunas diferencias en la naturaleza de los problemas: en 1º el estudiante encuentra problemas léxicos y, en 4º parece observarse una evolución, ya que el estudiante reconoce, además de problemas léxicos, problemas culturales y relacionados con el encargo de traducción:

Número de problemas identificados	Evolucionaria	En 1º incluye tres argumentos que se refieren a un mismo tipo de problemas, mientras que en 4º incluye cuatro argumentos que aluden a tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evolucionaria	En 1º los problemas son lingüísticos, mientras que en 4º son lingüísticos, culturales y pragmáticos (encargo).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evolucionaria	El metalenguaje utilizado en 4º demuestra una mayor conciencia del proceso de traducción a la hora de referirse a los diferentes problemas que plantea y el estudiante incluye conceptos como: lengua meta, lengua origen o encargo de traducción.

Tabla 132. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 4)

ESTUDIANTE 5	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: nulo	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 133. Perfil de la estudiante 5

La estudiante número 5 declara tener un nivel intermedio tanto de conocimiento lingüístico como cultural de su lengua B (francés), así como haber disfrutado de una estancia inferior a un mes (intercambio lingüístico)

en algún país de su lengua B. Sin embargo, en lo que respecta a su lengua C califica su nivel lingüístico como básico y nulo para el cultural, algo comprensible desde el punto de vista del tiempo de estudio de su lengua C por ser inferior a un año.

Resulta muy positivo comprobar que cuatro años más tarde, de acuerdo con la autoevaluación de esta estudiante, esta muestra una evolución en sus dos lenguas de trabajo. En cuanto a su lengua B, la estudiante 5 ha invertido tiempo en el extranjero para cursar estudios universitarios, trabajar y de vacaciones (entre ocho y once meses) y autoevalúa tanto su conocimiento lingüístico como cultural de avanzado. Asimismo, esta estudiante también ha disfrutado de alguna estancia en algún país de su lengua C de vacaciones y para llevar a cabo un intercambio lingüístico (entre uno y tres meses) y se aprecia una notable evolución, si tenemos en cuenta su autoevaluación de 1º y la comparamos con la de 4º; cuatro años más tarde desde el comienzo de la LTI, la estudiante autoevalúa como intermedio su conocimiento de lingüístico y cultural en lengua C.

Esta estudiante incluye cinco argumentos tanto en 1º como en 4º. En el caso de los problemas que encuentra en 1º, la estudiante describe los problemas de manera aislada, pese a ser de la misma naturaleza. En lo que respecta a 4º, la estudiante parece que intenta agrupar los problemas por tipo, aunque no resulta totalmente coherente (ej.: presenta por separado la hora de comer y la hora). En ambos cursos la estudiante aporta soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> 1. La palabra “vermú”: habría que especificar o explicar que es una bebida, pues es posible que en la cultura meta se desconozca. 2. “El bar de toda la vida”: habría que traducirlo no literalmente, sino mediante una expresión que en el lenguaje meta sea equivalente. 3. “A tiro de piedra”: expresión idiomática que no se puede traducir literalmente. 4. “Rondas”: es una palabra típica de la cultura española, habría que especificar en qué consiste. 5. “Gambas con gabardina”: es un plato que puede que en la lengua meta se desconozca por ser típico español, habría que buscarle un equivalente o, si no lo hay, explicar en qué consiste. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Vermú” o “aperitivo”: tiene connotaciones relacionadas con la cultura española. Para traducirlo optaría por hacer una traducción explicativa. 2. “La hora de comer”: hay que señalar que esta hora suele coincidir con un horario más tardío en España que en el resto de Europa, por lo que sería interesante explicar esta pequeña diferencia para no inducir a errores. 3. “Entre la 1 y las 3”: en otros países la forma de escribir la hora es escribiendo las 13 cuando son las 1 p.m. y así sucesivamente, por lo que al traducirlo habría que tenerlo en cuenta y adaptarlo convenientemente. 4. “Paco, Antoni o Patxi”: son nombres propios que suelen ser usados en España. A la hora de traducir, optaría por no cambiar la grafía original. 5. “Estar a tiro de piedra”: es una expresión hecha española. A la hora de traducirlo, no se podría traducir literalmente (no significaría nada), sino que habría que buscar una expresión en la lengua meta que significara lo mismo.

Tabla 134. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 5)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los problemas queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º													
4º							x				x		
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x	x	x			
4º			x							x			x

Tabla 135. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 5)

La naturaleza de los problemas presenta mínimas diferencias entre 1º y 4º: si bien la estudiante señala problemas léxicos y culturales en ambos cursos, solo en 4º hace referencia también a problemas ortotipográficos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye 5 argumentos, que aluden a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos la naturaleza de los problemas es la misma: lingüística y cultural.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	Según los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 136. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 5)

ESTUDIANTE 6	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: francés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
Lengua C: inglés	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
Sexo: mujer	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 137. Perfil de la estudiante 6

Como se puede apreciar en la descripción de los perfiles de los participantes del estudio longitudinal, resulta común que la autoevaluación de la lengua B

en 1º se corresponda con el nivel intermedio, así como que muchos de los estudiantes hayan realizado una estancia inferior a un mes de vacaciones. En este mismo sentido, también encontramos que cuando la lengua C del estudiante es inglés, como en el caso de la estudiante 6, la autoevaluación del nivel lingüístico y cultural recibe una valoración mayor que en el caso de otras lenguas C. Intuimos que este hecho se puede deber a la oferta más común, inglés y francés, de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria en España.

En el caso de esta estudiante, uno de los aspectos que no podemos pasar por alto es que en el perfil de 4º curso se observa una evolución en cuanto al nivel lingüístico de lengua B, pero parece existir una mayor conciencia en cuanto a los aspectos que engloba el conocimiento cultural, de ahí que parezca existir un “estancamiento” en cuanto al nivel cultural de la lengua B, así como en el caso del perfil de la lengua C.

La estudiante número 6 apunta cuatro argumentos en 1º y cinco en 4º. Como se desprende de sus argumentos, la estudiante aporta soluciones tanto en 1º como en 4º, y algunos recursos solo en 1º.

Problemas 1º

1. Un problema sería traducir, por ejemplo la palabra “vermú” que probablemente no existe en francés, como posible solución, podríamos dejar esa palabra como tal (a la hora de traducirlo) y/o **explicar** en qué consiste.
2. Otro problema sería el horario de

Problemas 4º

1. En el encabezado “tal como somos” se debería hacer una expresión idiomática de la lengua B.
2. “El vermú de los domingos” el título debe comenzar con mayúscula, puesto que la lengua B es más rigurosa en **aspectos**

la comida o simplemente que el tipo de actividades no coincidan: como posible solución se podrían **omitir** esas actividades o **adaptarlas** al modo francés.

3. Habría distintas expresiones típicas del español que no se podrán utilizar en francés; sería conveniente buscar sinónimos o consultar un libro que pueda aportar soluciones.
4. Puede que los restaurantes no tengan el mismo ambiente, es decir, habrá algunos que no permitan fumar o hacer ruido; como posible solución sería realizar una **traducción estándar** es decir que coincide parcialmente con el otro idioma.

ortotipográficos.

3. “Además en domingo” se podría haber expresado de otro modo en español y en la lengua B no es necesario respetar “domingos” ya que el título lo expresa muy bien y también se trata de un **texto divulgativo**.
4. “Padres llevan a” dado que todas las palabras requieren un artículo hacia la lengua B, sería obligatorio ponerlo.
5. “Entre la 1 y las 3” en la lengua B se debe traducir sin duda alguna “13” y “15”, ya que podría ocasionar ambigüedad y dar lugar a confusión. En general, el texto es comprensible, sin embargo, se deberían matizar algunos aspectos de **cohesión** y **coherencia**.

Tabla 138. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 6)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el número de problemas reconocidos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	n° problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	si	no	no

Curso	Referencias culturales										Relaciones sociales	
	Comida				Concepto bar			Nombres propios				
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos			variedad regional tipificada en nombres propios
1º							x		x			
4º												

Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)			
1º	x		x			x			x			x	
4º			x	x								x	x

Tabla 139. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 6)

De acuerdo con las respuestas incluidas en la herramienta, se observan algunas diferencias en la naturaleza de los problemas: en 1º la estudiante encuentra problemas léxicos y culturales, mientras que en 4º centra toda su atención en aspectos lingüísticos, relativos a la sintaxis y la ortotipografía:

Número de problemas identificados	Evoluciona	En 1º incluye cuatro argumentos que se refieren a dos tipos de problemas y en 4º incluye cinco argumentos que aluden a tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas que se reconocen son de índole lingüística y cultural, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, pragmáticos (función del texto) y textuales (cohesión y coherencia).
Capacidad de	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas

abstracción		que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 140. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 6)

ESTUDIANTE 7	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
Sexo: hombre	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 141. Perfil del estudiante 7

Uno de los aspectos que más llama la atención, en el caso del estudiante 7, es que el tiempo de estudio de la lengua C (inglés) es superior al de la lengua B (francés). Pese a ello, este dato no parece influir de manera significativa en el desarrollo del conocimiento lingüístico y cultural de cada una de las lenguas de trabajo.

Por último, otro de los aspectos que sorprende es que desde la perspectiva del estudiante parece no existir evolución del conocimiento cultural en lengua B ni en el lingüístico o cultural de C, pese a haber invertido tiempo en países de sus dos lenguas de trabajo aquí reflejadas: en el caso de la lengua B de vacaciones y para cursar estudios universitarios, y en el caso de la lengua C por vacaciones. Este hecho tal vez pueda deberse a una mayor conciencia del entramado del conocimiento cultural.

El estudiante 7 señala cuatro argumentos en 1º y cinco en 4º. Si atendemos a la manera de abordarlos, se puede ver que en ambos cursos los agrupa por tipo y propone soluciones, pero solo incluye recursos en 4º, no siendo así en 1º.

Problemas 1º

1. Los nombres utilizados como ejemplo son coloquiales y típicos de España. Habría que buscar en la **lengua meta** cuáles se utilizan en esta situación y no limitarse a **traducirlos literalmente**.
2. Habla de los horarios de ciertas comidas. En otros países estos horarios cambian. Habría que buscar el **equivalente** a estas comidas en la **lengua meta**.
3. Hay **términos**, como tapa, que no

Problemas 4º

1. Nombre de las tapas. Buscaría documentación culinaria o intentaría **explicarlo**.
2. Problemas sintácticos. Acortar las oraciones y **reformular**.
3. Que el título atraiga lo mismo que en español. **Reformularía**.
4. De **cohesión textual**. Que el **texto meta** tenga una buena **cohesión**, como el original.
5. Los nombres propios. Si se traducen o no. Habría que ver el

existen en otras lenguas, por lo que tendríamos que hacer una aclaración, por ejemplo, a pie de página.

4. Se aprecian expresiones del tipo “no te las quita nadie” que poseen un doble **sentido** y no el literal. Debemos buscar su **equivalente en lengua meta**.

encargo y ver qué queda mejor en el **texto meta**.

Tabla 142. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 7)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	si	no	no	si
Referencias culturales													
Comida													
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	Nombres propios		Relaciones sociales	
										variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
Curso													
1º	x											x	
4º		x										x	
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos	Imagen						
									vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
Curso													
1º			x						x		x		
4º										x		x	

Tabla 143. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 7)

En 1º la naturaleza de los problemas es cultural y léxica. Mientras que en 4º, la naturaleza es cultural, sintáctica y relacionada con el encargo de traducción.

Número de problemas identificados	Evoluciona	El estudiante incluye cuatro argumentos en 1º que describen dos tipos de problemas de traducción, mientras que en 4º el estudiante incluye cinco argumentos que se refieren a problemas de traducción de tres tipos.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son lingüísticos y culturales, mientras que en 4º son lingüísticos, pragmáticos (encargo) y textuales (cohesión).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona parcialmente	El metalenguaje utilizado en 4º es más variado que el utilizado en 1º, aunque no presenta diferencias demasiado significativas, ya que en ambos momentos formativos el estudiante alude a ciertos conceptos propios del campo de la traducción (por ejemplo en 1º se hace referencia a conceptos tales como: lengua meta, equivalente o traducción literal, y en 4º a: reformulación, encargo, cohesión textual o texto meta).

Tabla 144. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 7)

ESTUDIANTE 8	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 145. Perfil de la estudiante 8

Al analizar el perfil de la estudiante 8, nos encontramos, de nuevo, con que los años de estudio de la lengua C son superiores a los de la lengua B; sin embargo, a diferencia de otros casos, la estudiante 8 ha invertido tiempo en países de sus lenguas de trabajo, en el caso de lengua B por vacaciones, intercambio lingüístico y estudios universitarios, mientras que en el caso de la lengua C para realizar intercambios lingüísticos. En lo que se refiere al perfil de 4º, existe una evolución simultánea del nivel lingüístico y cultural, aunque parece que la lengua C ha quedado relegada a un lugar menos activo y como resultado, parece existir una aparente involución en lo que respecta al nivel cultural que puede estar motivado por el grado de toma de conciencia de la complejidad de los distintos aspectos que conforman el conocimiento cultural por parte de la estudiante.

La estudiante 8 incluye cinco argumentos tanto en 1º como en 4º. En cuanto a la manera de describirlos, vemos que en 1º no muestra una tendencia totalmente coherente, ya que explica dos problemas por separado cuando en realidad son de la misma naturaleza (expresiones hechas). Si atendemos al metalenguaje empleado no se aprecia que exista una evolución en cuanto a este. En ambos momentos, la estudiante propone soluciones pero no recursos.

Problemas 1º

1. Habría que **explicar** el **término** “vermú”, que es difícil de entender incluso para algunos **hablantes** de español que no lo usan frecuentemente, como es mi caso. Al igual que pasa con la “tapa”, la costumbre del tapeo es

Problemas 4º

1. El **concepto** de vermú, así como todo el **bagaje cultural español** que posee el **término**. Optaría por poner “aperitivo” y después **explicarlo** brevemente.
2. La **referencia** a “la hora de comer”. Aunque más adelante en

- característica de la **cultura española**, luego también habría que **explicar** en qué consiste.
2. Otro problema sería cuando en el texto se refiere a los propietarios del bar con sus nombres “el mismo Paco, Antoni o Patxi”, lo que sería difícil **trasladar** a **otra lengua**. Podría, en todo caso, **sustituirse** por una **expresión similar** a “el camarero de siempre” o “el mismo camarero”.
 3. La **expresión** “el de toda la vida”, también supondría un problema, pues es un giro muy específico para indicar que llevamos mucho tiempo acudiendo a ese lugar y ya nos conocen allí. Podría solventarse diciendo algo así como “el bar donde acudimos con frecuencia o habitualmente”
 4. La **expresión** “no te las quita nadie” sería también difícil de traducir, al igual que otras como “a un tiro de piedra” para indicar que está cerca.
 5. Por último habría que buscar un sinónimo de “ronda”.
- el texto se precisa, también debería explicarse la particularidad del horario español al principio del texto.
3. “Con el mismo Paco...”. Los nombres propios elegidos son muy típicos de zonas españolas donde el aperitivo es característico. Sin embargo, al traducirlos, podría perderse esa información. Aun así, los dejaría en español como seña de identidad.
 4. “A tiro de piedra”. Expresión muy coloquial para decir “cerca”. Intentaría buscar una **expresión idiomática** que hiciera **transmitir** ese contenido con la misma coloquialidad.
 5. “Tapa” aunque ya es algo casi mundialmente conocido, debería **explicitarse** cómo funciona el sistema de tapas (tamaño, acompañan la bebida de manera gratuita, etc.)

