

Universidad de Granada



Facultad de Traducción e Interpretación
Máster en Traducción e Interpretación

Perfil lingüístico del profesorado de Traducción y sus implicaciones para la direccionalidad en la formación de traductores: diseño de una investigación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Presentado por
SARA HORCAS RUFÍAN

Dirigido por
DRA. DOROTHY KELLY

Granada, junio de 2012

La Universidad no puede formar buenos traductores, ni buenos profesores, si por «formar» se entiende dar la forma definitiva, consolidar al profesor o al traductor perfecto. El traductor, como el profesor, se forma, se hace menos imperfecto —la perfección es imposible— con la práctica duradera, perseverante, atentamente sostenida a lo largo de muchos años. La Universidad puede y debe encauzar esa práctica, sentar sus bases, dar el impulso inicial, sembrar la semilla, que, si la tierra es buena, fructificará (...)
(García Yebra, 1994: 268-69)

Índice

Lista de siglas y abreviaturas.....	5
Índice de tablas.....	6
Agradecimientos	7
Introducción	8
Planteamiento del problema	9
Antecedentes y objeto de estudio	10
Objetivos de investigación	11
Estructura del trabajo	12
Parte I. Fundamentos teóricos	13
1. La traducción «inversa» en la bibliografía de la Traductología	14
1. 1. <i>Conceptos básicos</i>	14
1. 2. <i>La posición tradicional ante la traducción A-B</i>	19
1. 3. <i>Nuevas actitudes y reflexiones</i>	21
2. La traducción A-B en la formación de traductores: ¿fin o medio?.....	24
3. Una aproximación al perfil del docente de traducción A-B	27
Parte II. Estudio empírico.....	34
4. Metodología	35
4. 1. <i>Descripción de la investigación</i>	35
4. 2. <i>Diseño de la investigación</i>	36
4. 2. 1. Hipótesis de investigación	37
4. 2. 2. Objetivo general y objetivos específicos	38
4. 2. 3. Población de estudio	38
4. 2. 4. Fases de la investigación	39
4. 2. 5. Técnicas de obtención de datos.....	40
5. Técnicas de recogida de datos	43
5. 1. <i>Grupo de discusión</i>	43
5. 1. 1. Diseño del grupo de discusión.....	44
5. 1. 2. Conducción del grupo.....	46
5. 2. <i>Entrevista en profundidad</i>	47
5. 2. 1. Preparación de la entrevista	48

5. 2. 2. Ejecución de la entrevista	50
Parte IV. Análisis y discusión de resultados.....	52
6. Análisis cualitativo de la información recogida	53
6. 1. Método de transcripción.....	53
6. 2. Reducción de datos.....	54
6. 3. Disposición y transformación de datos.....	56
6. 4. Obtención de resultados y verificación de conclusiones	57
Conclusiones	71
Bibliografía	76

Lista de siglas y abreviaturas

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
CE	Comunidad Europea.
Cit.	Citado por.
CLM	Centro de lenguas modernas.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación.
Ibid.	<i>Ibidem</i> (igual que la referencia anterior).
Lengua A	Lengua de uso principal.
Lengua B	Lengua de trabajo activa.
Lengua C	Lengua de trabajo pasiva.
LO	Lengua origen.
LT	Lengua término.
TI	Traducción e Interpretación.
TO	Texto origen.
TT	Texto término.
Traducción A-B	Traducción de una lengua de uso principal a una lengua de trabajo activa.
Traducción B-A	Traducción de una lengua de trabajo activa a una lengua de uso principal.
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona.
UE	Unión Europea.
UGR	Universidad de Granada.
ULPGC	Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
USAL	Universidad de Salamanca.
UVA	Universidad de Valladolid.

Índice de tablas

	Página
Tabla 1 Criterios de clasificación del hablante «nativo» (adaptado de Davies, 2003 y Pokorn, 2005).	18
Tabla 2 Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC): lenguas de trabajo.	18
Tabla 3 Marco competencial del profesorado universitario (adaptado de Valcárcel, 2003; ANECA, 2004; Cano, 2007; y Caurcel y Morales, 2008 cit. De Juanas, 2011: 243-46).	28
Tabla 4 Competencias del docente de TI.	30
Tabla 5 Perfiles competenciales docentes de los programas de formación de traductores en Suecia (adaptado de Englund Dimitrova, 2002: 74).	30
Tabla 6 Descripción de la investigación (adaptado de Sierra Bravo, 1998: 32).	36
Tabla 7 Fases de la investigación.	39
Tabla 8 Tipo de cuestionario (adaptado de Visauta, 1989: 252).	41
Tabla 9 Perfil del grupo de discusión deseado.	45
Tabla 10 Temas abordados en el grupo de discusión.	46
Tabla 11 Perfil real de los candidatos del grupo de discusión.	47
Tabla 12 Temas abordados en las entrevistas.	49
Tabla 13 Convenciones de transcripción adoptadas (adaptado de Soriano García, 2007).	54
Tabla 14 Categorización y codificación de los datos obtenidos.	56
Tabla 15 Objetivos de análisis de las herramientas de medida.	74

Agradecimientos

A mis padres, Jesús y Mercedes, a quienes debo todo lo que soy, por su apoyo incesante.

A los alumnos A., S., V., M., J. y F. y a los profesores B. y S., que colaboraron en la realización de esta primera fase de la investigación, participando en el grupo de discusión y las entrevistas, respectivamente.

A Julian Bourne, Moulay-Hassan Baya, Haidar Larosi, Evelyn Lepoder y Marie-Louise Nobs, que me abrieron las puertas de sus clases para solicitar la colaboración de los alumnos.

A Maribel Tercedor y Karin Vilar, por haberme hecho más fácil la fase de análisis de datos.

Y muy especialmente, gracias a mi directora, Dorothy Kelly, fuente de inspiración y ejemplo a seguir en estos pasos que ahora comienzo, por la dedicación y la confianza depositada en mí.

Introducción

El presente trabajo de investigación, realizado dentro del marco del programa de postgrado “Máster en Traducción e Interpretación (perfil investigador)” de la UGR, supone el fruto de la primera fase de un proyecto de investigación de mayor envergadura que aspiramos a completar en el transcurso de los próximos años. Estimamos conveniente notar que el fin último del mismo no es otro que demostrar la aplicación de las competencias adquiridas y el logro satisfactorio de los objetivos establecidos por la Comisión del Máster. Así pues, las características específicas estipuladas nos obligan a ceñirnos a los parámetros y a las restricciones de tiempo y espacio formales, siendo, no obstante, conscientes del carácter inconcluso y ocasional brevedad de algunas cuestiones tratadas en las que seguiremos profundizando en el curso de la tesis doctoral. Del mismo modo, es preciso notar que la revisión bibliográfica en la que nos basamos no pretende ser exhaustiva, sino selectiva y crítica.

Planteamiento del problema

En un contexto dominado por las migraciones y otras formas de movilidad (académica y laboral), la expansión del inglés como medio de comunicación internacional, cuyos efectos se han dejado notar en el mercado de la traducción, desbordado ante la necesidad de producir cada vez más textos en esta lengua, entra en conflicto con las teorías que defienden el hecho de que solo el hablante «nativo» puede hacerse llamar traductor o que la traducción hacia una segunda lengua debería ser cuestionable (Prunč, 1997 y 2000 cit. Grosman, 2000: 22). Tal y como apunta Campbell (1998: 57), “*in theory this is fine, but in practice it poses some difficulties since the supply of translators into particular languages may not match the demand*”. Este es el caso de numerosas comunidades cuyas lenguas han sido denominadas minoritarias o de difusión limitada, como, por ejemplo, Dinamarca, Países Bajos o Eslovenia, cuyos traductores, «nativos» de lenguas poco conocidas fuera de sus fronteras, llevan realizando dicha práctica durante mucho tiempo (Dollerup, 2000: 61). Asimismo, en contra de las directrices de la gran mayoría de organizaciones internacionales, que basan su práctica en la hipótesis de la superioridad de la traducción hacia la lengua A, la situación particular de lenguas como el maltés, el neerlandés o el finlandés está comenzando a favorecer la contratación de traductores e intérpretes «no nativos» que trabajan en ambas direcciones (Rivas Yanes, comunicación personal, 13 de abril, 2012).

También en Australia (Campbell, 1998: 23) y en Canadá (Mossop, 2001 cit. Adab, 2005:2 28), país este último que muchos podrían percibir como parcialmente bilingüe, los traductores deben estar preparados para traducir en cualquiera de las dos direcciones (A-B y B-A). No obstante, conocida como «*mother tongue principle*» (Thelen, 2005), esta norma de oro de la traducción parece haberse convertido en el pilar sobre el que se construyen empresas y escuelas de traducción. En este último caso, se asume que el personal docente siempre debería traducir hacia su lengua A y, sea cual sea su grado de competencia lingüística en otras lenguas, nunca debería impartir una asignatura de traducción hacia una lengua que no sea la suya propia (Kelly, 2000: 190).

Antecedentes y objeto de estudio

De acuerdo con Opdenhoff (2011: 4), el debate científico en torno a la direccionalidad permanece en un estado naciente, por lo que la investigación en este campo específico es imprescindible “si la ciencia quiere salir de una situación en la que los argumentos se basan más bien en posturas subjetivas e ideológicas que en hechos científicamente probados”. Aunque hoy día suele aceptarse la especificidad de la traducción «directa» y de la «inversa», la traducción «inversa» parece atraer menos la atención de los teóricos (Hurtado Albir, 2001: 57). Si bien a lo largo de las dos últimas décadas se ha producido un incremento evidente en el número de trabajos que se ocupan de este tema, ignorado e incluso desmentido durante mucho tiempo, sigue siendo manifiesta la controversia y falta de acuerdo existente entre los estudiosos de la disciplina. En este sentido, la celebración de dos congresos dedicados a este tema, celebradas en 1997 en Ljubljana (Grosman *et al.*, 2000) y en 2002 en Granada (Kelly *et al.*, 2003), recogen algunas de las contribuciones más señaladas del panorama actual de la investigación en esta línea. Entre ellas destacan los estudios sobre la direccionalidad en la didáctica de traducción (Pym, 1992; Beeby, 1996; Gross, 1998; Kiraly, 2000; Yuste Frías, 2005; Wimmer 2011, entre otros) o desde la perspectiva del proceso traductor (Lorenzo, 2002; Jakobsen, 2003). Asimismo, también se han llevado a cabo estudios empíricos de recepción (Pokorn, 2005), estudios centrados en las diferencias entre el proceso de traducción B-A y A-B (Nobs, 1996; Nataša Pavlović, 2007), e incluso estudios de mercado (McAlester, 1992; Roiss, 1998; Schmitt, 1990 cit. Kiraly, 2000: 117). Sin embargo, si delimitamos la observación del estudio al perfil docente de Traducción, la cifra es aún más reveladora: Pokorn (2009). De acuerdo con Kelly (2003a: 592) aunque se ha debatido quién debería enseñar a traducir, no se conocen

estudios empíricos que ofrezcan datos sobre el perfil y/o formación de quién, de hecho, lo hace. A su vez, coincidimos con la autora en que un estudio que se propusiera dichos objetivos, al mismo tiempo, supondría una aportación inestimable para la formación de formadores, cuyas referencias, aunque más numerosas en los últimos años, son también escasas (Durieux, 1988: 8; Kiraly, 1995: 3; Englund Dimitrova, 2002: 73; Gouadec, 2003: 13; Kelly, 2005: 150; Thelen, 2005: 247).

Nuestro deseo de abordar dicho estudio responde a un interés personal por indagar y reflexionar sobre la siguiente afirmación: “(...) *translators rightly translate into their own language, and a fortiori, foreign teachers and students are normally unsuitable in a translation course*” (Newmark, 1981: 189). Así pues, nuestro trabajo se encuadra a medio camino entre tres ramas distintas dentro del campo de investigación en TI, cuyos estudios se desarrollan bajo el apelativo de Didáctica de la traducción, Formación de formadores y Direccionalidad en la traducción. De acuerdo con Kelly (2005), la literatura publicada sobre la formación de traductores se ha centrado en torno a los procesos y actividades en detrimento de los agentes participantes, sea este el caso de los profesores o formadores o de los alumnos. Por ello, consideramos que este proyecto de investigación (expuesto en detalle en «Parte II. Estudio empírico») supone una valiosa aportación que no solamente persigue considerar la percepción y expectativas del protagonista históricamente más olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante (Martínez García, 2003), sino también disentir con verdades heredadas y poco cuestionadas en torno a la direccionalidad de la traducción.

Objetivos de investigación

Este estudio, que se circunscribe en el ámbito de la investigación en formación de traductores, constituye el punto de partida de un proyecto de mayor envergadura cuyo objetivo general es conocer y describir el perfil lingüístico del profesorado de Traducción, así como las implicaciones de dicha realidad para la direccionalidad en la formación de traductores.