Tabla 146. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 8)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	si	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º	x						x					x	
4º	x						x			x			
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas	
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo		horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos						
1º									x			x	
4º			x									x	

Tabla 147. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 8)

La naturaleza de los problemas se corresponde con las categorías resumidas gráficamente en la siguiente tabla para 1º y 4º, a saber: problemas culturales y léxicos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye 5 argumentos, aunque no aluden a cinco tipos de problemas sino a dos problemas, en ambos cursos.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos la naturaleza de los problemas es la misma: lingüística y cultural.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 148. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 8)

ESTUDIANTE 9	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 149. Perfil de la estudiante 9

El perfil de la estudiante 9 muestra que los años de estudio invertidos en la lengua C (inglés) son superiores a los invertidos en la B (francés); sin

embargo, a diferencia de otros casos, esta estudiante sí ha realizado estancias tanto en países de su lengua B como de su lengua C previas al acceso en la titulación de TI. En cuanto al perfil de 4º, observamos que el tiempo invertido en el extranjero por parte de esta estudiante no supera en total los cuatro meses (entre lengua B y C) por vacaciones y para cursar estudios no universitarios, pero pese a este dato, autoevalúa su nivel lingüístico como avanzado y el cultural como intermedio; mientras que en la lengua C, solo existe evolución en cuanto al nivel cultural, de básico a intermedio.

La estudiante 9 apunta dos argumentos en 1º y en 4º, cinco. En 1º clasifica los problemas en dos grupos y propone soluciones para ellos, pero no recursos sobre cómo alcanzar estas soluciones. Sin embargo, en 4º la estudiante no agrupa los problemas por tipo, aunque sí parece intentarlo por la manera que tiene de describirlos. Al igual que en 1º, la estudiante propone soluciones para los problemas, pero no sugiere ningún recurso.

De acuerdo con el metalenguaje empleado en la explicación de los aspectos problemáticos del texto, se puede apreciar que la estudiante parece haber ampliado su repertorio cognitivo, ya que mientras que en 1º hablaba de "lengua", "palabras específicas", "lengua meta", en 4º sigue hablando de palabras y términos, pero lo enfoca desde la perspectiva del sentido que tienen las mismas y su implicación, como la carga cultural para lo que se refiere a estas dificultades como "referencia cultural". A diferencia de otros participantes en el estudio longitudinal, esta estudiante no habla de problema, sino de dificultad.

Problemas 1º

1. **Palabras específicas** de la costumbre española, tales como “tapa”, “vermú”, etc. Debería informarme de aquellas palabras en la **lengua B** que fueran similares a estas típicas españolas en su significado, o, si por el contrario no las encuentro, siempre podría dejarlas en la **lengua origen** (español) con una pequeña **aclaración** detrás.
2. Además de explicar dicha costumbre (tapa, vermú) para la comprensión del **público extranjero**, pues es algo que no tiene por qué suceder también en otros países. Para solucionar este problema, trataría de situar al **lector** en el contexto de la sociedad y costumbres españolas en lo referente a los fines de semana o el “tópico”, comparándolo con alguna costumbre similar de la **lengua meta** para una mejor comprensión del **receptor**.

Problemas 4º

1. El **término** “vermú”. Se trata de una **referencia cultural**, por lo que supone un problema a la hora de traducir. Yo recurriría a una **traducción explicativa**, ya que una simple traducción del **término** no recogería todas las **acepciones**, incluyendo **referencias culturales** que encierra esta **palabra**.
2. Los nombres propios “Paco...”, ya que también hacen **referencia** a una **tradición cultural** que es en muchos casos la de los nombres propios y más si lo unimos a que esos nombres pertenecen a distintas lenguas dentro del territorio español, por lo que posiblemente añadiría una **explicación** antes de los nombres, señalando que son nombres típicos de distintas regiones.
3. El **término** “tapa”, al igual que las anteriores, cargado de **referencias culturales**. Haría lo mismo, una **traducción explicativa** acerca de en qué consiste.
4. “Croquetas o gambas con gabardina”. Aunque posiblemente el **término** “croqueta”, ya esté más extendido, no así el otro, por lo que también añadiría una **traducción explicativa** que hable sobre el porqué de ese nombre.
5. “Aperitivo” no es un término que exista o que tenga que existir en otras lenguas, ya que no en todas las **culturas** se da esa costumbre, pero supongo que esta **dificultad** sería menor, traduciendo el sentido más que el término.

Tabla 150. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 9)

En cuanto a los problemas categorizados por el panel de jueces expertos, a continuación se recoge la naturaleza de los mismos:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida			Concepto bar					Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º	x					x							
4º	x					x		x			x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas	
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos						
1º								x					
4º								x		x			

Tabla 151. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 9)

La naturaleza de los problemas se corresponde con las categorías resumidas gráficamente en la siguiente tabla, a saber: problemas culturales y léxicos, tanto en 1º como en 4º, pero solo se hace referencia al receptor del texto en 1º:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye dos argumentos que describen tres problemas de traducción, mientras que en 4º incluye cinco argumentos que se refieren a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º la naturaleza de los problemas es lingüística y cultural, mientras que en 1º también reconoció problemas pragmáticos (receptor).
Capacidad	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de

de abstracción		manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evolucionaria	Según el metalenguaje empleado a la hora de describir los diferentes problemas de traducción se puede apreciar que existe una evolución en cuanto al mismo y un mayor grado de conciencia en relación al proceso traductor. De este modo, la estudiante incluye conceptos tales como: referencia cultural, traducción explicativa o dificultad.

Tabla 152. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 9)

ESTUDIANTE 10	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
Sexo: mujer	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 153. Perfil de la estudiante 10

En el perfil de la estudiante 10 queda patente una vez más que cuando se trata de inglés como lengua C, los años de estudio superan a los de la lengua B y, en este caso, también el nivel de conocimientos lingüísticos y culturales de acuerdo con la autoevaluación realizada por la estudiante. Sin embargo, uno de los aspectos que destaca es que tras más de seis años de estudio de la lengua B (francés), la estudiante autoevalúa sus conocimientos lingüísticos y culturales como básicos.

El perfil en 4º de esta estudiante es similar al de la estudiante 9: ninguna ha invertido más de seis meses en el extranjero por vacaciones (en países de sus lenguas B y C) y su conocimiento lingüístico de ambas lenguas de trabajo no supera, de acuerdo con la autoevaluación, el nivel intermedio. La estudiante 10 califica su conocimiento cultural tanto en lengua B como C tras más de nueve años de estudio como básico.

La estudiante 10 incluye tres argumentos en 1º y dos en 4º; en ambos cursos la estudiante agrupa los problemas por tipo y aporta soluciones, pero no recursos. Sin embargo, a partir de los argumentos recogidos en la siguiente tabla, parece existir un mayor entendimiento del proceso traductor de acuerdo con la manera de explicar los aspectos problemáticos que el texto le plantea a la estudiante.

Problemas 1º

1. Un **problema** a la hora de traducir este texto a mi lengua B, sería el **léxico**, ya que hay varias palabras que a mi parecer, en la

Problemas 4º

1. **Problemas** en cuanto al **léxico**: se **resolverían** buscando en un diccionario o en glosarios. Hay también **terminología**

lengua B no existen. Intentaría buscar palabras en la **lengua B** con contenido similar.

- Otro problema, podría ser el de los nombres propios. Quizá daría a entender que esos nombres son algunos de los más típicos en España o, en su defecto, pondría nombres típicos de la **lengua B**.
- Existe el problema de las frases hechas y/o **expresiones**, que habría que buscar el equivalente en la lengua B y, a veces, es complicado.

gastronómica que se buscaría en las mismas fuentes.

- Problemas culturales:** hay muchísimas **referencias a la cultura española**. Habría que **documentarse** si se quiere plasmar **referencias** parecidas pero de la **otra cultura**. Yo en este caso intentaría dejar las **referencias** españolas pero **explicándolas** algo para acercar la **cultura española** a los **destinatarios**.

Tabla 154. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 10)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	2		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º													
4º						x						x	
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo				Espacio		Imagen	vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas	
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos		"portal de tu casa"	otros aspectos					
1º										x			x
4º										x			

Tabla 155. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces

expertos (estudiante 10)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se puede observar en la siguiente tabla; en 1º los problemas son culturales y léxicos, mientras que en 4º, los problemas son culturales, léxicos y también se apuntan problemas relacionados con el receptor del texto:

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye tres argumentos, sin embargo en 1º los argumentos hacen referencia a dos tipos de problemas de traducción, mientras que en 4º se identifican tres tipos.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son lingüísticos y culturales, mientras que en 4º son lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	Evoluciona	La tendencia en 1º es describir problema por problema de una manera micro, mientras que en 4º el estudiante es capaz de agrupar los problemas por tipo, por un lado los culturales y por otro los lingüísticos, desde una perspectiva macrotextual.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	En 4º la estudiante incluye conceptos como problemas culturales, referencias a la cultura, documentarse o destinatarios.

Tabla 156. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 10)

ESTUDIANTE 11	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: francés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
Lengua C: inglés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 4 y 7 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: nulo	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 157. Perfil de la estudiante 11

En el caso de esta estudiante, resulta particularmente interesante la autoevaluación del conocimiento lingüístico y cultural tanto de lengua B como de C, donde destaca que declare que el nivel cultural de lengua C (inglés) sea nulo, tras más de nueve años de estudio. Sin embargo, cuatro años más tarde, la autoevaluación sitúa en avanzado su conocimiento lingüístico de lengua B y en intermedio el conocimiento cultural. En el caso de la lengua C (inglés), la autoevaluación del conocimiento lingüístico y cultural es de nivel intermedio. Esta estudiante ha realizado estancias tanto en países de su lengua B como C, en total más de 16 meses en el extranjero, para realizar estudios tanto no universitarios como universitarios y por intercambios lingüísticos.

La estudiante 11 aporta tres argumentos en 1º y cinco en 4º. Por lo que respecta al modo de describir los problemas en 1º, la estudiante tiende a centrarse en problemas lingüísticos, sí propone soluciones, aunque como tantos otros participantes en el estudio, no aporta recursos para llegar a dichas soluciones. En lo que respecta a 4º, la estudiante agrupa no los problemas por tipos y sugiere posibles soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º

1. Tendría que dar algunas **explicaciones** en cuanto a algún **vocabulario**. Dar las oportunas traducciones de algún **vocabulario** colocándolo siempre entre paréntesis.
2. Puede existir vocabulario que no tenga traducción. No traducirlo, dejarlo en la **lengua original** y

Problemas 4º

1. Título: el vermú de los domingos. Añadiría “españoles” detrás de “domingos”, ya que es un texto que habla de España pero que será publicado en Francia.
2. Vermú: no lo traduciría, dejaría el **mismo término** en cursiva, y haría una breve **explicación**.
3. Paco, Antoni o Patxi: son típicos

- colocarlos en letra cursiva.
3. Aún no tengo suficiente manejo de las expresiones. Poner más atención en ellas a la hora de traducirlas o intentar buscar palabras **equivalentes** que sí que conozco.
 4. Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina: sería un **problema de traducción**, así que cambiaría el orden de la frase. En un primer lugar diría “una gran cantidad de variedades regionales como” y añadiría las comidas arriba citadas.
 5. Tal cual somos: es el título de la sección así que habría que poner el título de la sección francesa en el que va a publicarse.

Tabla 158. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 11)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	
Curso	Referencias culturales													
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos			variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º														
4º		x							x			x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos				frases hechas expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º									x			x		
4º									x	x				

Tabla 159. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 11)

La naturaleza de los problemas no presenta grandes diferencias entre 1º y 4º. En la tabla que se incluye a continuación, se puede ver que en 1º los argumentos aluden a problemas léxicos, mientras que en 4º los problemas son léxicos y sintácticos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Los argumentos incluidos en 1º y 4º (tres y cinco, respectivamente) aluden al mismo tipo de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos los problemas son lingüísticos.
Capacidad de	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas

abstracción		que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	Según los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 160. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 11)

ESTUDIANTE 12	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
Lengua C: alemán	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 161. Perfil de la estudiante 12

La estudiante 12 abre el grupo de participantes de nuestro estudio longitudinal con lengua B inglés. Como se muestra en la tabla resumen correspondiente a su perfil en el momento de acceso a la LTI, sí ha disfrutado de una estancia inferior a un mes en algún país de su lengua B (intercambio lingüístico), no siendo así en el caso de su lengua C (alemán), que ha sido objeto de estudio durante un período de tiempo inferior a un año. Dicho tiempo puede ser el motivo por el que esta estudiante autoevalúa su conocimiento lingüístico como nulo y el cultural como básico de lengua C.

En cuanto al perfil que presenta esta estudiante en 4º, vemos que en lo que respecta a la lengua B sí que existe una evolución notable en ambos aspectos. En 4º ha realizado una estancia de entre 8 y 11 meses para realizar estudios universitarios. Sin embargo, llama la atención que tras más de tres años de estudio de la lengua C, su autoevaluación se corresponda con el nivel básico tanto para el conocimiento lingüístico como cultural.

La estudiante 12 incluye tres argumentos tanto en 1º como en 4º y en ambos cursos propone soluciones pero no sugiere recursos para llegar a ellas.

Problemas 1º

1. Están hablando de algo que no existe en la **cultura inglesa**. Solo se da en la **cultura española**. Lo resolvería comparándolo un poco con la **cultura de la lengua B**, para que el **destinatario** o los **destinatarios** entiendan de lo que va el texto.
2. Utilizar frases hechas. Lo resolvería captando el sentido de

Problemas 4º

1. Los **aspectos culturales** que ya aparecen hasta en el título, sobre todo, “vermú”.
2. Los nombres propios que tal vez en inglés no se pueda hablar de un nombre típico y repetitivo que se dé en toda la geografía angloparlante.
3. Las comidas, que quizá se podrían añadir también en el primer punto,

estas frases e intentando decir más o menos lo mismo en el otro idioma.

- Utiliza palabras que no existen en la otra lengua. Dejaría las mismas palabras y explicaría su significado con notas a pie de página.

forman parte de **problemas de traducción** porque no se ingiere este tipo de alimentos.

Tabla 162. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 12)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los problemas queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º						x							
4º			x				x			x			
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
1º									x			x	
4º													

Tabla 163. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 12)

En este caso, se observan algunas diferencias en la naturaleza de los problemas: en 1º la estudiante encuentra problemas léxicos, culturales y relacionados con el receptor del texto; mientras que en 4º los problemas son culturales y de intraducibilidad:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye tres argumentos, si bien en 1º apunta tres tipos de problemas en 4º solo se centra en un tipo de problema.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º la naturaleza de los problemas es cultural, mientras que en 1º también reconoció problemas lingüísticos y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 164. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 12)

ESTUDIANTE 13		PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
			Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 165. Perfil de la estudiante 13

El perfil de esta estudiante se corresponde con la tendencia habitual entre los participantes del estudio en lo que respecta a la lengua B inglés, al situar su nivel lingüístico y cultural en intermedio. En el caso de la lengua C (alemán), la estudiante declara llevar menos de un año de estudio en el momento de acceso a los estudios de TI.

En nuestra opinión, uno de los aspectos que resulta más interesante es abordar el desarrollo de la competencia lingüística y cultural, siempre desde la percepción de los participantes en nuestro estudio que no han realizado estancias “largas” en el extranjero. En el caso de la estudiante 13, esta ha invertido menos de un mes en algún país de su lengua B (vacaciones) y, sin embargo, autoevalúa sus conocimientos lingüísticos y culturales en 4º como avanzado. Por otro lado, vemos que sí ha invertido un período de tiempo superior a ocho meses en algún país de su lengua C (estudios universitarios) y, califica su nivel cultural como avanzado y el lingüístico como intermedio.