Atendiendo al diseño y las fases de la investigación (véase «4. Metodología»), el objetivo general de la fase exploratoria de nuestro estudio empírico, la que nos ocupa, se centra en el diseño de dos herramientas de medida:

- Una herramienta de medida de la actitud, percepción y opinión del alumnado sobre el perfil lingüístico del profesorado de Traducción y sus implicaciones para la clase de traducción; y
- una herramienta de medida del perfil lingüístico del profesorado de Traducción, así como

sus implicaciones para la formación de traductores.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos, que pretenden penetrar y comprender los aspectos íntimos del fenómeno estudiado (Sierra Bravo, 1998: 35) mediante un estudio empírico de corte cualitativo con estudiantes y profesores:

- Describir y analizar las características del perfil «ideal» del docente de Traducción,
- conocer la relevancia e implicaciones de la lengua A del profesor para la clase de traducción, y
- detectar diferencias metodológicas entre la clase de traducción B-A y la clase de traducción A-B, si las hubiere, mediante un estudio empírico con alumnos y profesores.

Estructura del trabajo

El trabajo que presentamos se ha estructurado en cinco partes: la primera parte («Parte I. Fundamentos teóricos») consta de tres capítulos en los que presentamos, respectivamente, el marco teórico sobre la Traducción «inversa» en la literatura de la Traductología, las principales reflexiones realizadas en torno a la posible especificidad de la didáctica de la traducción A-B y una aproximación al perfil del docente de Traducción en el marco institucional del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES).

En la segunda parte («Parte II. Estudio empírico»), describimos nuestra investigación atendiendo a varios parámetros y exponemos el diseño del estudio empírico en su totalidad.

La tercera parte («Parte III. Fase exploratoria») detallamos la estrategia metodológica y las técnicas de obtención de datos empleadas en la primera fase de nuestro estudio empírico, en torno a la cual se construye el presente trabajo.

La cuarta parte («Parte IV. Análisis de datos y resultados») constituye el análisis y discusión de los datos cualitativos obtenidos en la fase exploratoria.

Por último, exponemos las conclusiones generales y futuras líneas de investigación, e incluimos las referencias bibliográficas sobre las que se sustenta nuestra investigación. Por motivos de organización, hemos decidido incluir los documentos anexos relacionados con el estudio y el análisis de datos en el volumen «Anexos» de este trabajo.

Parte I. Fundamentos teóricos

Iniciaremos el presente trabajo con una reflexión en torno a las principales denominaciones que se han utilizado para hacer referencia a la direccionalidad de la traducción y a las lenguas implicadas en el proceso. A continuación, expondremos las principales voces que han criticado las flaquezas de la traducción «inversa» o, por el contrario, destacado sus bondades. Posteriormente, recogeremos las principales reflexiones realizadas en torno a la función de la traducción A-B y la posible especificidad de su didáctica en la formación de traductores. Y, por último, realizaremos una aproximación al perfil competencial del docente de Traducción.

1. La traducción «inversa» en la bibliografía de la Traductología

Dado que el contexto social anteriormente descrito nos invita a plantearnos si la terminología utilizada para dibujar y describir el fenómeno objeto de estudio es transparente y se adecua a las prácticas lingüísticas existentes, previa exposición del marco teórico de los estudios sobre direccionalidad, introduciremos a debate conceptos clave en torno a las lenguas y a sus usuarios, que fundamentarán conceptual y terminológicamente nuestro trabajo.

1. 1. Conceptos básicos

De acuerdo con la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker, 1998: 84), en la literatura contemporánea occidental sobre la Traducción, el término *direccionalidad* hace referencia a si el traductor traduce desde una lengua extranjera hacia su lengua materna, o, si por el contrario, traduce de su lengua de uso habitual a una segunda lengua. Según Hurtado Albir (2001: 54) existen varias clases de traducción conforme a la función y la configuración del proceso en el individuo, y a la dirección del proceso traductor. Atendiendo a este último parámetro de clasificación, se ha venido realizando una dicotomía rotunda entre traducción «directa» y traducción «inversa».

La traducción «directa», hacia la lengua «materna» (concepto sobre el que volveremos más adelante), se suele considerar como la verdadera traducción, al producirse el proceso de reexpresión en la lengua propia del individuo que traduce, mientras que la traducción «inversa» se diferencia de la traducción directa ya que el traductor ha de traducir a una lengua que no es la propia (*ibid.*). Sin embargo, esta dicotomía rotunda resulta ficticia, pudiendo, en ocasiones, darse casos de doble directa (A-A) en función de la competencia lingüística del individuo en las diferentes lenguas

de trabajo (para una discusión en profundidad, véase Hurtado Albir, 2003: 122). A nuestro parecer, el concepto de direccionalidad en un sentido pleno supone la aceptación de múltiples direcciones (A-A, B-B, A/C-B, B/C-A) que forman parte de la competencia traductora personal e intransferible de cada individuo. Por lo tanto, estimamos que la clasificación traducción «directa»/«inversa», resulta artificial y desfigura la realidad por tratarse de un intento deliberado de simplificar realidades diversas y complejas. Por otro lado, dado el propósito que nos ocupa, de forma intencionada, excluimos de nuestra reflexión el amplio espectro de direccionalidades mencionadas para centrar nuestro estudio en la traducción A-B, iniciando nuestra discusión en torno a la denominación misma de *traducción «inversa»*.

Como señala Beeby (1996: 5), la traducción de una lengua materna a una segunda lengua se ha convertido en «la Cenicienta» de la traducción entre traductores, teóricos de la traducción y profesores de traducción. El oscurantismo en torno al que ha girado este fenómeno ha producido una situación de inconsistencia e incluso carencia terminológica en el mejor y en el peor de los casos respectivamente. Mientras que en ruso, alemán o japonés no hay una terminología específica, en italiano, portugués, árabe, chino o español las traducciones son «directas» o «inversas» (Baker, 1998: 84). Según el DRAE, el adjetivo *inverso* (del lat. *Inversus*) remite a lo alterado o trastornado. Se establece así una confrontación tajante entre traducción «directa» y traducción «inversa» observada ya por otros autores (Kelly *et al.*, 2003): lo normal y natural opuesto a lo artificial y contrario al orden.