La estudiante 13 incluye tres argumentos en 1º, mientras que en 4º apunta cuatro. Vemos que en 1º apunta soluciones, así como recursos para llegar a dichas soluciones propuestas. Por otro lado, en 4º al igual que en 1º propone soluciones, pero no recursos. Asimismo, parece existir una evolución en cuanto al uso del metalenguaje, ya que en 4º demuestra un mayor repertorio para referirse a las distintas dificultades, como por ejemplo: referencias culturales, omisión, equivalencia o intencionalidad.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="176 297 592 554">1. El primer problema sería que hay palabras de vocabulario que no sé cómo se dicen. Ejemplo: aperitivo, retoño, barra... lo habría solucionado buscando las palabras en el diccionario y escogiendo el significado más adecuado.<li data-bbox="176 559 592 877">2. El segundo problema sería que aparecen frases hechas, que no se pueden traducir literalmente ya que en cada idioma se dirá de una manera. Ejemplo: "no te las quita nadie", "sin darse uno cuenta"... Lo habría solucionado buscando en Internet, o en alguna gramática o diccionario específico de frases hechas.<li data-bbox="176 883 592 1077">3. El tema es algo muy típico en España pero no para un inglés, por lo que habría que explicarlo todo y adaptarlo para que lo pudieran entender a la perfección.	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="693 297 1131 586">1. Nombres de las comidas. "Boquerones en vinagre, queso, croquetas, gambas con gabardina..." Intentaría buscar si existe un equivalente a estas comidas, pero las que no optaría por dejar el nombre en español y dar una pequeña explicación entre paréntesis.<li data-bbox="693 592 1131 881">2. Expresiones hechas: "Sin darse uno cuenta", "a tiro de piedra del portal", "no te las quita nadie"... No creo que pudiera encontrar una expresión en mi lengua B con el mismo significado, por lo que, aunque perdiera parte de la intención del TO, simplemente explicaría su significado.<li data-bbox="693 887 1131 1081">3. Terminología específica: "vermú", "retoños", "aperitivo". Este problema no es de gran complicación ya que son buenos diccionarios e Internet podría encontrar la solución.<li data-bbox="693 1087 1131 1309">4. Referencias culturales. "Es el bar de toda la vida, sin moderneces, con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra...". Creo que omitiría directamente esta referencia y pondría como "con la misma gente que ha habido siempre".

Tabla 166. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 13)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
		tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	Relaciones sociales		
Curso													
1º					x								
4º			x								x		
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
		Referencias culturales			Espacio			Imagen	Lengua y cuestiones formales				
		Tiempo		Espacio		Imagen							
Curso		concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º									x			x	
4º									x	x	x		

Tabla 167. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 13)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias menores entre 1º y 4º, como se puede ver en la tabla 168: en 1º los problemas son culturales y léxicos, al igual que en 4º, pero en 1º la estudiante también hace referencia a problemas relacionados con el receptor del texto.

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º se reconocen tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	La naturaleza de los problemas es la misma tanto en 1º como en 4º, es decir, problemas lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor en 1º y

		relacionados con la intención del texto en 4º).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	Según el metalenguaje empleado a la hora de describir los diferentes problemas de traducción se puede apreciar que existe una evolución, ya que en 4º la estudiante utiliza conceptos tales como: equivalente, intención del texto origen, referencias culturales u omisión.

Tabla 168. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 13)

ESTUDIANTE 14	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad	Medio de adquisición: en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: nulo	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 169. Perfil de la estudiante 14

En el caso de la estudiante 14, parece existir cierta evolución en lo relativo a la lengua B tras los años de estudio durante la titulación; sin embargo, en el caso de la lengua C (alemán) parece producirse un estancamiento de acuerdo con

la autoevaluación llevada a cabo por la estudiante, en la que califica su nivel lingüístico y cultural de básico, que puede deberse a un mayor grado de toma de conciencia de las dificultades que entraña conocer una lengua en el plano lingüístico y cultural. La estudiante ha realizado estancias en el extranjero, en el caso de la lengua B por cuestiones académicas para cursar estudios universitarios y también para realizar algún tipo de intercambio lingüístico y en el caso de la lengua C el motivo fueron vacaciones.

En 1º esta estudiante aporta tres argumentos y cuatro en 4º. En lo que respecta a 1º, la estudiante sugiere soluciones para los problemas que encuentra, pero no recursos. En 4º la estudiante no agrupa los problemas por tipo, propone soluciones, pero no recursos. Por último, parece existir una mayor toma de conciencia del proceso traductor en 4º de acuerdo con el metalenguaje incluido a la hora de describir las cuestiones problemáticas del texto propuesto.

Problemas 1º

1. El primer **problema** que he encontrado es que hay **palabras típicas** y muy comunes en español pero todo lo contrario en inglés. Yo buscaría una palabra en inglés que realmente significase lo mismo, pero como es muy difícil algunas no las traduciría.
2. Se trata de un tema muy característico de la **cultura española**, por lo que es complicado que **extranjeros** lo entiendan. Intentaría encontrar

Problemas 4º

1. Traducir “vermú”. Ya queda bien explicado en el **texto origen** lo que es, así que no daría más explicaciones y lo dejaría en cursiva.
2. Nombres propios (Paco, Antoni o Patxi). No buscaría nombres comunes en el **idioma de llegada** para sustituirlos, los dejaría y tal vez añadiría algún adjetivo.
3. Frases hechas. “Cuatro rondas no te las quita nadie”, “A tiro de piedra”. Buscaría **equivalentes** en la **lengua de llegada** y si no

como **solución** una actividad inglesa que significase lo mismo para ellos.

- También hay **frases hechas** difíciles de **traducir**. No lo haría palabra por palabra sino que intentaría hacer una **reexpresión de sentido**.

intentaría explicarlo con una frase para que se entendiese lo mejor posible.

- Traducir “tapa”. Aunque por la información que aparece detrás se sabe que es algo que tiene que ver con la comida, necesitaría una pequeña aclaración entre comas para que el **lector meta** sepa de qué estamos hablando.

Tabla 170. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 14)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los problemas queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
		Referencias culturales											
		Comida			Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
		tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
Curso													
1º						x							
4º	x										x		
		Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales					
		Tiempo			Espacio		Imagen						
		concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
Curso													
1º									x			x	
4º									x			x	

Tabla 171. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 14)

En este caso, se observan algunas diferencias en cuanto a la naturaleza de los problemas: en 1º la estudiante encuentra problemas léxicos, culturales y

relacionados con el receptor del texto; mientras que en 4º, ya no menciona los problemas culturales:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye tres argumentos que describen tres problemas de traducción, mientras que en 4º incluye cuatro argumentos que se refieren a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º los problemas son lingüísticos y pragmáticos (receptor), mientras que en 1º también reconoció problemas culturales.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado evoluciona de 1º a 4º, donde la estudiante incluye conceptos tales como: lengua de llegada, texto origen o lector meta.

Tabla 172. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 14)

ESTUDIANTE 15		PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B		Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9		Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras		Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí		Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado		Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel cultural: intermedio		Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C		Perfil lengua C
Sexo: mujer	Años de estudio: menos de un año		Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en la facultad		Medio de adquisición: en una academia; en la facultad
	Estancia en el extranjero: no		Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo		Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico		Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años		Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 173. Perfil de la estudiante 15

La estudiante 15 autoevalúa su conocimiento lingüístico como avanzado tanto en 1º como en 4º, y esta misma evaluación en ambos cursos se produce también en relación al conocimiento cultural de lengua B, que la estudiante

califica de intermedio. La estudiante 15 ha realizado estancias en algún país de su lengua B para realizar algún tipo de intercambio lingüístico y para cursar una parte de sus estudios universitarios.

En lo que respecta a la lengua C (alemán), nos volvemos a encontrar con un perfil que apenas evoluciona, la estudiante no ha invertido tiempo en ningún país de la lengua C y pese a que recurre a distintos contextos para desarrollar el conocimiento de su lengua C, en la autoevaluación sitúa su nivel lingüístico y cultural en un estadio básico.

La estudiante 15 apunta cinco argumentos en 1º y cuatro en 4º. Como se puede deducir de la descripción que realiza de los problemas que le presenta el texto, ni en 1º ni en 4º agrupa los problemas por tipo y en ambos cursos propone soluciones, pero no recursos. Sin embargo, sí se aprecia un dominio mayor del metalenguaje y del proceso traductor en 4º, al incluir conceptos que hacen referencia a la domesticación, se muestra una conciencia del encargo de traducción, entre otros aspectos.

Problemas 1º

1. En el país de mi **lengua B** no existe tal traducción, lo resolvería **explicando** y describiendo cómo es en España.
2. **Vocabulario** propiamente español (sobre todo culinario). A tiro de piedra: es una **expresión** o **frase hecha** española que habría que traducir por algún **idiom** inglés que tuviese el mismo o similar significado.
3. Ronda: quizás no exista con este

Problemas 4º

1. El **término** "vermú" → dejándolo en español y haciendo una **aclaración explicativa** en inglés (aunque ya se hace al decir "aperitivo").
2. Los nombres propios **típicos** españoles: según el **encargo**, pero podría hacer una **domesticación** si así lo requiriese dicho **encargo**.
3. Retoños: lo traduciría como si pusiera "hijos".
4. "A tiro de piedra": buscaría otra

significado en inglés, pero se intentaría solucionar poniendo otro plato, por ejemplo.

4. Tapa: no existe como tal en Inglaterra, pero al ser muy conocido, lo pondría entre comillas y explicaría lo que es.
5. Gambas con gabardina: es un plato o comida muy típica que o no se traduciría o se intentaría explicar como pudiésemos.

expresión idiomática en inglés.

Tabla 174. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 15)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	no	no	si	no	no	no

Curso	Referencias culturales										Relaciones sociales	
	Comida				Concepto bar			Nombres propios				
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º		x						x				
4º										x		

Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales				
	Tiempo			Espacio		Imagen					
	concepto tiempo / organización del tiempo	organización de la semana / domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas / expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º								x		x	
4º								x		x	

Tabla 175. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 15)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son léxicos y de

intraducibilidad, mientras que en 4º los problemas son culturales, léxicos y relacionados con el encargo de traducción:

Número de problemas identificados	Evolucionaria	En 1º incluye cinco argumentos que hacen referencia a dos tipos de problemas de traducción, mientras que en 4º incluye cuatro argumentos que describen tres tipos de problemas de traducción.
Naturaleza de los problemas	Evolucionaria	En 1º los problemas son de índole lingüística y cultural, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales y pragmáticos (encargo).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evolucionaria	El metalenguaje utilizado en 4º evoluciona y queda patente una mayor conciencia del proceso traductor por la alusión a conceptos como: encargo, domesticación, expresión idiomática o aclaración explicativa.

Tabla 176. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 15)

ESTUDIANTE 16	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
Sexo: mujer	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en la facultad
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 177. Perfil de la estudiante 16

Al igual que en el caso de otros participantes en nuestra investigación, el perfil de acceso de la estudiante 16 en lo que se refiere a la lengua B se corresponde con el nivel intermedio tanto del conocimiento lingüístico como

cultural y, nulo en el caso del conocimiento lingüístico de la lengua C (alemán) y básico en cuanto al conocimiento cultural.

Asimismo, el perfil de egreso responde a algunas de las características ya descritas anteriormente en los perfiles de otros estudiantes. En este punto, podemos observar una evolución en el perfil de lengua B, que incluye una estancia en el extranjero para cursar estudios universitarios y un mayor desarrollo del conocimiento lingüístico (avanzado), no va de la mano con el desarrollo del conocimiento cultural (intermedio).

La estudiante 16 incluye cinco argumentos en 1º y cuatro en 4º. En cuanto a los problemas de 1º, la estudiante aporta posibles soluciones, pero no sugiere recursos. Podemos ver que en 4º también propone soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º

1. En primer lugar se trata de algo que es solo típico de España. Por lo tanto al no conocerse en otras **culturas** es necesario describir lo mejor posible el acto para que **todo el que lo lea**, lo entienda y sepa en qué consiste.
2. Además se utilizan palabras que no existen en otros idiomas de modo que debemos buscar un sinónimo o describirlas de un modo específico.
3. **El artículo está planteado para españoles** por lo que desde mi punto de vista omite mucha información esencial que **el traductor debe añadir** para que

Problemas 4º

1. Vermú: **adaptarlo** para que se comprenda bien en la **lengua meta**.
2. A tiro de piedra del portal de tu casa: sería necesario encontrar una expresión similar en la **lengua meta**.
3. Nombres de comidas: transmitir el significado evitando la **traducción literal**.
4. Tapa: incluir una breve **explicación** para aquellos **lectores** que puedan desconocer el significado.

- se entienda.
4. Utiliza un **estilo informal** por lo que al traducirlo es importante tenerlo en cuenta.
 5. Las comidas, la mayoría españolas, deberían de aparecer junto con una breve descripción para que el **lector** sepa a lo que se ajustan las tapas.

Tabla 178. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 16)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	si	no	si	si	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
	lapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º						x							
4º													
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x	x		x		
4º								x	x	x			

Tabla 179. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 16)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son lingüísticos, culturales, relacionados con el receptor del texto, con la perspectiva del texto

y con el estilo del texto, mientras que en 4º los problemas son léxicos y pragmáticos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos que describen cuatro problemas de traducción, mientras que en 4º incluye cuatro argumentos que se refieren a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º los problemas son lingüísticos y pragmáticos (lector), mientras que en 1º también reconoció problemas culturales y textuales (perspectiva y estilo).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	La estudiante incluye conceptos tales como adaptación, lengua meta, explicación, traducción literal o lector a la hora de describir los diferentes problemas que encuentra en el texto.

Tabla 180. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 16)

ESTUDIANTE 17	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
Lengua C: alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: nativo	Medio de adquisición: nativo
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: más de 23 meses	Tiempo estancia: más de 23 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo
	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: nativo
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 meses

Tabla 181. Perfil de la estudiante 17

El perfil de la estudiante 17 destaca por situar su conocimiento lingüístico en lengua B (inglés) en el nivel avanzado y en lengua C (alemán) en nativo, mientras que el conocimiento cultural en lengua B en 1º se sitúa en

intermedio y en lengua C en avanzado. Esta estudiante ha realizado una estancia inferior a un mes en algún país de su lengua B (intercambio lingüístico) y ha vivido durante más de 23 meses en algún país de su lengua C al encontrarse allí su lugar de residencia.

Uno de los aspectos más llamativos de esta estudiante es el hecho de que en el perfil de 4º declare haber disfrutado de una estancia superior a doce meses en algún país de su lengua B (estudios universitarios, vacaciones e intercambio lingüístico), lo que hace de este perfil uno de los más completos que encontramos en este estudio longitudinal en cuanto al tiempo invertido en el extranjero. Esta estudiante autoevalúa su conocimiento lingüístico y cultural de lengua B como avanzado en la última etapa de su formación, mientras que en el caso de la lengua C lo sitúa en nativo.

Para la estudiante 17, el texto propuesto en nuestra herramienta presenta tres problemas tanto en 1º como en 4º. La estudiante no agrupa los problemas por tipo en ninguno de los dos momentos. En ambos momentos propone soluciones, mientras que en lo que respecta a los recursos, la estudiante solo propone algunos en 1º, pero no en 4º. En lo que se refiere al uso y dominio del metalenguaje se aprecia que la estudiante ya mostraba una tendencia hacia el uso del metalenguaje propio de la TI al hablar de lengua meta ya en 1º, mientras que 4º se puede ver que esa tendencia ha ido en aumento y la estudiante habla de lector meta y de referencias culturales, entre otros.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uno de los problemas podría ser que no tuviera el suficiente vocabulario en la lengua meta para llevar a cabo una buena traducción. En este caso podríamos adquirir material relacionado con ello para familiarizarnos con el léxico. 2. Otra dificultad sería el desconocimiento de los hablantes de la lengua meta de lo que es la cultura española, por lo que creo que sería conveniente adjuntar una pequeña descripción de las costumbres españolas. 3. Otro obstáculo podría ser también la traducción del nombre de las tapas, la solución a esto podría ser una comparación con aperitivos típicos del país de la lengua meta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referencias culturales: “vermú”. El término no es desconocido, por lo que primero tendría que saber con certeza qué es más allá de lo que dice el texto y luego decidir si traducirlo o no. 2. Nombres propios. Al traducirlos se pierde el efecto, pero quizás haciéndolo, el lector meta capta mejor el sentido. 3. Platos típicos: se presenta el problema propio de los menús y la gastronomía propia de un lugar.

Tabla 182. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 17)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	3		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no	
4º	3		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no	
Curso	Referencias culturales													
	tapa	Comida comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	Concepto bar ingesta de alcohol otros aspectos		Nombres propios variedad regional tipificada en nombres propios otros aspectos		Relaciones sociales		
1º		x			x									
4º		x					x				x			
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo		Espacio		Imagen			vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos								
1º								x		x				
4º										x				

Tabla 183. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 17)

La naturaleza de los problemas se corresponde con los tipos resumidos gráficamente en la siguiente tabla para 1º y 4º, a saber: problemas culturales, léxicos y los relacionados con el receptor del texto:

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye tres argumentos que aluden a tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º apunta encontrar problemas lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor y función).
Capacidad	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de

de abstracción		manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado en 4º evoluciona y queda patente una mayor conciencia del proceso traductor por la alusión a conceptos tales como: referencias culturales, efecto o lector meta.