En el caso de los círculos y países anglófonos, la estigmatización y negación continuada de este fenómeno ha dado lugar a un vacío terminológico: “*translation from mother tongue into a second language (...) it is so consistently ignored that it is difficult to know what to call it in English*” (Beeby, *ibid.*). Para referirse a la traducción directa se ha hecho uso de *translation into mother tongue* o *translation into a language of habitual use* (McAlester, 2000), mientras que en el caso contrario, la expresión tradicional, aunque poco extendida porque se asocia con el ejercicio académico de traducir al griego o al latín (Baker, *ibid.*), ha sido *prose translation*. Asimismo, reconociendo la necesidad terminológica para referirse a esta práctica ineludible en muchos países, Newmark (1988: 52) propone la denominación *service translation*, alternativa a *inverse translation* (Beeby, 1996) o *translation into non-mother tongue* (Grosman *et al.*, 2000), que encuentra su análoga francesa en *thème*, por oposición a *version*. Como podemos observar, el conjunto de propuestas señaladas reflejan

manifiestamente la subordinación de la traducción «inversa» como actividad de servicio.

Considerando este dualismo traductológico desde la perspectiva de las lenguas involucradas, la dicotomía lengua «materna»/«extranjera», paralela a la de traducción «directa»/«inversa», presenta dos conceptos esenciales para la cuestión de la direccionalidad. Puede parecer razonable admitir firmemente que todos somos hablantes «nativos» de una lengua determinada; es decir, que todos tenemos una lengua «materna». Para muchos, el hablante «nativo» es ese hablante idealizado con una competencia completa y posiblemente innata de su lengua (Pennycook, 1994), mientras que la lengua «materna» es la primera lengua que dicho hablante aprende y que acompaña al crecimiento natural del individuo desde la infancia (Davies, 2003: 16; Bussmann, 1996 cit. Pokorn, 2005: 7).

Según Davies (2003: 210; nuestra traducción), el hablante «nativo» puede caracterizarse por los siguientes atributos: 1) haber adquirido la lengua en la infancia; 2) tener “olfato” en términos de aceptabilidad y producción; 3) ser capaz de identificar diferencias gramaticales entre la lengua nativa y la lengua aprendida; 4) mostrar una amplia competencia comunicativa en términos de comprensión y producción; 5) tener una capacidad única para expresarse de forma creativa; y 6) tener una capacidad única para interpretar y traducir hacia la lengua de la que es «nativo». No obstante, tal y como apunta el propio autor, a pesar de los numerosos intentos para definir el modelo de hablante nativo, no existe consenso entre los teóricos.

Por otro lado, para referirse a la lengua «materna» se ha hecho uso de términos alternativos como *lengua dominante*, *primera lengua*, *lengua de uso habitual* o *lengua nativa*, que encuentran sus equivalentes anglófonos en *dominant language*, *home language*, *first language* (*ibid.*: 16), *language of habitual use* y *native language*. Sin embargo, algunos autores (Kelly *et al.*, 2003) han rechazado su uso para evitar la carga negativa inherente al metalenguaje de la traducción. Prunč (2003: 82; cursiva y negrita del original), yendo más lejos, cuestiona la validez de dicho término en el marco de los Estudios de Traducción, argumentando la inexistencia de pruebas empíricas que validen esta máxima: “la palabra *lengua materna* (...) ha pertenecido siempre a sistemas conceptuales determinados por aspectos ideológicos, y **no** es válida por tanto como término para describir de forma objetiva (...) la competencia traductora”. Según el autor, la lengua «materna» es aquella con la que el individuo está unido por un vínculo emocional, ético y cultural, hecho que ve un claro reflejo en los casos de bilingüismo en

los que la lengua considerada «materna» por el individuo no es la más desarrollada en términos de competencia lingüística. En este sentido, Pendersen (2000: 109), en referencia al uso de *first language*, advierte que, en numerosas ocasiones, *first* necesariamente no significa primera en orden cronológico, sino “*the language that is most readily available to a given writer*”. En efecto, tal y como apunta Campbell (1998: 25), este es el caso de algunos traductores (y no traductores) residentes en determinadas comunidades étnicas, en las que es difícil fijar una división binaria entre primera y segunda lengua.

Ambas nociones, hablante «nativo» y lengua «materna», también han sido abordadas desde ramas como la Psicolingüística, la Sociolingüística o la Lingüística Aplicada, siempre asociadas a adjetivos como *ideal*, *perfecto* o *auténtico*, por oposición a las de hablante «no nativo» o lengua «extranjera». Sin embargo, desde finales de los 80, han recibido numerosos ataques, principalmente del campo de la Sociolingüística. Rampton (1990: 98) expone que existen dos problemas relacionados con los conceptos de hablante nativo y lengua materna: en primer lugar, enfatizan lo biológico a costa de lo social, a través de una referencia constante a la etnicidad y nacionalidad; y, en segundo lugar, confunden el lenguaje como instrumento de comunicación con el lenguaje como símbolo de identificación social. En la contratación de docentes, esto se ha traducido en el *quién eres*, en lugar del *qué sabes*. Otros autores, como Cronin (1998), argumentan el uso de esta dicotomía desde la perspectiva del imperialismo lingüístico, que supone la definición de las minorías negativamente por oposición a las mayorías. De este modo, ser hablante «nativo» significa no ser un hablante «no nativo», de forma que la minoría se concibe como un concepto dinámico, antagónico al de mayoría, el concepto estático. En este sentido, Schnitzer (1995 cit. Campbell, 2005: 30) argumenta: “*if the theoretical model is the pure, unadulterated, monolingual, monocultural native speaker, this necessarily entails a view of all other speakers as 'deviant' from the standart*”.

Puesto que la artificialidad de los conceptos tradicionales de hablante «nativo» y lengua «materna», atacados por constituir una idealización mitificada que difícilmente ve su reflejo en la realidad, ha sido percibida por numerosos autores (Davies, 2003; Kelly *et al.*, 2003; Pokorn, 2005; entre otros), a continuación exponemos un compendio de criterios de clasificación alternativos:

Criterios de clasificación	Hablante «nativo» y lengua «materna»
Origen	De nacimiento. Lengua adquirida en la primera infancia.
Competencia lingüística	<i>Cuasi</i> -nativo (resultado de un alto nivel de competencia lingüística). Lengua aprendida.
Función comunicativa	Uso en contextos comunicativos específicos. Lengua en su función de <i>lingua franca</i> .
Herencia colonial	Usuario «nativo». Segunda lengua en comunidades postcoloniales.
Residencia habitual	Resultado de haber residido en un país de adopción. Lengua aprendida por exposición prolongada en edad adulta.
Identificación: -interna -externa	Lengua con la que el individuo se identifica. Lengua con la que otros identifican al individuo.

Tabla 1. Criterios de clasificación del hablante «nativo» (adaptado de Davies, 2003 y Pokorn, 2005).

En otras ramas del conocimiento, principalmente en la enseñanza y adquisición de lenguas y en la Psicolingüística, se ha hecho uso de la nomenclatura *L1/L2* para referirse a la dicotomía lengua «materna»/lengua «extranjera». No obstante, en el transcurso de los últimos años también se constata el uso creciente de las mismas en la investigación en Traducción e Interpretación (en adelante, TI) (Pokorn, 2005; Pavlović, 2007; Opdenhoff, 2011, entre otros). Sin embargo, de acuerdo con Kelly *et al.* (2003: 39), el uso de esta nomenclatura en el campo de la Traductología puede llevar a confusión, pues “el énfasis se desplaza de la actividad experta profesional hacia la adquisición de las lenguas y la competencia lingüística”.

Por otro lado, en los círculos de la traducción profesional, la interpretación y el ámbito académico de formación en TI (Snell-Hornby, 2000: 36; Kelly *et al.*, *ibid.*) se constata la siguiente clasificación de las lenguas de trabajo:

A language	The interpreter's native language into which the interpreter works from all her or his other languages.
B language	The language, of which she or he [the interpreter] has a perfect command and into which she or he works.
C language	The language(s) of which the interpreter has a complete understanding and from which she or he works.

Tabla 2. Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC): lenguas de trabajo.

Esta propuesta terminológica tomada de AIIC nos resulta sensata, en primer lugar, por reconocer la traducción «inversa» como práctica profesional, y, en segundo lugar, por establecer una denominación neutra de las lenguas de uso. Rechazamos, por tanto, las propuestas denominativas señaladas anteriormente en referencia a la lengua y al usuario de esta, y aceptamos esta terminología como la menos inadecuada. Con ello

pretendemos evitar encasillar las competencias lingüísticas del individuo, cambiantes por naturaleza, en compartimentos rígidos y rehuir las connotaciones negativas propias del metalenguaje de la traducción, así como las posibles asociaciones con el campo de la enseñanza y la adquisición de lenguas. De este modo, en lo sucesivo, haremos referencia a la direccionalidad de la traducción en función de las lenguas involucradas en el proceso traductor: traducción B-A y traducción A-B.

1. 2. *La posición tradicional ante la traducción A-B*

“At the beginning of our period, the native language of the translator was not an issue (...)”
(Kelly, 1979: 109)

Tal y como afirma Louis Kelly, hasta después de muchos siglos, la direccionalidad de la traducción no se convirtió en tema de debate. Prueba de ello es el papel adoptado por el latín como *lingua franca* de la ciencia y la literatura hasta finales del s. XVII, a pesar de haberse convertido en una lengua muerta *circa* s. VII. Después de Lutero, quien, parece ser, por primera vez reconoció la superioridad de la traducción B-A (Shwarz, 1963 cit. *ibid.*), los hombres de letras asumieron la traducción A-B con un fin únicamente pedagógico (sobre este tema volveremos en el punto 2).

Con el auge de la Traductología como disciplina académica independiente, las primeras voces que se expresan sobre la traducción A-B, lo hacen para denostarla, cuestionar su viabilidad o incluso negar su existencia (Kelly *et al.* 2003: 22). Un ejemplo de ello es René Ladamiral (1979: 47), quien en su obra *Traduire: théoremes pour la traduction* dedica un capítulo entero a la *critique du thème* tanto para rechazar la utilidad de su aplicación en la adquisición de lenguas (“*un exercice artificiel*”), como para negar la práctica del ejercicio profesional (“*le thème n’existe pas*”). Según Ladamiral (1979: 54) la asimetría *thème/version* constituye la asimetría propia de todo bilingüismo, que impide que la traducción A-B sea posible. Por el contrario, otros autores también han hecho referencia a la asimetría de la competencia lingüística en traducción (McAlester, 1992: 292; Beeby, 1996: 6; Pokorn, 2000: 79), a diferencia de Ladamiral, para explicar la existencia de esta modalidad de traducción: “*perfectly balanced bilinguals are so rarely found that virtually all human translation activity falls (...) into or from the second language*” (Campbell, 1998: 57).

Especialmente en el ámbito cultural anglófono predomina esta postura crítica hacia la traducción A-B. Directrices y códigos de conducta de numerosas asociaciones profesionales subrayan la ilegitimidad de esta modalidad. *The Institute of Translation*

and Interpreting (ITI), además de prohibir esta práctica a sus miembros, advierte a sus clientes: “*as a translation buyer, you may not be aware of this, but a translator who flouts this basic rule [traducir hacia la lengua A] is likely to be ignorant of other important quality issues as well*”. En la misma línea, conforme a la sección primera, punto seis de la Carta del Traductor, aprobada por la Federación Internacional de Traductores, “*a translator shall possess a sound knowledge of the language from which he/she translates and should, in particular, be a master of that into which he/she translates*”. Del mismo modo, el capítulo quinto, artículo 14 de la Declaración de Nairobi dispone: “*a translator should, as far as posible, translate into his own mother tongue or into a language of which he or she has a mastery equal to that of his or her mother tongue*”. Sorprendentemente, en España, la Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes (APETI), aunque de manera indirecta, reconoce esta práctica en el ámbito de la traducción-interpretación jurada (Way, 2003: 273).

Otro detractor acérrimo de la traducción A-B, también perteneciente al ámbito anglófono, es Peter Newmark, quien en la introducción de su libro *A textbook of translation* (1988: 3) se dirige al lector de la siguiente manera: “*I shall assume that you, the reader, are learning to translate into your language of habitual use, since that is the only way you can translate naturally, accurately and with maximum effectiveness*”. Y continúa: “*In fact (...) most translators do translate out of their own language ('service' translation) and contribute greatly to many people's hilarity in the process*”. Posteriormente (*ibid.*: 21), afirma tajantemente que los peores errores de traducción¹ son cometidos por aquellos que traducen hacia una lengua que no es la suya propia.

En España, el crítico de la traducción A-B más destacado es Valentín García Yebra (1983: 348), que, de entre los objetivos que debiera perseguir la escuela española de traductores deseada, opina: “la Escuela debiera limitarse a la enseñanza de la traducción directa, es decir, de las lenguas extranjeras a la española: no a la inversa, porque resulta casi imposible –a no ser en casos de bilingüismo total, y aun entonces con ciertas limitaciones (...)”. También Süß (1995 cit. Roiss, 2001: 406), aunque perteneciente al círculo germanófono, sostiene esta opinión: “el traductor debe rehuir la traducción inversa, y por lo tanto, no deberíamos enseñarla, es decir, habría que desterrar la enseñanza de traducción inversa en los planes de estudio”.