Tabla 184. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 17)

ESTUDIANTE 18	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
	Lengua C: chino	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
Autoevaluación nivel cultural: avanzado		Autoevaluación nivel cultural: intermedio
Perfil lengua C		Perfil lengua C
Años de estudio: menos de un año		Años de estudio: entre 3 y 5
Medio de adquisición: en la facultad		Medio de adquisición: en la facultad
Sexo: mujer		Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 185. Perfil de la estudiante 18

A continuación encontramos los perfiles de los cuatro estudiantes que tienen la combinación lingüística B inglés y C chino. En lo que respecta al perfil de lengua B, en la autoevaluación del nivel lingüístico, la estudiante 18 lo sitúa

en intermedio mientras que el nivel cultural lo sitúa en avanzado; además, esta estudiante declara haber realizado una estancia inferior a tres meses en algún país de su lengua B (vacaciones e intercambio lingüístico). Resulta interesante el hecho de que esta estudiante solo haya estudiado inglés entre tres y cinco años de su vida y autoevalúe sus conocimientos lingüísticos y culturales en el mismo nivel que otros estudiantes que, como hemos visto, han dedicado más de nueve años de estudio a este idioma. En cuanto al perfil de lengua C (chino), la autoevaluación es muy distinta a la de lengua B. En este caso, la estudiante lleva menos de un año de estudio y declara que su nivel lingüístico es nulo, aunque en el caso del nivel cultural lo califica de básico.

En 4º encontramos que tanto la lengua B como la lengua C de esta estudiante han evolucionado, aunque, de nuevo, los conocimientos lingüísticos y culturales no se desarrollan a un mismo ritmo. La estudiante ha invertido entre 12 y 16 meses en algún país de su lengua B (vacaciones, intercambio lingüístico y estudios universitarios), y autoevalúa su nivel lingüístico de inglés como avanzado, mientras que sitúa el nivel cultural en intermedio. Tras haber estudiado su lengua C (chino) entre tres y cinco años autoevalúa su conocimiento lingüístico como básico y el cultural como intermedio.

La estudiante 18 apunta cinco argumentos en 1º, mientras que en 4º señala tres. En 1º la estudiante muestra una tendencia a centrarse en aspectos lingüísticos y no agrupa los problemas por tipo. Asimismo, la estudiante aporta soluciones, pero no recursos. En 4º la estudiante sí aporta soluciones

como ya hizo en 1º, aunque no incluye recursos que ayuden a alcanzar dichas soluciones.

Problemas 1º

1. Traducir la **palabra** “vermú” puede resultar un **problema** porque el “vermú” como lo conocemos nosotros es un concepto desconocido o, al menos, poco usual en otras **culturas** como la inglesa. Lo mismo ocurre con la **palabra** “aperitivo”. Lo resolvería **explicando** brevemente el significado, **sin traducirlo literalmente**.
2. La **expresión** “de toda la vida” es una frase hecha cuya **traducción literal** sería incorrecta. Para solucionar este conflicto, buscaría un **“idiom”** que le correspondiera o lo **explicaría** utilizando **palabras** corrientes.
3. La expresión “a tiro de piedra” supone el mismo problema que la expresión “de toda la vida”, por lo que lo afrontaríamos de igual modo. [Para solucionar este conflicto, buscaría un **“idiom”** que le correspondiera o lo explicaría utilizando palabras corrientes].
4. La palabra “tapa”, aunque es muy conocida en otras **culturas** (pero no hasta el punto de adoptar la costumbre), puede haber **personas** que desconozcan el concepto o que no lo tengan claro. Yo optaría por dejar la forma original y añadir unas palabras explicativas, que quizás

Problemas 4º

1. **Vocabulario:** vermú. Lo dejaría en español y lo explicaría (cursiva).
2. Las distintas “horas de comida”. Trataría de utilizar **equivalentes** más o menos cercanos a la **LM**, si los hubiera.
3. “Paco, Antoni o Patxi”. Lo solucionaría como “el mismo camarero de siempre”.

en este **contexto** no sean necesarias.

- Las **palabras** referentes a comida, y más concretamente a platos (gambas con gabardina, boquerones en vinagre...). Son siempre un problema a la hora de traducir. Para resolverlo, tendremos que encontrar su **equivalente** en nuestra **lengua B**, no traducirlos e incluso podríamos **omitir** algún ejemplo, dado que es una enumeración poco relevante.

Tabla 186. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 18)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º	x	x				x							
4º										x			
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x	x	x			
4º			x					x					

Tabla 187. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 18)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son culturales, léxicos y relacionados con el receptor del texto; mientras que en 4º los problemas son culturales y léxicos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos que describen tres problemas de traducción, mientras que en 4º incluye tres argumentos que se refieren a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º la naturaleza de los problemas es lingüística y cultural, mientras que en 1º también reconoce problemas pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona parcialmente	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias significativas entre 1º y 4º, aunque en 4º muestra un mayor dominio al aludir a conceptos como lengua meta o equivalentes.

Tabla 188. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 18)

ESTUDIANTE 19	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 17 y 23 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Lengua C: chino	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
Sexo: hombre	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 189. Perfil del estudiante 19

El perfil del estudiante 19 es muy similar al de la estudiante 18 tanto en lo que respecta a la lengua B como a la C. Sin embargo, hay un rasgo distintivo: el medio de adquisición de la lengua C chino. A pesar de que tampoco ha realizado ninguna estancia, sí ha optado por, además de las clases en la facultad, otras vías para profundizar en el conocimiento de esa lengua C: por medio de academias y contacto con personas extranjeras.

El estudiante 19 apunta dos argumentos en 1º y tres en 4º. En 1º agrupa por tipo de problemas, mientras que en 4º no. En lo que se refiere a las soluciones, propone en ambos cursos, pero no recursos acerca de cómo alcanzar dichas soluciones.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. En el texto se utilizan referencias culturales que están ligadas a las costumbres españolas (nombres de actos, de comidas...) y que posiblemente no tienen equivalente total en lengua B. Intentaría, no traducir literalmente sino utilizar un equivalente en la cultura de la lengua B.2. Hay algunos tipos de estructuras semánticas o sintácticas que pueden suponer un problema. Los resolvería investigando a fondo hasta encontrar las estructuras en lengua B más adecuadas.	<ol style="list-style-type: none">1. Nombres propios: como Patxi o Paco. Son nombres prototípicos de dueño de bar así que se podría buscar un “equivalente” en la lengua B.2. Platos típicos: de nuevo, son elementos marcadamente culturales que al traducir, deberían provocar en el lector la misma sensación en ambas lenguas.3. El propio vermú de los domingos: al igual que en los dos casos anteriores es un elemento muy cultural.

Tabla 190. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 19)

En cuanto a los problemas categorizados por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos, se puede ver en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	3		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no	
Curso	Referencias culturales													
		Comida			Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales				
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º						x								
4º							x				x			
Curso	Referencias culturales								Lengua y cuestiones formales					
		Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario		nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
1º														x
4º				x										

Tabla 191. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 19)

En este caso, se observan algunas diferencias en la naturaleza de los problemas: en 1º el estudiante encuentra problemas léxicos y sintácticos, mientras que 4º no apunta problemas de carácter lingüístico y el estudiante se centra en cuestiones culturales y relacionadas con el receptor del texto:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye dos argumentos y en 4º tres que aluden a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona parcialmente	Si bien el número de problemas es el mismo (dos), la naturaleza es distinta: en 1º reconoce problemas lingüísticos y culturales, mientras que en 4º

		reconoce problemas lingüísticos y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 192. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 19)

ESTUDIANTE 20	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto
Lengua C: chino	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
Sexo: mujer	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en la facultad
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 193. Perfil de la estudiante 20

La estudiante 20 declara haber estudiado durante más de nueve años su lengua B (inglés). Sin embargo, esta estudiante no ha realizado ninguna estancia previa al momento de acceder a la LTI y sitúa su conocimiento lingüístico en intermedio y en básico el cultural. En lo que respecta a la

lengua C (chino), el perfil de 1º es similar al de los dos estudiantes descritos previamente.

Una peculiaridad de esta estudiante es que en el perfil de 4º, el tiempo invertido en algún país de lengua B comprende entre uno y tres meses y, sin embargo, este hecho parece no influir en la percepción del nivel de conocimiento lingüístico, que sitúa en avanzado, al igual que la mayoría de los estudiantes que sí ha realizado una estancia en el extranjero superior a seis meses, mientras que califica su conocimiento cultural de intermedio. Por último, comprobamos que esta estudiante no ha realizado ninguna estancia en ningún país de su lengua C, como el resto de estudiantes con esta misma combinación lingüística (lengua C chino).

La estudiante 20 incluye cuatro argumentos tanto en 1º como en 4º. En el caso de 1º, la estudiante no agrupa los problemas por tipo, propone soluciones a dichos problemas, pero como ya hemos visto en los argumentos de muchos de los participantes, no incluye recursos para llegar a dichas soluciones. Asimismo, en 4º la estudiante vuelve a no agrupar los problemas por tipo, al igual que hizo en 1º también sugiere posibles soluciones, aunque no recursos. Entre los problemas que señala esta estudiante, predominan los de naturaleza cultural en ambos cursos. Sin embargo, en 4º se puede apreciar cómo la estudiante es capaz de diferenciar mucho más entre los distintos tipos dentro de esta categoría.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asociamos los domingos por la mañana para la tapa y necesariamente el alcohol, es decir, que el alcohol forma parte de nuestra cultura y costumbres a pesar de que, en exceso, no es bueno. Luego se sorprenden cuando los jóvenes beben. Beber no es malo, pero hay que evitar los excesos y educar a las futuras generaciones en una cultura en la que no esté el alcohol como parte fundamental. Esto quizás no sea así en otros países y puede ser un problema a la hora de traducir. 2. Puede presentar un problema para la traducción el uso de palabras típicas de aquí como vermú, que tienen una difícil traducción en otro idioma. 3. Se describe una costumbre típicamente española que quizás sea difícilmente comprensible en otro país. 4. Frases hechas como “tres o cuatro rondas no te las quita nadie” o “está a tiro de piedra” que no se pueden traducir de forma literal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Vermú” como aparece como sinónimo de aperitivo, es decir, que se explica, yo lo mantendría en español, para que el lector se familiarice con palabras españolas. Al tratarse de una revista de una línea aérea, quienes lo lean serán turistas que probablemente vuelen hacia España, así que con más razón lo dejaría en español. 2. “Paco, Antoni o Patxi”: los tres son nombres típicos de camareros de bares en distintos puntos de España como ninguno de los tres le va a decir nada a una persona de habla inglesa, yo quitaría los nombres propios y los cambiaría por “su dueño de toda la vida” o “su conocido dueño”, indicando que es alguien a quien conocemos. 3. “Tapa”: lo dejaría en español, y creo que no necesita explicación, ya que alguien que viaje a España seguramente sepa qué es una tapa, o podría imaginarlo por el contexto, y si no, ya lo descubrirá en España. 4. Los nombres de las tapas: son todos comidas típicamente españolas. No veo ningún sentido en traducirlas al inglés, ni tampoco en dejarlos en español, ya que son meros ejemplos. Bastaría con decir que hay una gran variedad de tapas.

Tabla 194. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 20)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso		tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º	x				x		x						
4º		x				x				x			
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso		concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º			x						x		x		
4º													

Tabla 195. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 20)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se muestra en la siguiente tabla; en 1º los problemas son culturales y léxicos, mientras que en 4º además de ser culturales y léxicos, la estudiante también apunta problemas relacionados con el receptor del texto traducido:

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye cuatro argumentos, en 1º incluye hacen referencia a dos tipos de problemas de traducción, mientras que en 4º describen tres tipos de problemas de traducción.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son de índole lingüística y cultural, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor).
Capacidad de	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas

abstracción		que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	A partir de los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 196. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 20)

ESTUDIANTE 21	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras; nativo	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
Lengua C: chino	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
Sexo: mujer	Años de estudio: menos de un año	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: nulo	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 197. Perfil de la estudiante 21

La autoevaluación de la estudiante 21 sitúa en intermedio el nivel lingüístico y en básico el cultural tras haber estudiado su lengua B (inglés) durante un

período que comprende entre seis y nueve años, y haber realizado una estancia que comprende entre uno y tres meses (vacaciones) en algún país de su lengua B. En cuanto al perfil de lengua C (chino), el tiempo de estudio de dicha lengua es inferior a un año y la estudiante declara tener un conocimiento lingüístico y cultural nulo.

Un aspecto que merece la pena destacar de esta estudiante es el hecho de que tras haber pasado entre doce y dieciséis meses (vacaciones y estudios universitarios) en algún país de su lengua B, en la autoevaluación llevada a cabo en 4º sitúa el conocimiento lingüístico y cultural en intermedio. Por último, el perfil de lengua C chino en el último año de sus estudios comparte ciertas características con el del resto de estudiantes con esta misma combinación lingüística (inglés B y chino C).

La estudiante 21 incluye dos argumentos en 1º y cinco en 4º; en ambos cursos la estudiante no agrupa los problemas por tipo, sugiere posibles soluciones, pero en ningún momento menciona posibles recursos para alcanzar dichas soluciones. Al analizar de manera detenida los argumentos apuntados por la estudiante, existen ciertas diferencias en la manera de abordar los problemas en 1º y 4º y parece ser más concisa en 4º.

Problemas 1º

1. Idioms como “a tiro de piedra”. Probablemente en un diccionario apareciera la expresión **equivalente** en el idioma al que hay que traducir el texto.
2. Comidas propias del lugar que no tienen **equivalente** en el otro

Problemas 4º

1. Los nombres propios. En español son nombres comunes, cada uno en diferentes zonas geográficas, por lo que en inglés sería necesario más que traducir, **mantener o adaptar** los nombres, habría que **explicar** que el camarero que te

idioma. Podría mantenerse el nombre en el **idioma original** adjuntando una aclaración sobre el tipo de comida que es, preparación, etc., de manera breve.

- atiende ya es conocido, pues es una tradición ir a ese bar todo los domingos.
2. Tapa. Cada vez el **concepto** de lo que es una tapa está más extendido y, de hecho, hay restaurantes españoles con tapas en Reino Unido, por ejemplo, por lo que habría que plantearse si es necesario explicitar algo o se puede dejar tal cual.
 3. Platos típicos. No tienen **equivalente** en inglés y en algunos casos la traducción literal no lo haría más comprensible. Podrían añadirse explicaciones o tal y como ocurre en este caso donde ahorrar espacio es importante, omitir los nombres propios y utilizar simplemente las “variedades regionales” para indicar más o menos el tipo de comida del que se habla.
 4. Horario. Quizás no sea uno de los **problemas** más relevantes pero, en general, el período entre la 1 y las 3 que aquí se describe para el aperitivo, no sería entendido como un horario previo al almuerzo.
 5. ¿Se entendería lo que es vermú?

Tabla 198. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 21)

En lo que respecta a la categorización realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	n° problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	sí	no	no	no	no
Referencias culturales													
Curso	Comida				Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º													
4º	x		x				x				x		
Referencias culturales													
Curso	Tiempo					Espacio		Imagen	Lengua y cuestiones formales				
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana / domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º										x		x	
4º			x						x	x			

Tabla 199. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 21)

En este caso, se observa una evolución de 1º a 4º, donde la estudiante además de subrayar problemas léxicos como ya hiciera en 1º, también centra su atención en problemas culturales y relacionados con el formato/espacio del texto:

Número de problemas identificados	Evoluciona	En 1º incluye dos argumentos que describen un tipo de problema de traducción, mientras que en 4º incluye cinco argumentos que se refieren a tres tipos de problemas.
Naturaleza de los	Evoluciona	En 4º la naturaleza de los problemas es cultural, lingüística y pragmática, mientras que en 1º

problemas		apuntaba problemas lingüísticos.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No confirma	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 200. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 21)

ESTUDIANTE 22	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 201. Perfil de la estudiante 22

El tiempo de estudio de las lenguas de trabajo de esta estudiante es superior a seis años tanto en el caso de la lengua B como en el de C. En lo que respecta a la autoevaluación del nivel lingüístico y cultural de la lengua B (inglés), lo

califica de básico e intermedio, respectivamente. Asimismo, en el caso de la autoevaluación del conocimiento lingüístico y cultural de francés (lengua C) el nivel que declara tener esta estudiante es básico. El nivel básico en la autoevaluación puede deberse al nivel de autoexigencia de la estudiante y no con el nivel real, aunque este hecho no podemos contrastarlo al trabajar únicamente con las percepciones de los estudiantes.