En la misma línea, aunque, en este caso, para hacer referencia al perfil del

1 El término original utilizado por Peter Newmark es *translationese*.

traductor profesional, Miguel Ángel Vega (1996: 45) opina que “[el traductor] debería ser capaz de redactar con un grado suficiente y aceptable de corrección textos sencillos en lengua extranjera”. Sin embargo, cuando se trata de la traducción A-B, Vega la excluye de sus competencias por ser una “translación que nadie debería hacer, a no ser que fuera bilingüe perfecto” (*ibid.*). Otra de las competencias atribuidas a dicho perfil es, según Venuti (1995 cit. Pokorn, 2000: 79), “*a commanding knowledge of diverse cultural discourses in the TL, past and present*”. Sin embargo, como bien señala Beverly Adab (2005: 232), especialmente cuando la direccionalidad de la traducción implica una lengua mayoritaria de uso global (véase el caso del inglés, el francés, el español, o, en ocasiones, el alemán), “*it is clearly not the case that translation (...) is always going to target native speakers of that language*”. En este caso, el requisito de «nativo» de la LT pierde su significado, resultando incluso más adecuado el trabajo realizado por un traductor cuya lengua A no es la LT: “*he [el traductor «no nativo»] may write in a simpler language with fewer culture-specific references, and thus one more suited to an audience for whom [la lengua en cuestión] is a second language*” (McAlester, 1992: 293).

1. 3. Nuevas actitudes y reflexiones

“Since inverse translation has always existed and is still widely practised, translation theory should no longer ignore it.” (Pokorn, 2005: 119)

El principio de la lengua «materna» (concepto que hemos discutido en el apartado 1. 1), presente en prácticamente toda la literatura traductológica, ha sido atropellado de forma repetida por la práctica cotidiana de la traducción profesional, produciendo una tensión constante entre teoría y realidad. Campbell (1998: 4) afirma que la traducción hacia la segunda lengua es “*an activity as normal and possibly as widespread as translation into the first language*”, especialmente en el caso concreto del inglés como *lingua franca*, que, según lamenta el autor, teóricos, formadores y profesionales de la traducción equiparan al resto de lenguas. En este sentido, Snell-Hornby (2000: 37), reitera que la traducción hacia el inglés como lengua B es un hecho de la vida moderna, aunque, como bien apunta Hansen (1998: 59) “*for researchers based in countries with major languages it is difficult to accept how important translation into the foreign language is for a country (...) whose language is virtually only mastered by its own inhabitants*”, no solo por razones de identidad cultural, sino por cuestiones de supervivencia económica (McAlester, 1992: 292). Ante este panorama, no es de extrañar que la gran mayoría de publicaciones específicas sobre esta

modalidad de traducción, con escasas excepciones dignas de mención, provengan de académicos que desempeñan su labor en comunidades con lenguas de difusión limitada.

Reconocido universalmente y considerado por muchos el padre de la Traductología contemporánea, Nida constituye una de las excepciones más significativas entre los autores que adoptan una actitud crítica ante el axioma tradicional por dos razones: en primer lugar, por escribir y trabajar en un círculo anglófono; en segundo lugar, por el carácter de su obra –llevar la Biblia a culturas indígenas de Latinoamérica, África y Asia (Kelly *et al.*, 2003: 25). Ambos hechos dejan patente su posición como firme defensor de la traducción A-B. De acuerdo con Nida (1964: 4), ningún otro texto supera a la Biblia en términos de variedad temática (poesía, legislación, proverbios, narración, diálogo, etc.), variedad lingüística, alcance histórico, diversidad cultural o posibilidad de interpretación, entre otros aspectos. Por lo tanto, estas y otras particularidades, hacen de ella una obra especialmente desaconsejada para la traducción A-B. Sin embargo, según el método adoptado por Nida, “el que quiere exportar su visión del universo es el que debe asumir el control de cómo se lleva a cabo la exportación a la otra cultura, y lo hace redactando en una lengua término que no es la suya” (Kelly *et al.*, *ibid.*). Una apreciación similar también ha sido puesta de manifiesto por Nike Pokorn (2005), en esta ocasión, en referencia a la recepción de la literatura del escritor esloveno Ivan Cankar. En este sentido, según la experiencia de algunos autores (MacKenzie y Vienne, 2000), aunque la teoría de la traducción se haya encargado de proclamar categóricamente la supremacía de la traducción B-A sobre la traducción A-B, en aquellos casos en los que se precisa una comprensión completa y exacta del TO esta última es aceptable, e incluso preferible.

Por otra parte, Stewart (1999: 62), del mismo modo que Prunč (2003: 84) o Neunzig (2003: 189), entre otros, no deja de sorprenderse de que, especialmente cuando se trata de textos eminentemente técnicos, o de textos meramente informativos, ambos caracterizados por un alto grado de repetitividad, se cuestione la profesionalidad de traductores que, con la formación y herramientas adecuadas, traducen hacia su lengua B: “*with the vast array of resources offered by contemporary technology it seems outlandish and anachronistic to veto translation into the foreign language aprioristically*”. Además, según MacKenzie y Vienne (2000), con la revisión de un nativo, traductor profesional o revisor sin formación en TI, esta variedad de textos puede verse ampliada notablemente. En este sentido, resulta obligado mencionar la Norma Europea EN-15038, que dispone que todo servicio de traducción debe incluir, al

menos, traducción y revisión (para mayor profundidad de este tema, véase Parra Galiano, 2011). A este respecto, Grosman (2000: 23) critica el hecho de que la traducción realizada por el hablante «no nativo» se vea sometida a la lectura, corrección y aprobación de un hablante «nativo», en tanto en cuanto nadie exige que un hablante «nativo» del TO justifique la lectura y comprensión del «no nativo».

Asimismo, según Campbell (1998: 4), la Traductología ha asumido tácitamente la figura del traductor como un perfecto bilingüe, opinión esta compartida por Pilar Lorenzo (1999 cit. Pavlovič, 2007: 82), que afirma que hasta muy recientemente la teoría de la traducción había tomado una posición prescriptiva basada en un constructo de la traducción idealizado, en lugar de observar la realidad del traductor. Sin embargo, de acuerdo con McAlester (1992: 296), la figura del traductor con competencia «nativa» en la LT y, con un poco de suerte, competencia *cuasi*-«nativa» en la LO constituye la realidad más extendida. No obstante, ser bilingüe no supone un garante de capacidad comunicadora, o de calidad redactora, consideradas necesarias e imprescindibles para la profesión de traductor (Yuste Frías, 2005: 152). Así lo afirma Nida (2003: 75) desde la propia experiencia: “*I have known fully bilingual speakers who are completely inadequate translators despite years of exposure to bilingual contexts*”. Además, de acuerdo con Nord, la competencia traslativa incluye la capacidad de compensar las eventuales insuficiencias en la competencia de lengua extranjera. Sin embargo, la primera es una competencia específica que no acompaña automáticamente a la competencia lingüística, por lo que, la autora afirma firmemente que “más vale saber traducir sin dominar perfectamente el idioma, que dominar perfectamente el idioma sin saber traducir” (1996: 101).