Al centrar la atención en el perfil de 4º, encontramos que no existe una evolución significativa al contrastarlo con las respuestas de 1º: la estudiante parece haber avanzado solo en lo que respecta al conocimiento lingüístico de lengua B, lo que tal vez esté motivado por haber invertido un período comprendido entre uno y tres meses en algún país de lengua B (intercambio lingüístico). En cuanto a la lengua C, la estudiante sí que especifica haber realizado una estancia de más de ocho meses (estudios universitarios) y, pese a este hecho, sitúa su conocimiento lingüístico, el único que parece registrar una evolución, en intermedio.

La estudiante 22 incluye tres argumentos tanto en 1º como en 4º. En ambos casos, la estudiante no agrupa los problemas por tipo. Asimismo, lleva a cabo la propuesta de soluciones tanto en 1º como en 4º, pero no es la tendencia para los recursos, ya que no hace referencia a estos últimos en ninguno de los momentos en los que se recogieron las respuestas. En cuanto a la naturaleza de los problemas no es la misma en 1º en 4º, ya que si bien en 1º predominan los problemas léxicos, en 4º la tendencia es la de identificar problemas de tipo cultural.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede haber vocabulario que no se pueda traducir a otra lengua, porque esas palabras y conceptos solo se dan en español. Ejemplo: “tapa”, lo referido a comidas. En este caso se podría hacer una descripción en lengua b de lo que significan en español estas palabras. 2. Las costumbres en cada país son diferentes. Esta es una costumbre que se da en España y quizás no en otros países. Quizás habría que informarse sobre algunas costumbres del país donde se da la lengua B y relacionarlos en la medida que se puede. 3. Expresiones que no pueden ser traducidas literalmente a la lengua B porque no tendrían sentido. Ejemplo: “a tiro de piedra”. Podría ser sustituido por un equivalente en lengua B. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referencias culturales: “tapa”. La solución depende del encargo. En este caso, la revista de vuelo podría leerlo cualquier pasajero que quizá no conozca esta referencia y por tanto habría que hacer una breve explicitación que no adapte demasiado el texto. Aunque por otra parte, la “tapa” está muy vinculada a la cultura de este país. 2. Nombres propios. Aparecen en el texto los nombres propios muy comunes e incluso representativos de algunas regiones (Patxi y Antoni). La intención es claramente remarcar la idea de tradición. Como el texto habla de una costumbre española, lo apropiado sería mantener los nombres y explicar que son muy comunes. 3. Nombres de comidas o platos típicos. Algunos de los que aparecen se pueden traducir literalmente. Otros quizás podríamos sustituir el nombre por algún ingrediente destacable de ese plato que les diese una idea de lo que trata (ejemplo: “gambas con gabardina”).

Tabla 202. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 22)

En cuanto a los problemas categorizados por el panel de jueces expertos, a continuación se recoge la naturaleza de los mismos, se puede ver en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	3		x	no	no	no	no	si	no	si	no	si	no	
Curso	Referencias culturales													
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º										x				
4º	x											x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario			nombres de los platos		frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos							
1º										x		x		
4º			x								x			

Tabla 203. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 22)

A la hora de describir los problemas, la naturaleza de los mismos se corresponde con las categorías resumidas gráficamente en la siguiente tabla para 1º y 4º.

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye tres argumentos que describen dos y tres problemas de traducción, respectivamente.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	La naturaleza de los problemas en 1º es lingüística y cultural, mientras que en 4º reconoce problemas lingüísticos, culturales, pragmáticos (receptor y encargo y relacionados con la intención del texto).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de

		formación.
Uso del metalingüaje	Evuciona	Según el metalingüaje empleado, se puede apreciar que existe una evolución de 1º a 4º, así como un mayor grado de conciencia en torno al proceso traductor. El metalingüaje utilizado en 4º para referirse a los diferentes problemas que plantea el texto incluye conceptos como: referencias culturales, encargo o explicitación.

Tabla 204. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 22)

ESTUDIANTE 23	PERFIL 1º	PERFIL 4º	
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9	
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí	
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses	
	Lengua C: francés cambió a alemán	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
		Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
		Perfil lengua C (francés)	Perfil lengua C (alemán)
		Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: sí	Medio de adquisición: en la facultad	
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: no	
	Tiempo estancia: menos de un mes		
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: básico	
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años	

Tabla 205. Perfil de la estudiante 23

En el caso del perfil de la estudiante 23, los rasgos más destacables son que sitúa en el mismo nivel el conocimiento lingüístico y cultural de B y C (intermedio) en 1º. Sin embargo, en 4º se aprecia una evolución distinta para sus lenguas de trabajo, ya que la estudiante autoevalúa su conocimiento lingüístico y cultural de lengua B (inglés) en avanzado; mientras que en el caso de la lengua C (alemán en 4º), tras una inversión de entre tres y cinco años de dicha lengua, el nivel que declara tener la estudiante en cuanto a conocimientos lingüísticos y culturales es básico.

En nuestro estudio longitudinal, hemos contado con varios estudiantes que pese a haber comenzado sus estudios con una combinación lingüística determinada, en un punto de sus estudios cambiaron de lengua C; este es el caso de la estudiante 23. En el momento de acceso a los estudios, su lengua C era francés, idioma que había estudiado entre seis y nueve años y del que declaraba tener un conocimiento lingüístico y cultural intermedio. Sin embargo, en el momento de finalizar sus estudios, su lengua C es el alemán; la autoevaluación que realiza la estudiante de sus conocimientos lingüístico y cultural se corresponde con un nivel básico en lengua C, tras un período de estudio de entre tres y cinco años.

La estudiante 23 incluye dos argumentos en 1º y cinco en 4º. La estudiante aporta soluciones, pero no recursos. Como se desprende de los argumentos de la estudiante, en 1º existían dos grandes bloques de problemas, mientras que en 4º la estudiante pasa a desgranar los problemas en cinco puntos, aunque algunos de ellos son problemas de la misma naturaleza. Asimismo, en 4º la estudiante es capaz de relacionar el origen del problema con la

naturaleza del mismo, así como de razonar el origen del problema desde un punto de vista traductológico.

Los argumentos apuntados por la estudiante 23 aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. Hay varias expresiones en el texto que son propias del español y quizás en otra lengua esta expresión no se utilice o se exprese de otra forma la idea, por lo cual no tenemos que traducir literalmente, palabra por palabra, todo aquello que nos encontremos. Debemos intentar expresar las mismas ideas, aunque tengamos que utilizar otras expresiones que sean más correctas en la lengua meta.2. La idea en general del texto: “el vermú de los domingos”, no tiene por qué existir en otros países. El “tapeo” es típico de nuestro país, por lo que al traducir el texto hemos de tener en cuenta que quizás la persona que lo va a leer no tiene ni la más remota idea de lo que esto, y por ello tenemos que intentar transmitir la idea lo más claramente posible.	<ol style="list-style-type: none">1. Problemas culturales: ej. tapas. Aunque en mi lengua B ya está acuñada dicha palabra, es algo que en la cultura meta no existe.2. Nombres propios: aparecen como nombres muy comunes en la cultura origen, pero en la cultura meta no lo son, por lo que en esta última “no dirían” nada.3. Nombres de platos: “gambas con gabardina”, “boquerones en vinagre”. Puede que haya que hacer una explicación sobre dichos platos, pues en la cultura meta no existirán, y su traducción literal no se entendería.4. Domingo por la mañana: para la cultura meta, la duración de la mañana, la tarde o la noche no coincide con la cultura origen, y la explicación de “es aquel espacio de tiempo que finaliza a la hora de comer” no aclara tampoco nada porque el horario de las comidas no coincide. Yo explicitaría el intervalo de tiempo en horas.5. El vermú. Puede que no exista una traducción o equivalente a esta palabra. Quizá sería necesario explicarlo, haciendo cualquier tipo de aclaración.

Tabla 206. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 23)

En lo que respecta a los problemas apuntados por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los que esta reconoce queda recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida		Concepto bar				Nombres propios			Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º	x							x			x		
4º	x	x					x				x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos		frases hechas/ expresiones hechas	
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos						
1º												x	
4º		x	x					x		x			

Tabla 207. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 23)

En este caso, los problemas que le presentaría el texto en caso de tener que llevar a cabo la traducción, la naturaleza de los mismos aparece recogida en la siguiente tabla.

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye dos argumentos que describen tres problemas de traducción, mientras que en 4º incluye cinco argumentos que se refieren a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º los problemas son lingüísticos y culturales, mientras que en 1º también se apuntan problemas pragmáticos (receptor).

Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	Según el metalenguaje empleado, se puede apreciar que existe una evolución de 1º a 4º si atendemos a los diferentes conceptos que utiliza a la hora de exponer los problemas que le presenta el texto, como son: problemas culturales, lengua B, cultura meta, cultura origen, traducción literal o equivalente.

Tabla 208. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 23)

ESTUDIANTE 24	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en una academia; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
Sexo: hombre	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 209. Perfil del estudiante 24

Al igual que en el caso de otros muchos estudiantes, la percepción de la evolución del conocimiento lingüístico y cultural parece desarrollarse de manera independiente también en el caso del estudiante 24. Otro dato que

resulta interesante en el caso del estudiante 24 es que no ha realizado ninguna estancia superior a un mes en el extranjero (vacaciones) en los cuatro años de sus estudios de TI.

En cuanto al perfil de la lengua C (francés), no existe ningún tipo de evolución de acuerdo con la información de la autoevaluación aportada por el estudiante.

El estudiante 24 muestra un perfil similar en 1º y en 4º aporta cuatro argumentos en ambos momentos de sus estudios, al inicio y al fin, y en lo que respecta a la descripción de los problemas no los agrupa por tipo, parece centrarse en problemas lingüísticos. Asimismo, en ambos cursos propone soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º

1. La palabra *vermú*, supongo que no existe en inglés. Si fuera capaz de encontrar una palabra de similar significado la cambiaría por *vermú*, en caso contrario pondría la palabra *vermú* y su correspondiente definición de en lo que consiste entre paréntesis.
2. “El bar es el de toda la vida”. Esta frase no se puede **traducir literalmente**. Quizás habría que alterar la frase por otra tal como: “el típico bar español”.
3. “Estar a tiro de piedra”: se trata de una frase hecha en español por lo que habría que buscar su **equivalente** en inglés, ya que no se puede traducir literalmente. En el extraño caso de que no

Problemas 4º

1. *Vermú*. Creo que es un problema porque es una palabra muy coloquial española y no tiene traducción al inglés. Yo lo dejaría tal cual ya que en el texto se explica lo que es. Sobre todo creo que es importante dejarlo tal cual en el título para captar la atención de los **receptores** y se interesen en leerlo.
2. A tiro de piedra. Es una expresión muy coloquial del español para indicar que algo está muy cerca. Habría que averiguar si en inglés existe una expresión igual al mismo nivel de lenguaje coloquial. En caso de que no exista habría que buscar una **traducción más neutra** y utilizando un registro

existiera un equivalente en inglés, habría que cambiarla por otra de similar significado como: “justo al lado de”.

4. “Con tanto vecino, cuñado y amigo”, “tres o cuatro rondas no te las quita nadie”. Esta es una forma de hablar muy española y no podríamos traducir esta frase **palabra por palabra** sino que tendríamos que cambiar completamente la estructura de la oración y sobre todo la parte de: “no te las quita nadie”. Ejemplo: al estar entre vecinos, cuñados y amigos, llegas a tomar 3 ó 4 rondas.
3. Tapa. Hace unos años esta palabra sí sería desconocida para muchos extranjeros. Sin embargo, hoy en día, muchos guiris la conocen a la perfección. Así que yo la dejaría tal cual o en caso de saber que el público no sabe nada de España **especificaría** lo que es entre paréntesis, pero siempre dejando la palabra “tapa” ya que cuando ellos van a un bar les encanta pedirlos.
 4. Gambas con gabardina. Si ponemos esto no nos entenderían así que tenemos que dar una explicación de que son gambas que van rebozadas y fritas. Luego dependiendo del **espacio que tengamos** para poder escribir se podría poner el nombre en español. También ocurriría lo mismo con croquetas, por ejemplo.

Tabla 210. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 24)

En cuanto a la categorización de los problemas llevada a cabo por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los problemas se recoge en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/espacio disponible/longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	4	x		no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	4		x	no	no	no	si	si	si	no	no	no	si	
Curso	Referencias culturales													
		Comida			Concepto bar			Nombres propios			Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º														
4º														
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales						
		Tiempo		Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos		frases hechas expresiones hechas		otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo		horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		"portal de tu casa" otros aspectos								
1º								x				x		
4º								x	x			x		

Tabla 211. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 24)

De acuerdo con los argumentos incluidos en la descripción de los problemas, el estudiante parece experimentar una evolución en relación a las siguientes cuestiones:

Número de problemas identificados	Evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye cuatro argumentos, en 1º incluye se identifica un tipo de problema de traducción, mientras que en 4º se describen tres tipos.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º el problema es de naturaleza lingüística, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, textuales (registro) y pragmáticos (espacio y receptor).

Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	A partir de los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 212. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 24)

ESTUDIANTE 25	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 213. Perfil de la estudiante 25

En el caso de la estudiante 25, el aspecto más llamativo es que tras más de seis años de estudio de sus lenguas de trabajo, autoevalúe en 4º su conocimiento cultural como intermedio, hecho que puede estar justificado por el nivel de

toma de conciencia de la amplitud y complejidad que va ligado al conocimiento cultural.

De acuerdo con la descripción de los problemas apuntados por la estudiante 25, parece percibirse una tendencia hacia la identificación de problemas eminentemente lingüísticos tanto en 1º como en 4º, aunque en 4º la estudiante también hace referencia a problemas de índole cultural. Pese al intento de clasificar las cuestiones problemáticas por tipo, no termina de resultar una clasificación coherente en todos los casos. Como se puede ver, la estudiante incluye dos argumentos en 1º y cinco en 4º; en ambos cursos, se proponen soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º

1. La existencia de **frases hechas**, por ejemplo: “a tiro de piedra”. Intentaría buscar un **equivalente** en la **lengua B** y si no, lo traduciría de forma normal, sin recurrir a una **frase hecha**.
2. **Palabras** que son difíciles de traducir a una **lengua B** porque, simplemente no existen: vermú, tapa... En este caso, las dejaría tal y como están en español.

Problemas 4º

1. Vermú/aperitivo: obviamente, es una **referencia cultural** típica solamente de España, con lo cual, este “momento” no existiría en mi **lengua B**, en este caso el inglés. No hay un **equivalente**, por lo que, la solución que yo emplearía sería dejarlo en español y dar una pequeña **traducción explicativa** sin hacerla extensa, ya que el aperitivo es ya bien conocido en los países angloparlantes.
2. El siguiente fragmento: “con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra”; son nombres típicos españoles, de los que se suelen usar para poner ejemplos, con lo cual, o bien los cambiamos por nombres típicos ingleses, o bien **omitimos** los nombres y simplemente ponemos algo así: “con el camarero de toda la vida

- detrás de la barra”.
3. A tiro de piedra: es una expresión empleada en español, seguramente en inglés exista un **equivalente** con el mismo sentido. Sería bueno mantener el **registro**, ya que el texto está redactado de una forma muy coloquial, aunque no vulgar.
 4. Tapa: misma solución que en el problema 1.
 5. Boquerones en vinagre, croquetas, gambas con gabardina... Si existe la traducción, emplearía el **equivalente**, pero seguramente no sea exacto con lo cual, además, añadiría una pequeña **explicación**, o directamente, para no hacerlo tan extenso, haría una **traducción explicativa**.