Otros autores, como Peter Newmark (1988: 26), han puesto énfasis en conceptos como el de *naturalidad* para con el producto final: “*in all ‘communicative translation’, whether you are translating an informative text, a notice or an advert, ‘naturalness’ is essential. That is why you cannot translate properly if the TL is not your language of habitual usage*”. Sin embargo, según Pendersen (2000: 209), el flujo de la transferencia entre lenguas es bidireccional: “*interference from L1, of course, is also frequent – but so is interference from L2 in translations into L2 – interference is not a one-way street*”.

Con el objetivo de eliminar dichas deficiencias, el trabajo colaborativo en parejas o pequeños grupos de trabajo compuestos por «nativos» y «no nativos» tanto en la traducción profesional, como en el ámbito educativo se constituye como una de las soluciones más adecuadas. Este hecho es indiscutible en vista de los resultados

alcanzados por la obra de Nida y otros estudios que se ocupan de esta especificidad (véase Pokorn, 2005 y Pavlović, 2007).

En el último caso, el del ámbito educativo, Roberto Mayoral (2001: 321), advierte que la división tajante de asignaturas entre traducción B-A o A-B, así como C-A, constituye la más clara materialización de la filosofía que predomina en la literatura y en el ámbito profesional, y que se traduce en el solapamiento constante de contenidos. Según el autor, desde un punto de vista teórico, no parece existir ninguna distinción entre traducción B-A y traducción A-B, pues ambas se basan en la competencia del traductor tal y como han demostrado los últimos resultados obtenidos por PACTE (véase PACTE 2010, 2011 y 2011a). Sin embargo, desde el punto de vista de los elementos formativos, la situación parece ser más compleja, dada la variedad de metodologías didácticas, objetivos de aprendizaje y estudiantes.

2. La traducción A-B en la formación de traductores: ¿fin o medio?

“No puede existir peor didáctica de la traducción que aquella basada en la contradicción o la practicada a espaldas de la realidad profesional del mercado.” (Yuste Frías, 2005: 155)

Los centros de formación de traductores que ofertan estudios de Grado, hasta muy recientemente conocidos con la denominación de Licenciaturas, suelen incluir en su plan de estudios materias relativas a las lenguas extranjeras (lenguas B o C) y a la civilización de las mismas, dado el deficiente grado de conocimiento y preparación lingüística de una parte de los estudiantes de nuevo ingreso. Teniendo en cuenta dicha realidad, Allison Beeby, que aboga por la especificidad de la enseñanza de la traducción A-B, justifica la existencia de dos bloques didácticos independientes en la formación de traductores en función de la direccionalidad de la traducción.

“If all of the students possessed ideal linguistic and cultural competence in both languages, there would be no need to establish different programs for *directa* and *inverse*.” (Beeby, 1996: 17; cursiva del original)

En este sentido, hasta recientemente, la superación de una prueba de acceso obligatoria aseguraba los requisitos académicos (conocimientos lingüísticos, entre otros) de los aspirantes de muchas FTI tanto nacionales, como europeas (véase Englund Dimitrova, 2002). De hecho, en el caso de España, algunas universidades, como la UAB, la UVA, la USAL, o la ULPGC, todavía siguen realizando anualmente pruebas de

acceso que principalmente evalúan el nivel de conocimiento de las lenguas B y, en algunos casos, C.

Sin embargo, es preciso notar que existe una clara distinción entre la didáctica de la traducción como parte de la formación de traductores profesionales, actividad para la que, asumimos, los planes de estudios de las respectivas universidades preparan, y la enseñanza de la traducción como un mero ejercicio pedagógico para mejorar los conocimientos de las lenguas y culturas extranjeras:

“Le thème et la version définissent un type tout à fait particulier de traduction: *la traduction comme exercice pédagogique* (...) on devra même opposer cette opération pédagogique à ce qu'on pourrait appeler *la traduction proprement dite* (...) [qui] est à elle-même sa propre fin.” (Ladmiral, 1979: 40; cursiva del original)

Es decir, la traducción como fin y la traducción como medio. De acuerdo con Snell-Hornby (2000: 37), dos son los principios básicos desde los que se parte (o, en su defecto, se debería partir) en la clase de traducción A-B: “(1) *it is not merely a kind of language exercise which aims at testing foreign language competence (...) as is still a current practice of translation into the B language in some translation schools; (2) in the case of world lingua franca, we are not necessarily translating for native speakers, we cannot always speak of a ‘cultural transfer’ as between two clearly defined and homogeneous language communities (...)*”. Según la autora, en la teoría, esta distinción entre los objetivos planteados en la formación de traductores profesionales y la formación de filólogos ha sido ampliamente aceptada en la mayoría de los centros de formación. No obstante, en la práctica, muchas clases de traducción A-B no van más allá de los programados para una clase de traducción pedagógica.

Ante esta tesitura, podemos deducir que los prejuicios sobre la direccionalidad de la traducción parecen haber tocado de lleno no sólo la actividad profesional, sino también la actividad académica, convirtiendo las clases de traducción A-B en un medio sin fin alguno. Esta “actitud irresponsable y relativamente mayoritaria” entre una parte del profesorado de Traducción ha sido duramente criticada por Yuste Frías (2005: 156): “si los planes de estudio de la Licenciatura de Traducción e Interpretación recogen perfectamente que el objetivo primordial de las asignaturas de traducción con dirección inversa es (...) enseñarles [a los alumnos] a traducir, resultaría imperdonable que en la práctica docente universitaria, la clase de traducción inversa se convirtiese en una clase de traducción pedagógica”. A este respecto, la problemática de la direccionalidad vuelve

a dividir a los teóricos y pedagogos, entre quienes abogan por la especificidad de la didáctica de la traducción A-B, y quienes no realizan distinción entre didáctica para la traducción B-A o A-B.