Tabla 214. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 25)

En cuanto al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	si	no	no	no	no

Curso	Referencias culturales										Relaciones sociales		
	Comida					Concepto bar			Nombres propios				
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios		otros aspectos	
1º													
4º	x						x					x	

Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales			
	Tiempo			Espacio		Imagen	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos				
1º							x		x	
4º								x	x	

Tabla 215. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 25)

Según la manera de describir las cuestiones problemáticas, la estudiante evoluciona de lo eminentemente lingüístico a reconocer problemas culturales en el texto. De este modo, los aspectos en los que la estudiante muestra cierto grado de evolución son los siguientes:

Número de problemas identificados	Evoluciona	En 1º se incluyen dos argumentos que se refieren a un solo tipo de problema de traducción, mientras que en 4º se incluyen cinco argumentos relacionados con tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º el problema es de índole lingüística, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales y textuales (registro).
Capacidad de	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas

abstracción		que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado evoluciona de 1º a 4º, donde queda manifiesto una mayor riqueza del mismo con conceptos como: referencia cultural, lengua B, equivalente, traducción explicativa, registro u omisión.

Tabla 216. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 25)

ESTUDIANTE 26	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
Sexo: hombre	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 217. Perfil del estudiante 26

Una vez más, el perfil del estudiante 26 resulta similar a otros descritos en páginas anteriores, al compartir rasgos comunes, aunque, en este caso en particular, hay un aspecto que resulta muy llamativo: según la autoevaluación del estudiante, parece no existir ninguna evolución en cuanto

al conocimiento lingüístico y cultural de lengua C (francés) de 1º a 4º. Al igual que en el caso de otros estudiantes, creemos que esta “no evolución” puede no corresponderse con el conocimiento que poseen realmente, aunque no podemos comprobarlo al contar solo con las percepciones de los estudiantes.

El estudiante 26 aporta cuatro argumentos en 1º y dos en 4º. La manera de abordar los problemas en 1º, no responde a ningún esquema, ya que no agrupa los problemas por tipo. El estudiante propone soluciones, pero no recursos. En lo que respecta a 4º, el estudiante no agrupa los problemas por tipo y, al igual que en 1º, el estudiante propone soluciones, pero no recursos. Si bien en 1º parece que la naturaleza de los problemas radican en el ámbito de lo lingüístico, en 4º parece que esta tendencia no es la principal y el estudiante muestra una tendencia hacia los problemas culturales.

Problemas 1º

1. El uso de nombres como “con el mismo Paco, Antoni o Patxi en la barra”. Los **hablantes** de otra lengua no los identificarían tal y como hacemos nosotros. Lo resolvería poniendo en lugar de nombres propios, algo general: “con el mismo tabernero de toda la vida”.
2. El “vermú” no sería identificado de la misma manera. A la hora de traducirlo no cambiaría esta palabra pues es algo esencial. Si en la **lengua B** no tiene sentido, simplemente lo pondría entre comillas y lo matizaría en el texto con una **aposición explicativa**.
3. El nombre de varios **elementos**

Problemas 4º

1. Nombres de los platos en español. Por ejemplo: boquerones en vinagre, gambas con gabardina... Como **estrategia de traducción** utilizaría la descripción para que en la cultura meta comprendan en qué consiste el plato.
2. Horas de la comida: “el café” y la hora de café, las pastas de la merienda... **Hacer más explicativo el texto**, indicando cuándo comen los españoles.

característico de España:
 “merienda, boquerones en vinagre...”. Pienso que habría que **explicarlos** y **no cambiarlos** ya que si el texto habla de una **costumbre española**, el lector ya entiende que aparecieran **elementos propios de esa cultura**.

4. **Expresiones** como “a tiro de piedra”. Intentar buscar alguna expresión que destaque el **estilo del texto**.

Tabla 218. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 26)

El desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	4		x	no	no	no	sí	sí	no	no	no	no	no
4º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida			Concepto bar			Nombres propios			Relaciones sociales			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º		x		x			x					x	
4º		x											
Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen	vocabulario		nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos							
1º			x					x			x		
4º			x						x				

Tabla 219. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 26)

Según la descripción de los problemas, la naturaleza de los mismos se corresponde con problemas culturales, léxicos, relacionados con el receptor

del texto y con el estilo del texto. Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla que se incluye a continuación, estas categorías no son comunes a 1º y 4º:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cuatro argumentos que describen cuatro problemas de traducción, mientras que en 4º incluye dos argumentos que se refieren a un tipo de problema.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º la naturaleza de los problemas es cultural, mientras que en 1º el estudiante también reconoció problemas lingüísticos, culturales, textuales (estilo) y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado en 4º evoluciona levemente en comparación con el empleado en 1º, y se trata del único estudiante que hace referencia al concepto estrategia de traducción.

Tabla 220. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 26)

ESTUDIANTE 27	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: básico
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 221. Perfil de la estudiante 27

En el caso de la estudiante 27 el aspecto más llamativo es la “no evolución” en lo que se refiere al nivel cultural de lengua C según la autoevaluación. Este

hecho tal vez esté motivado por una toma de conciencia en torno a los aspectos que conforman el conocimiento cultural, por lo que consideramos que no ha de percibirse como un dato negativo, sino como otra pieza más para llegar a conocer los aspectos que influyen en el desarrollo de la competencia traductora.

La estudiante 27 apunta cinco argumentos en 1º y tres en 4º. La tendencia que parece más recurrente en esta estudiante es la de intentar agrupar los problemas que le presenta el texto, aunque no termina de resultar una agrupación totalmente coherente. Por último, tanto en 1º como en 4º, se puede ver que sugiere soluciones pero en ninguno de los casos recursos.

Problemas 1º

1. Los nombres de las comidas y aperitivos, en Inglaterra no existen por lo que traduciría estos **términos** por unos que se parecieran por sus correspondientes o sinónimos. O esa **palabra** en un grado superior o inferior dentro de su jerarquía: “boquerones” = “peces pequeños”.
2. El principal **problema** es la **barrera cultural**, es difícil para los ingleses asimilar este hábito tan típico en España los domingos. Debería dejar claro que se trata de algo propio de este país.
3. Cómo explicar el término “tapa”, absolutamente desconocido en la **cultura de mi lengua B**. Intentaría definirlo apropiadamente con palabras del

Problemas 4º

1. El **título** como es muy posible que una **persona de habla inglesa** no sepa que el vermú se refiere al aperitivo. Incluso otra opción para el título sería poner algo como ¿qué hacen los españoles los domingos?
2. Los nombres propios de los camareros **no funcionarían** en inglés, así que la solución podría ser eliminar los nombres y sustituir la idea que transmiten sin entrar de lleno en **aspectos culturales**, por ejemplo, “el camarero de toda la vida”.
3. Los nombres de las tapas, habría que incluir una **explicación** en aquellos con nombres tan metafóricos como gambas con gabardina.

- inglés.
4. Explicar la amigable relación entre el camarero y el dueño del bar con sus clientes, dado que en Inglaterra, por la **cultura**, no se da este hecho, resultando extraño.
 5. Expresiones como: “está normalmente a tiro de piedra de tu casa”. Frases comunes que normalmente carecen de **traducción literal** en otra lengua. Buscaría un **equivalente** o reduciría su significado a la manera más simple posible, en este caso, “cerca de tu casa”. Igual que si ocurriera con otras expresiones.

Tabla 222. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 27)

En lo relativo a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos aparece reflejada en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	sí
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos		variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
1º	x				x							x	
4º											x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º		x						x	x	x			
4º				x					x	x	x		

Tabla 223. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 27)

A partir de las respuestas de la tarea, la naturaleza de los problemas se enmarca en las categorías denominadas: problemas culturales, léxicos y relacionados con el receptor, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos y en 4º tres, la naturaleza de los problemas en ambos cursos es de tres tipos.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos la naturaleza de los problemas es la misma, a saber: lingüística, cultural y pragmática (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	A partir de los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 224. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 27)

ESTUDIANTE 28	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
Sexo: mujer	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: básico
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 225. Perfil de la estudiante 28

La estudiante número 28 no presenta una notable evolución de 1º a 4º en lo que respecta al conocimiento lingüístico y cultural de su lengua B (inglés). Si atendemos a la autoevaluación parece existir evolución solo en cuanto al nivel

cultural, de básico a intermedio, pero el conocimiento lingüístico permanece en el nivel intermedio, pese a haber invertido un período de tiempo superior a los 12 meses en el extranjero (estudios universitarios).

En cuanto a su lengua C (francés), resulta interesante comprobar que la autoevaluación parece experimentar una toma de conciencia en lo que se refiere a la percepción del conocimiento lingüístico y cultural, ya que la estudiante consideraba su conocimiento lingüístico intermedio y el cultural básico en 1º, mientras que en 4º es al revés: el nivel lingüístico es básico y el cultural intermedio.

La estudiante 28 incluye tres argumentos en 1º y cinco en 4º. Resulta interesante ver que en 1º la estudiante parece agrupar los problemas por tipo, mientras que en 4º esta tendencia parece centrarse en los problemas de naturaleza lingüística. Uno de los aspectos más interesantes que se desprenden de los argumentos apuntados por la estudiante, es el hecho de ser la única que hace referencia a la imagen que aparece en la tarea como cuestión problemática en el caso de tener que llevar a cabo la traducción del texto. En ambos cursos, la estudiante propone soluciones, pero no recursos.

Problemas 1º

1. El principal **problema** es el traducir frases coloquiales de la **lengua española** que aparece en el texto tal como "a tiro de piedra". Lo resolvería buscando **términos** que se parecieran lo máximo posible a lo que se quiere expresar.

Problemas 4º

1. La **fotografía**: hacer una breve descripción de lo que se puede observar, para así **explicar** la información que está en la parte superior derecha.
2. Vermú: **explicar** brevemente qué es lo que es, bien seguido de punto y coma o entre paréntesis. Por lo

2. A la hora de traducir las comidas típicas españolas, como por ejemplo gambas con gabardina. Lo resolvería intentando encontrar lo más similar, si no puede ser así lo pondría en español, en cursiva o entre comillas.
3. Las costumbres que se nombran son diferentes a las inglesas. Intentaría **relacionarlas** lo mejor posible.
3. El **término** “merienda”, explicaría a continuación su significado.
4. El **término** “tapa”, lo explicaría también seguidamente, ya que es muy español el **término**.
5. “A tiro de piedra”, se trata de una expresión muy coloquial en español por lo que tendería a buscar un **equivalente** en el **otro idioma**.

Tabla 226. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 28)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos aparece en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5	x	x	si	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	Relaciones sociales	
Curso													
1º		x				x							
4º													
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
	concepto tiempo organización del tiempo		organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos	Imagen	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
Curso													
1º								x		x		x	
4º									x			x	

Tabla 227. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 28)

Como se puede observar en la siguiente tabla, la naturaleza de los problemas en 1º se corresponde con las categorías relacionadas con los problemas

culturales y léxicos, mientras que en 4º la categoría predominante es la que hace referencia a los problemas léxicos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye tres argumentos, mientras que en 4º cinco y en ambos cursos se hace referencia a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona parcialmente	Si bien el número de problemas es el mismo (dos), la naturaleza es distinta: en 1º reconoce problemas lingüísticos y culturales, mientras que en 4º reconoce problemas lingüísticos y pragmáticos (imagen) a partir del único elemento no verbal incluido en el texto.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	De acuerdo con los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 228. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 28)

ESTUDIANTE 29	PERFIL 1º	PERFIL 4º
		Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 229. Perfil de la estudiante 29

En lo que respecta a la estudiante 29, uno de los aspectos más interesantes es que tras más de nueve años de estudio de su lengua B (inglés) y, por otro lado, entre seis y nueve de su lengua C (francés), además de una estancia superior a ocho meses en algún país de su lengua B, considera que tanto su

conocimiento lingüístico como cultural se corresponden con un nivel intermedio en el momento de terminar sus estudios de TI.

La estudiante 29 incluye dos argumentos en 1º y cuatro en 4º. Si atendemos al contenido de los argumentos aportados en ambos cursos, la estudiante no aporta soluciones ni recursos. En el caso de 4º, esta estudiante parece no agrupar de una manera clara los problemas que le presenta el texto, parece hacer un intento por sugerir soluciones, pero no recursos para llegar a estas. En lo que respecta a la naturaleza de los problemas, es básicamente la misma y parece que lo único que varía es la manera de describirlos.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. Sería difícil traducir este texto porque presenta un lenguaje muy coloquial. Ejemplo: retoño, rondas. Para eso habría que conocer los diferentes argots de la lengua española.2. Además habría que conocer la cultura española para saber bien de lo que estamos hablando. Y en especial lo que se conoce como tapa: boquerones en vinagre, queso, croquetas...	<ol style="list-style-type: none">1. Los nombres propios: Paco, Antoni o Patxi. No sé si poner otros nombres propios en inglés sería lo correcto o poner algo como "los amigos, vecinos... de siempre"2. La expresión "a tiro de piedra", buscar una expresión en inglés.3. Las tapas: boquerones con vinagre y demás. Habría que explicarlas un poco para que el lector inglés sepa lo que es.4. La palabra vermú no sé si tiene traducción al inglés.

Tabla 230. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 29)

En lo que respecta al número de problemas reconocidos correspondientes a la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, la naturaleza de cada uno de ellos aparece recogida en la siguiente tabla:

Curso	n° problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	2		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	4		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no

Curso	Referencias culturales										Relaciones sociales		
	Comida				Concepto bar			Nombres propios					
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos				
1º													
4º					x							x	

Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen							
	concepto tiempo / organización del tiempo	organización de la semana / domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas / expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)			
1º													
4º								x		x		x	

Tabla 231. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 29)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se desprende de la siguiente tabla, en 1º los problemas son culturales y léxicos, mientras que en 4º los problemas son léxicos y también se apuntan problemas relacionados con el receptor del texto:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye dos argumentos, mientras que en 4º cuatro y en ambos cursos se hace referencia a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evoluciona parcialmente	Si bien el número de problemas es el mismo (dos), la naturaleza es distinta: en 1º reconoce problemas lingüísticos y culturales, mientras que en 4º reconoce problemas lingüísticos y pragmáticos (receptor).

Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	A partir de los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 232. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 29)

ESTUDIANTE 30	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 233. Perfil de la estudiante 30

En el caso de la estudiante 30, resulta interesante ver que según su autoevaluación parece haber experimentado una evolución en sus dos lenguas de trabajo: autoevalúa como avanzado su nivel cultural tanto en lengua B como en C, así como su nivel lingüístico de B y como intermedio el de C.

La estudiante 30 aporta cinco argumentos en 1º y tres en 4º, si atendemos a estos, se puede observar que en ambos cursos parece mostrar una tendencia hacia los problemas lingüísticos, sí incluye soluciones para resolver los aspectos problemáticos, pero no recursos. Si bien la naturaleza de los problemas coincide en ambos momentos, la manera de describirlos varía de 1º a 4º.

Problemas 1º

1. La **palabra** *vermú*: creo que puede no tener **traducción literal** al inglés y puede suponer un objetivo de **problemas** e indagación hasta llegar con una palabra que pueda **equivaler** a algo parecido, o en su defecto sustituirlo por “la copa” de los domingos.
2. La expresión “a tiro de piedra” seguramente, al no ser propia de nuestra **comunidad de hablantes**, no tenga **traducción literal** al inglés teniendo por tanto, que prescindir de ella y sustituirla por un adverbio (near = cerca).
3. La **palabra** “tapa” a pesar de ser (graciosamente) reconocida por los **hablantes** de mi **lengua B** la

Problemas 4º

1. El primer problema sería la traducción de “tapa”, pues el resto del texto se explica por sí solo. Sin embargo, creo que es un **término** bastante extendido y que con dejarlo en español y añadir una pequeña explicitación sería suficiente.
2. Las expresiones “a tiro de piedra” y “3 o 4 rondas” podrían ser **problemáticas** para traducirlas tal cual. Sin embargo, seguro que se pueden encontrar expresiones **equivalentes** para guardar el matiz. En última instancia, siempre podemos traducir el sentido.
3. El nombre de las tapas “boquerones en vinagre” o “gambas con gambardina” también

traducción sería pésima, se podría admitir una traducción por algo parecido (“snack”) o dejarlo tal cual.

4. La **palabra** “retoño”, si queremos ser totalmente fieles a la actitud de la traducción deberíamos traducir “retoño” por una **palabra inglesa** que designe la misma entidad, si no la encontramos utilizaremos otra (cualquiera).
5. “Gambas con gabardina” también puede ser una locución un tanto problemática, al tratarse de **culturas muy diferentes** hablamos de costumbres culinarias poco semejantes aún más alejadas en el sentido del humor, habría que optar por otra expresión.

puede ser un problema pues se trata de despertar la misma **imagen en el lector meta.**

Tabla 234. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 30)

En cuanto a los problemas categorizados por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda reflejada en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	si	no	no	no	si	no
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso		tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º			x										
4º													
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso		concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º									x	x	x		
4º									x	x	x		

Tabla 235. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 30)

La naturaleza de los problemas presenta diferencias entre 1º y 4º, como se recoge en la tabla que se muestra a continuación, en 1º los problemas son culturales, léxicos y relacionados con el receptor del texto, mientras que en 4º los problemas son léxicos y también relacionados con el receptor:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos que se refieren a tres tipos de problemas, mientras que en 4º incluye tres argumentos que aluden a dos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	Los problemas que reconoce en 1º son: lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor), mientras que en 4º solo señala problemas lingüísticos y pragmáticos (receptor).

Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado en 4º evoluciona levemente en comparación con el empleado en 1º e incluye conceptos como: lector meta, término o equivalente a la hora de describir los problemas que encuentra en el texto.

Tabla 236. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 30)

ESTUDIANTE 31		PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses	Tiempo estancia: entre 12 y 16 meses
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo	Autoevaluación nivel lingüístico: nativo
	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: menos de un mes
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 237. Perfil de la estudiante 31

En el caso de la estudiante 31, de acuerdo con las respuestas de la estudiante existe una evolución de la autoevaluación realizada en 1º a la realizada pocas semanas antes de finalizar los estudios de TI, tanto en lo que respecta al conocimiento lingüístico y cultural de ambas lenguas de trabajo. Cabe destacar que esta estudiante sitúa su nivel lingüístico de B en nativo, hecho que, como hemos visto a lo largo del estudio, resulta poco frecuente.

La estudiante 31 incluye cinco argumentos en 1º y tres en 4º. Parece que la tendencia de esta estudiante a la hora de describir las dificultades que le presenta el texto es centrarse principalmente en problemas lingüísticos, en ambos cursos. Como se puede ver en la tabla que aparece a continuación, la estudiante sí incluye soluciones en ambos cursos, pero no recursos que indiquen cómo alcanzarlas.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vermú: incluso para mí es una palabra nueva. No tendría traducción literal en inglés, así que debería utilizar un sinónimo, tal como “break” o similar. 2. Tapas: debería explicar antes lo que significa tapa en español. Lo dejaría entre paréntesis y seguiría traduciendo. Las tapas forman casi parte de la cultura española así que en inglés no existen. 3. El texto en general trata sobre la cultura española, hábitos que poseemos. Este sentido debe ser entendido en otro idioma. 4. Gambas con gabardina: buscaría un sinónimo o lo explicaría entre paréntesis. 5. ¿Qué hacen los españoles un 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El bar es el de toda la vida... con el mismo Paco... Solución: buscar si existe un nombre en la LM con la misma connotación. 2. Tapas. Solución: quizá mantenerlo en español, puesto que suele entenderse en inglés (algo más típico en español) o añadir pequeña explicación. 3. Vermú de los domingos.

domingo por la mañana? Si lo traducimos, deberíamos darle el **sentido** que pretendemos, pero sin demostrar que esto es lo único que hacemos los españoles. Adaptación.

Tabla 238. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 31)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	si	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º							x						
4º	x										x		
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso	concepto tiempo/ organización del tiempo	organización de la semana/ domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas/ expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
1º		x							x	x			
4º									x				

Tabla 239. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 31)

La naturaleza de los problemas encontrados por esta estudiante son culturales y léxicos en 1º, mientras que en 4º parecen ser exclusivamente léxicos:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos que describen dos problemas de traducción, mientras que en 4º incluye tres argumentos que se refieren a un tipo de problema.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 4º los problemas son de naturaleza exclusivamente lingüística, mientras que en 1º los problemas son lingüísticos y culturales.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	Según los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 240. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 31)

ESTUDIANTE 32	PERFIL 1º	PERFIL 4º	
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9	
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí	
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses	
	Lengua C: francés cambió a chino	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
		Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
		Perfil lengua C (francés)	Perfil lengua C (chino)
		Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 3 y 5
		Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en una academia; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: no	
	Tiempo estancia: menos de un mes		
	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: básico	
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años	

Tabla 241. Perfil de la estudiante 32

Al igual que en el caso de la estudiante 23, nos volvemos a encontrar con la situación de cambio de lengua C. En este caso, la lengua C inicial de la estudiante era el francés, pero la cambió por chino.

Los aspectos que más llaman la atención del perfil de esta estudiante es que sitúa su nivel lingüístico de lengua C en intermedio, aunque al igual que el resto de estudiantes con chino como lengua C incluidos en nuestro estudio, no ha realizado ninguna estancia en el extranjero para profundizar en el desarrollo de esta lengua.

Esta estudiante incluye cinco argumentos en 1º y tres en 4º. Si atendemos al contenido de los mismos, parece existir un intento por agrupar los problemas presentes en el texto según la naturaleza de los mismos, aunque no resulta muy claro. Tanto en 1º como en 4º vemos que la estudiante aporta soluciones para resolver los problemas que le plantea el texto, aunque no explicita ningún tipo de recurso para llegar a ellas.

Problemas 1º

1. Se trata de **explicar** una **costumbre típica española** y habría que hacerlo añadiendo más detalles, como que aquí se come a una hora diferente, para que sea fácil de entender a **alguien que no es español**.
2. **Dificultad** para traducir los nombres de las comidas: croquetas, gambas con gabardina... habría que añadir una **explicación** y no hacer una **traducción literal**.
3. Explicar qué es una tapa, porque

Problemas 4º

1. Buscar un **equivalente** para el nombre de la bebida "vermú". Si no lo hay, podría omitirse, puesto que en el texto, se emplea más bien como sinónimo de aperitivo.
2. Nombres propios Paco, Antoni o Patxi: explicar que son nombres típicos en España o bien buscar nombres que se usen con la misma frecuencia en el país **receptor del TM** (según la **función** que vaya a cumplir el texto).
3. Expresión "a tiro de piedra". Buscar expresión similar en la **LM**

- no tiene **equivalente** en inglés.
4. Buscar expresiones **equivalentes** a “estar a un tiro de piedra” y no hacer una traducción literal.
 5. Añadir también la **explicación** de que los nombres Paco, Antoni o Patxi son muy comunes y típicos de los dueños de bares.
- o expresar el significado sin usar una frase hecha.

Tabla 242. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 32)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
4º	3		x	no	no	no	no	si	no	no	no	si	no
Curso	Referencias culturales												
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales		
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º	x				x				x		x		
4º									x		x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario		nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)	
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	“portal de tu casa”	otros aspectos						
1º									x	x	x		
4º									x		x		

Tabla 243. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 32)

La naturaleza son culturales, léxicos y relacionados con el receptor del texto en 1º; mientras que en 4º, se obvian los problemas culturales para centrarse en los léxicos y los relacionados con el receptor del texto:

Número de problemas identificados	No evoluciona	En 1º incluye cinco argumentos que aluden a tres tipos de problemas y en 4º incluye tres argumentos que también se refieren a tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 1º la naturaleza de los problemas es lingüística, cultural, pragmática, al igual que en 4º.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado evoluciona de 1º a 4º, donde queda manifiesto una mayor riqueza del mismo con conceptos como: equivalente, receptor del texto meta, función del texto o lengua meta.

Tabla 244. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 32)

ESTUDIANTE 33		PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: entre 6 y 9	
	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí	
	Tiempo estancia: entre 4 y 7 meses	Tiempo estancia: entre 17 y 23 meses	
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	
	Perfil lengua C	Perfil lengua C	
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 3 y 5	
Sexo: hombre	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad	Medio de adquisición: en el extranjero; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras	
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí	
		Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 meses	

Tabla 245. Perfil del estudiante 33

El estudiante 33 sitúa su conocimiento de lengua B lingüístico en 1º en avanzado y el cultural en intermedio. En el caso de la autoevaluación de la

lengua C, autoevalúa su conocimiento lingüístico y cultural como básico, tras haber invertido entre seis y nueve años de estudio.

El estudiante ha realizado estancias tanto en países de lengua B como C en 4º y en este curso, su autoevaluación en lengua B se corresponde con el nivel avanzado y en lengua C con el nivel intermedio.

El estudiante 33 aporta el mismo número de argumentos en 1º y en 4º, a saber, cinco. En lo que se refiere a las soluciones, el estudiante sugiere en ambos cursos, pero no recursos.

Problemas 1º

1. El domingo es un día festivo en España. En mi **lengua B** también, es decir, en el principal o grupo principal de países donde se habla (UK, USA) pero podría ser leído por **alguien** cuyo día festivo fuera el sábado.
2. La expresión “a tiro de piedra”, buscaría una expresión coloquial similar o usaría la definición de esta que más se ajustara a su significado.
3. Las tapas. No se da más que en España, por tanto habría que explicarlo.
4. Además de no comportarse igual en los bares. Establecimientos donde se vende alcohol en todos sitios, en España es especialmente diferente.
5. “El vermú” habría de explicar la procedencia del **término**.

Problemas 4º

1. El **título** del artículo. “Vermú” es la castellanización del **término** “vermouth”, que hace referencia a la bebida alcohólica. No obstante, es ya metonimia que sustituye el acto social. Solución: usar algún hiperónimo, algo más general. Un **equivalente** de “aperitivo”.
2. Domingo por la mañana. Día (y frase) tradicionalmente relacionado con el descanso y, depende de la zona, con la asistencia a la Iglesia. En el texto queda implícito el carácter festivo del día. Quizá no para otras **culturas**. Solución: **explicitar** el carácter festivo del día.
3. El café y las pastas de la merienda. El ritual del almuerzo en España suele continuarse con un café, lo que no ocurre en muchos otros países. La merienda como comida del día también puede presentar **problemas**. Solución: alguna que mostrara la posibilidad de enlazar

el aperitivo, el almuerzo, el café y etcétera; como algo habitual en España. Los rituales de comida son diferentes en España. Solución: **explicitar** estas diferencias.

4. Tapas: aunque hoy en día se conocen las tapas en el **mundo anglosajón**, debido al carácter de **lingua franca del inglés**, quizá debiera aclararse un poco el concepto. Solución: añadir una coletilla explicativa entre comas.
5. Horas (entre la 1 y las 3).

Tabla 246. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 33)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	5		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	sí
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º							x	x					
4º	x												x
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º		x	x					x		x			
4º		x	x					x					

Tabla 247. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 33)

La naturaleza de los problemas es de índole cultural y léxica tanto en 1º como en 4º, además de incluir problemas relacionados con el receptor en 1º y problemas ortográficos en 4º. Como se puede apreciar en los argumentos de la tabla anterior, en 4º parece existir una mayor interiorización del metalenguaje, como se desprende de la manera que tiene el estudiante para describir las cuestiones que le plantean dificultades.

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º incluye cinco argumentos, pero en 1º el estudiante reconoce tres tipos de problemas, mientras que en 4º dos.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En 1º la naturaleza de los problemas es lingüística, cultural y pragmática (receptor), y en 4º los problemas son lingüísticos y culturales.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	A partir del metalenguaje empleado, se puede apreciar que existe una evolución de 1º a 4º si atendemos a los diferentes conceptos que utiliza a la hora de exponer los problemas que le presenta el texto, como son: equivalente, explicitar o inglés como <i>lingua franca</i> .

Tabla 248. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 33)

ESTUDIANTE 34	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
	Tiempo estancia: entre 1 y 3 meses	Tiempo estancia: entre 4 y 7 meses
	Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
Autoevaluación nivel cultural: avanzado		Autoevaluación nivel cultural: intermedio
Perfil lengua C		Perfil lengua C
Años de estudio: más de 9		Años de estudio: más de 9
Medio de adquisición: en una academia; mediante contacto con personas extranjeras		Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras
Estancia en el extranjero: sí		Estancia en el extranjero: sí
Sexo: hombre	Tiempo estancia: menos de un mes	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 249. Perfil del estudiante 34

En este caso, el estudiante 34 ha realizado estancias previas al acceso a los estudios de TI y durante los mismos en países de sus dos lenguas de trabajo.

En general, este estudiante experimenta una evolución en cuanto al conocimiento lingüístico y cultural de ambas lenguas de trabajo de acuerdo con su autoevaluación. Un dato peculiar es que en el caso del perfil de 4º, el estudiante sitúa su nivel cultural de lengua B en intermedio, cuando en 1º lo había situado en avanzado. Esta “no evolución” tal vez puede estar motivada por la toma de conciencia por parte del estudiante de la amplitud del concepto “conocimiento cultural” y el entramado de aspectos que lo compone.

El estudiante 34 apunta dos argumentos en 1º y cuatro en 4º. La tendencia a la hora de exponer los problemas encontrados es la de no agrupar los problemas por tipo, incluye soluciones, aunque no recursos.

Problemas 1º

1. En el **texto** aparecen expresiones hechas, que a la hora de traducirlas, hay que buscar una expresión parecida o de igual significado en la **lengua meta**.

Problemas 4º

1. Hay una gran **carga cultural**, desde la palabra “vermú”, que en mi caso conservaría en cursiva para destacarlo en el texto, hasta los nombres o apodos “Paco”, “Patxi” muy típicos en la **cultura y sociedad española**, pero no en la **meta**.
2. La **localización** del municipio de “Zahara de la Sierra” plantea un **problema**, ya que quizás el **lector meta** no sepa dónde está Cádiz. Para solucionarlo, podríamos poner la situación geográfica de la provincia.
3. Algunos **términos** muy típicos en la **cultura española** como “merienda”. Habrá que dar una explicación.
4. Platos de comida, a los que se debería mantener en español y en

cursiva, además de una **explicación** de los ingredientes y/o método de preparación.

Tabla 250. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 34)

En cuanto a los problemas categorizados por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos se puede ver en la siguiente tabla:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	1		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	4	x	x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no

Curso	Referencias culturales										Relaciones sociales	
	Comida					Concepto bar			Nombres propios			
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)	merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º												
4º			x			x						

Curso	Referencias culturales						Lengua y cuestiones formales			
	Tiempo			Espacio		Imagen	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos				
1º										x
4º						x		x	x	

Tabla 251. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 34)

Este estudiante evoluciona de lo exclusivamente lingüístico en 1º hacia una toma de conciencia en 4º de los problemas culturales y relacionados con el receptor del texto, aunque sigue percibiendo problemas léxicos:

Número de problemas identificados	Evoluciona	En 1º se incluye un argumento que se refiere a un único problema de traducción, mientras que en 4º se incluyen cuatro argumentos relacionados con tres tipos de problemas.
-----------------------------------	-------------------	--

Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son lingüísticos, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado evoluciona de 1º a 4º, donde queda manifiesto una mayor riqueza del mismo con conceptos como: carga cultural, localización, lector meta o cultura meta.

Tabla 252. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 34)

ESTUDIANTE 35	PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
Lengua C: francés cambió a alemán	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Perfil lengua C (francés)	Perfil lengua C (alemán)
	Años de estudio: entre 3 y 5	Años de estudio: entre 3 y 5
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; en la facultad; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en la facultad; de manera autodidacta
Sexo: hombre	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: nulo
	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 21 y 24 años	Edad: entre 25 y 28 años

Tabla 253. Perfil del estudiante 35

A continuación describimos el único perfil del estudio longitudinal que no se encuentra en la franja de edad por excelencia para el ingreso y egreso de los

estudios en TI. La combinación lingüística del estudiante 35 en 1º era la de inglés como lengua B y francés como lengua C, pero en 4º, su lengua C es alemán.

Se trata de un estudiante que autoevalúa su nivel lingüístico y cultural de lengua B como avanzado en 1º y en 4º y, al igual que en casos anteriores, la autoevaluación del conocimiento cultural en 4º curso parece sufrir un retroceso: de avanzado a intermedio.

En cuanto al perfil de lengua C, en 1º autoevalúa su nivel lingüístico como básico, mientras que sitúa su nivel cultural en avanzado. En 4º, la autoevaluación de la lengua C sorprende al situar su conocimiento lingüístico en nulo y el cultural en avanzado. De nuevo, parece que la adquisición del conocimiento lingüístico no va de la mano del cultural.

Por último, cabe resaltar que este estudiante no ha realizado ninguna estancia en el extranjero durante sus estudios o previa a estos.

El estudiante 35 señala cuatro argumentos en 1º y cinco en 4º. En ninguno de los dos momentos el estudiante agrupa los problemas por tipos. En ambos cursos el estudiante propone soluciones, aunque solo vemos en 1º que el estudiante también incluye recursos para alcanzar las soluciones apuntadas.

Problemas 1º	Problemas 4º
<ol style="list-style-type: none">1. Palabras que no conozco en el otro idioma. Buscar en diccionario.2. Expresiones hechas. Traducirlas dando su significado. A tiro de piedra = cerca.3. Estructuras gramaticales que no conozco. Buscar un libro de gramática.4. Dar traducción a algo que es común en España, pero no en el país al que va dirigido la traducción, aunque exista una traducción para esa palabra. Utilizar un término más general en vez de uno concreto. Boquerones = pescado.	<ol style="list-style-type: none">1. El espacio para realizar la traducción es limitado. Solución: evitar explicaciones innecesarias.2. La traducción del nombre de las tapas, sobre todo, boquerones en vinagre. Solución: nombrar solo aquellos que sean conocidos en todo el mundo.3. Frases hechas: de toda la vida, a tiro de piedra. Solución: encontrar expresiones equivalentes, antes de usar su significado para así mantener el estilo informal.4. Referencias culturales: la hora del café, merienda. Solución: utilizar un equivalente cultural.5. Nombres propios que un extranjero no identificaría como españoles: Patxi. Solución: utilizar nombres más comunes para reforzar la idea de que las tapas son algo típico español.

Tabla 254. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 35)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	4		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	si	si	no	no	no	no

Curso	Referencias culturales												
	Comida			Concepto bar			Nombres propios		Relaciones sociales				
	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)		merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos			
1º					x								
4º				x	x						x		

Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales					
	Tiempo			Espacio		Imagen	vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)			
	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos							
1º									x				x
4º									x		x		x

Tabla 255. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 35)

En el caso de este estudiante se observa una evolución de 1º a 4º, donde el estudiante además de subrayar problemas culturales y léxicos como ya hiciera en 1º, también centra su atención en problemas relacionados con el estilo, el formato/espacio disponible para realizar la traducción y el receptor:

Número de problemas identificados	Evoluciona	En 1º incluye cuatro argumentos y en 4º cinco, la naturaleza de los problemas de 1º es de dos tipos, mientras que en 4º se reconocen cuatro tipos de problemas de traducción.
-----------------------------------	------------	---

Naturaleza de los problemas	Evoluciona	En 1º los problemas son de naturaleza lingüística y cultural, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales, pragmáticos (receptor y espacio) y textuales (estilo).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evoluciona	El metalenguaje utilizado evoluciona de 1º a 4º, donde queda manifiesto una mayor riqueza del mismo con conceptos como: equivalentes o referencias culturales.

Tabla 256. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 35)

ESTUDIANTE 36	PERFIL 1º	PERFIL 4º
	Perfil lengua B	Perfil lengua B
Lengua B: inglés	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto; mediante contacto con personas extranjeras	Medio de adquisición: en el extranjero; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
Lengua C: francés	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
Sexo: hombre	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: entre 6 y 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en la facultad
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: no
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 257. Perfil del estudiante 36

El estudiante 36 declara haber invertido más de nueve años de estudio en su lengua B (inglés); sin embargo, pese al tiempo de estudio, en lo que respecta a la autoevaluación del conocimiento cultural, lo sitúa en básico. En el caso de

la autoevaluación de la lengua C, con un tiempo de estudio entre seis y nueve años, sitúa su conocimiento lingüístico y cultural en el nivel básico.

En cuanto a las estancias en el extranjero, este estudiante declara no haber realizado ninguna ni previa al acceso ni durante sus estudios. Este hecho no le impide haber experimentado una evolución en ambas lenguas de trabajo de acuerdo a su percepción de su nivel de conocimiento lingüístico y cultural de B y C.

Este estudiante aporta tres argumentos en 1º y cinco en 4º. La tendencia en ambos cursos es la de no agrupar los problemas por tipo, sí incluye soluciones para resolver estos últimos, pero no hace referencia a ningún tipo de recurso para alcanzar las soluciones propuestas.

Problemas 1º

1. La **palabra** “vermú” no tiene ningún **equivalente** claro en la **lengua B**. Por tanto, lo mejor es dejar la palabra tal cual y, a pie de página, explicar su significado.
2. En otras lenguas, no hay tampoco **equivalente** claro para la **palabra** “tapa” en este sentido. Lo mejor es, de nuevo, dejar el **término** tal cual y dar una aclaración de su significado (de hecho, **personas** que conozco de mi **lengua B** usan la palabra “tapa”, y saben lo que significa).
3. Muchas de las tapas que se mencionan en el texto pueden no ser platos típicos en la **lengua B**. Lo mejor es de nuevo aclarar lo

Problemas 4º

1. Vermú. El vermú es una **referencia cultural** que no tienen por qué conocer los **destinatarios** del **texto meta**. En el **título** se podría usar un hiperónimo intentando mantener un punto exótico, mientras que en el texto se puede desarrollar mejor.
2. Paco, Antoni o Patxi. Son tres nombres que se han usado al azar pero que no tendría sentido mantener en **otro idioma**. Tampoco estaría bien usar otros nombres en **otros idiomas**, ya que los **destinatarios** pueden ser de cualquier nacionalidad. Lo mejor sería neutralizar dicha **referencia**.
3. Tiro de piedra. Esta es una expresión muy común en español

que es (como croquetas) o, ya con otros platos, como boquerones en vinagre, hacer una traducción, aunque haciendo hincapié en el aspecto de que son platos muy típicos de aquí.

pero que no tiene por qué tener un **equivalente** 1:1 en otro idioma, por lo que sería mejor **omitir** la expresión aunque manteniendo la idea.

4. Ese fabuloso invento que es la tapa. Realmente hay dos **problemas** en la oración “ese fabuloso invento” y la tapa. Para el primero invento puede que no sea la mejor opción, por lo que puede usar un sinónimo que facilite su comprensión. Para tapa estaría bien **explicar** brevemente lo que es si bien la mayoría de los **turistas** ya están al tanto.
5. El nombre de las tapas (gambas con gabardina). Los nombres de los platos siempre plantean un **problema de traducción**. Lo ideal es **explicar** en qué consiste el plato brevemente, haciéndolo de forma que atraiga al **lector** a probar dichos platos.

Tabla 258. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 36)

En lo que respecta a la categorización de los problemas del texto realizada por el panel de jueces expertos, la naturaleza de los mismos queda recogida en la tabla que se incluye a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título
		extratextual	intratextual										
1º	3		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
4º	5		x	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	sí
Referencias culturales													
Comida													
Concepto bar													
Nombres propios													
Relaciones sociales													
Curso	tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos	vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos	variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos		
1º		x											
4º	x						x		x				
Referencias culturales													
Lengua y cuestiones formales													
Tiempo													
Espacio													
Imagen													
Curso	concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres; comidas y bebidas; diferentes horarios...)	otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)		
1º								x	x				
4º								x	x	x			

Tabla 259. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 36)

En el caso de este estudiante, se aprecia mayor fluidez e interiorización a la hora de hacer uso del metalenguaje, por ejemplo, según cómo describe los problemas culturales. De este modo, muchos de los problemas que en 1º se describían como cuestiones léxicas, en 4º pasan a tener una carga cultural y, de este modo, el peso de los problemas léxicos se ve reducido. Asimismo, en 4º el estudiante muestra tener conciencia de la problemática que puede tener una traducción en función del receptor de la misma:

Número de problemas identificados	Evolucionaria	En 1º se incluyen tres argumentos que se refieren a dos tipos de problemas de traducción, mientras que en 4º se incluyen cinco argumentos relacionados con tres tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	Evolucionaria	En 1º los problemas son lingüísticos y culturales, mientras que en 4º los problemas son lingüísticos, culturales y pragmáticos (receptor).
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	Evolucionaria	De acuerdo con el metalenguaje empleado, se puede apreciar que existe una evolución de 1º a 4º, así como un mayor grado de conciencia en torno al proceso traductor. El metalenguaje utilizado en 4º para referirse a los diferentes problemas que plantea el texto incluye conceptos como: referencia cultural, destinatario, lengua meta, equivalente, problema de traducción o lector.

Tabla 260. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 36)

ESTUDIANTE 37		PERFIL 1º	PERFIL 4º
Lengua B: inglés	Perfil lengua B	Perfil lengua B	Perfil lengua B
	Años de estudio: entre 6 y 9	Años de estudio: más de 9	Años de estudio: más de 9
	Medio de adquisición: en el colegio y/o instituto	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta	Medio de adquisición: en el extranjero; en una academia; en el colegio y/o instituto; en la facultad; mediante contacto con personas extranjeras; de manera autodidacta
	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses	Tiempo estancia: entre 8 y 11 meses
Lengua C: ruso	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado	Autoevaluación nivel lingüístico: avanzado
	Autoevaluación nivel cultural: básico	Autoevaluación nivel cultural: avanzado	Autoevaluación nivel cultural: avanzado
	Perfil lengua C	Perfil lengua C	Perfil lengua C
	Años de estudio: menos de 1	Años de estudio: 2	Años de estudio: 2
	Medio de adquisición: en la facultad	Medio de adquisición: en el extranjero; en la facultad	Medio de adquisición: en el extranjero; en la facultad
Sexo: mujer	Estancia en el extranjero: no	Estancia en el extranjero: sí	Estancia en el extranjero: sí
		Tiempo estancia: entre 4 y 7 meses	Tiempo estancia: entre 4 y 7 meses
	Autoevaluación nivel lingüístico: básico	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio	Autoevaluación nivel lingüístico: intermedio
	Autoevaluación nivel cultural: nulo	Autoevaluación nivel cultural: intermedio	Autoevaluación nivel cultural: intermedio
	Edad: entre 17 y 20 años	Edad: entre 21 y 24 años	Edad: entre 21 y 24 años

Tabla 261. Perfil de la estudiante 37

El perfil de la estudiante 37 es el último de nuestro estudio longitudinal. Esta estudiante tiene como lengua B inglés y ruso como C. La lengua B ha sido

objeto de estudio entre seis y nueve años y la autoevaluación que realiza la estudiante en 1º sitúa su conocimiento lingüístico en intermedio y el cultural en básico. En el caso de la lengua C, la estudiante declara llevar menos de un año de estudio de ruso y califica su nivel lingüístico y cultural como básico.

En el perfil de 4º, se deduce de su autoevaluación que el nivel lingüístico y cultural tanto de B como de C evolucionan y vemos que pese a tratarse de una de las lenguas C menos populares entre la muestra de nuestro estudio, la estudiante sí ha invertido tiempo en el extranjero para mejorar su nivel de ruso a diferencia de la estudiante 3 que también tenía ruso como lengua C (estudios universitarios).

La estudiante 37 incluye cinco argumentos tanto en 1º como en 4º. Sin embargo, existen diferencias en los problemas, ya que pese a que la naturaleza de los mismos es cultural y léxica, el metalenguaje utilizado es distinto. En ambos cursos aporta soluciones, pero no recursos en cuanto a las vías para alcanzar dichas soluciones.

Problemas 1º

1. A la hora de traducir el texto nos encontramos con ciertas **dificultades** que son debidas a las **costumbres y cultura diferentes** entre **nuestro país y el de la lengua a la que lo vayamos a traducir** e incluso entre las mismas regiones del nuestro, tales como las denominaciones de vermú o aperitivo.
2. El café y las pastas de la merienda: en este caso, no es un

Problemas 4º

1. Aperitivo/vermú/tapa. **Elemento cultural**. Solución: **explicación**.
2. Paco, Antoni o Patxi. Nombres populares en España. Solución: dejarlos y decir que se trata de nombres populares.
3. "A tiro de piedra". Expresión que muy posiblemente no tenga su homóloga en la **lengua B**. Solución: utilizar **términos** más directos y neutros como cerca.
4. Boquerones en vinagre, croquetas,

problema tan difícil, el traducir este hecho pues el café es conocido en muchos países pero en el caso de Inglaterra no se toma café, sino té. Es por tanto otro elemento a tener en cuenta.

3. La expresión “a tiro de piedra”: como esta, tantas otras frases hechas y expresiones hispanas no tienen una **traducción directa** a otros idiomas, o ni siquiera tiene una traducción, por lo que es algo que también podría darnos **problemas**. Quizás al traducirlo deberíamos coger otra expresión o simplificarlo.
4. La denominación de “ronda”: este es un nombre típicamente español, por lo que si por ejemplo al traducirlo al inglés dejáramos “another round”, el significado no sería el mismo. Quizás deberíamos usar otra palabra o suprimirlo directamente.
5. Tapa: **término** típicamente andaluz o español, pero más andaluz por la frecuencia con la que esta imagen se repite día tras día al sur de España. Quizás al traducirlo deberíamos decir lo que es, en vez de buscar la palabra que corresponda, en el caso de que la hubiera... que seguramente no la habría.

gambas con gabardina. Variedades o platos regionales que son específicos de España y sobre todo de Andalucía. Solución: usar un **término** general que lo englobe todo.

5. El portal de tu casa: dado que las casas o, más recientemente, pisos o viviendas en Reino Unido o USA no cuentan con portal, este término puede causar confusión. Solución: explicarlo u omitirlo.

Tabla 262. Respuestas a la tarea incluida en la herramienta (estudiante 37)

De acuerdo con la categorización llevada a cabo por el panel de jueces expertos, el desglose de la naturaleza de cada uno de estos se recoge en la tabla que aparece a continuación:

Curso	nº problemas identificados	elementos		imagen	perspectiva del texto	tono del texto	estilo	lector	formato/ espacio disponible/ longitud del texto	encargo	finalidad del texto	función	título	
		extratextual	intratextual											
1º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
4º	5		x	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	
Curso	Referencias culturales													
	Comida				Concepto bar				Nombres propios		Relaciones sociales			
tapa	comida y/o platos (variedad regional tipificada en nombres propios de comidas)			merienda	otros aspectos		vermú	ingesta de alcohol	otros aspectos			variedad regional tipificada en nombres propios	otros aspectos	
Curso														
1º	x				x	x								
4º	x	x						x				x		
Curso	Referencias culturales							Lengua y cuestiones formales						
	Tiempo			Espacio		Imagen		vocabulario	nombres de los platos	frases hechas expresiones hechas	otros aspectos (estilo/sintaxis)			
concepto tiempo organización del tiempo	organización de la semana domingo	horas de las comidas (alrededor de las costumbres: comidas y bebidas; diferentes horarios...)		otros aspectos	"portal de tu casa"	otros aspectos								
Curso														
1º								x			x			
4º						x								

Tabla 263. Problemas reconocidos conforme a la clasificación del grupo de jueces expertos (estudiante 37)

En este caso, se observan algunas diferencias en la naturaleza de los problemas: en 1º la estudiante encuentra problemas léxicos y culturales, así como relacionados con la imposibilidad de traducir ciertos aspectos.

Número de problemas identificados	No evoluciona	Tanto en 1º como en 4º los argumentos que incluye (cinco) aluden a los dos mismos tipos de problemas.
Naturaleza de los problemas	No evoluciona	En ambos cursos la naturaleza de los problemas es la misma: lingüística y cultural.
Capacidad de abstracción	No evoluciona	La capacidad de abstracción no se pone de manifiesto a la hora de describir los problemas que le plantea el encargo tras los cuatro años de formación.
Uso del metalenguaje	No evoluciona	A partir de los argumentos que da la estudiante no se aprecian diferencias entre 1º y 4º.

Tabla 264. Evolución de la competencia estratégica: parámetros objeto de estudio (estudiante 37)