Por un lado, según Hurtado Albir (2003: 23), el hecho de que la traducción A-B exija habilidades distintas del individuo, motivadas por una diferencia en el proceso traductor, requiere una didáctica específica: “la traducción inversa (...) ha de comportar no sólo una diferenciación de objetivos, sino también de planteamientos metodológicos”. Esta especificidad metodológica, que no tendría por qué limitarse a la traducción de textos, consistiría, al parecer, en utilización de textos paralelos y la introducción de una amplia gama de tareas preparatorias para la reformulación. En consecuencia, la evaluación también se regiría por otros criterios, dando prioridad a la ausencia de falsos sentidos y a la claridad expositiva (Hurtado Albir, 2003: 55), evitando establecer comparaciones poco realistas con la traducción realizada en la lengua A del traductor (McAlester, 1992: 297). Otros autores, en el marco de la subcompetencia psicofisiológica de la competencia traductora, opinan que uno de los principios más fundamentales de esta metodología específica debe tener como objetivo principal el desarrollo en los alumnos de una confianza en sus capacidades (Yuste Frías, 2005: 159).

Asimismo, la especificidad de la didáctica de la traducción A-B también ha sido justificada por las características concretas del mercado laboral de esta modalidad de traducción: “la especificidad de la enseñanza de la traducción inversa está marcada, pues, por dos presupuestos básicos: la especificidad del proceso traductor, al tener que reformular en una lengua extranjera, y la especificidad del mercado de trabajo en la vida profesional” (Hurtado, 2003: 23). A este respecto, según un estudio realizado por Roiss (2001), en España, las cartas comerciales, seguidas por la traducción jurada y los folletos turísticos, ocupan un lugar destacado en dicho sector del mercado laboral. No obstante, nos recuerda Roberto Mayoral (2001: 319), el mercado de la traducción (tanto en la lengua A, como en la lengua B) depende en gran medida del caso geográfico concreto al que nos refiramos, que, al mismo tiempo, evoluciona constantemente. Además, también intervienen otros factores como la cultura de traducción de cada país, el dominio de lenguas extranjeras, o la presencia de hablantes de la lengua extranjera en cuestión (Mayoral y Kelly, 1997 cit. *ibid.*).

Por otro lado, según el mismo autor (Mayoral, 2004), que se muestra tajante ante esta divergencia de metodologías didácticas, la presuposición de una necesidad de objetivos y enfoques metodológicos diferentes en función de la direccionalidad pueden

deberse a la falta de coordinación docente o a planteamientos erróneos iniciales: “no existe didáctica de la traducción directa y otra didáctica de la traducción inversa; no existe una teoría de la traducción directa y otra de la traducción inversa, ni problemas ni soluciones ni estrategias distintas para la traducción dependiendo de su direccionalidad”. En este sentido, Durieux (1988: 116), tanto en el caso de la clase de traducción B-A, como en el de la clase de traducción A-B, subraya la necesidad de actualizar y adaptar toda metodología didáctica, con sus respectivos objetivos de aprendizaje, a las características de cada grupo de estudiantes, haciendo imposible la formulación de un marco metodológico totalmente definido: “*a chaque nouveau groupe d'étudiants, il incombe à l'enseignant de faire le point sur le niveau de son auditoire et d'adapter le point de départ de son programme en conséquence. Cela exclut donc la possibilité d'un cours mis au point une fois pour toutes et reconduit d'année en année*”.

A pesar de esta divergencia de perspectivas acerca de la idoneidad de una u otra metodología didáctica, específica o general, queda patente la preocupación de docentes y académicos por su impacto en la formación de traductores. Existe una confluencia clara de opiniones en cuanto a que la traducción A-B debe formar parte de la docencia de los centros de formación de traductores, en tanto que forma parte de la actividad de gran parte de los profesionales de la traducción, como bien han demostrado diversos estudios de mercado (Betke, 1987 cit. McAlester, 1992; Süß, 1995 cit. Roiss, 2001; Roiss, 2001; Pavlović 2007a, entre otros). Por este motivo, la formación, la tipología textual y los métodos de enseñanza de los planes de estudio de los centros de formación deberían responder a dicho objetivo. Un proceder contrario podría tener consecuencias nefastas para la reputación no sólo de los traductores, sino también de las mismas instituciones formativas (Prunč 2003: 84). No obstante, además de estos, existen otros factores que intervienen en el desarrollo de la clase de traducción A-B. Según Newmark (1988 cit. Englund Dimitrova, 2002: 76), “*the success of any translation course must depend 65% on the personality² of the teacher, 20% on the course design and 15% on the course materials*”. A continuación, dirigimos nuestra atención hacia este recurso humano que consideramos determinante en la formación de traductores.

3. Una aproximación al perfil del docente de traducción A-B

La creación del EEES ha llevado aparejados cambios diversos y profundos en la universidad española. Uno de los cambios centrales es la introducción de una educación

² Para Newmark, el concepto de personalidad engloba el conocimiento y la experiencia.

centrada en el estudiante, lo que se traduce en un nuevo papel-rol del profesor y un cambio en los métodos de enseñanza (Rísquez, 2008: 40). Sin embargo, la renovación del paradigma metodológico en la educación superior no debería ignorar que, sin duda alguna, la figura central de todo el proceso educativo que tiene lugar en el aula y fuera de ella –mención aparte del estudiante– es el profesor (Peces-Barba, 2004: 20), motivo por el cual nuestra investigación tiene como uno de los objetivos principales centrar su atención en el perfil de este actor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la convergencia hacia el EEES se espera que el profesorado promueva la adquisición y desarrollo de competencias más que de conocimientos teóricos, lo que, a su vez, plantea la necesidad de definir un nuevo perfil docente basado ineludiblemente en competencias. La siguiente tabla muestra un compendio de clasificación de las competencias profesionales del docente universitario según las propuestas de Valcárcel (2003), la ANECA (2004), Cano (2007) y Caurcel y Morales (2008) cit. De Juanas (2011: 243-46):

Competencias del profesorado universitario			
Valcárcel (2003)	ANECA (2004)	Cano (2007)	Caurcel y Morales (2008)
Competencias cognitivas	Conocimientos disciplinares (saber)	Competencia de autoevaluación constante para mejorar la calidad	Competencia en la materia
Competencias meta-cognitivas	Competencias profesionales (saber hacer)	Competencia de utilizar las TIC	Competencia metodológica y evaluativa
Competencias comunicativas	Competencias académicas	Competencia de comunicación	Competencias comunicativas
Competencias gerenciales	Competencias instrumentales	Competencia de planificación y organización del trabajo	Competencia tecnológica
Competencias sociales	Competencias personales	Competencia de trabajar en equipo y establecer relaciones interpersonales satisfactorias	Competencia institucional e investigadora.
Competencias afectivas	Competencias sistémicas	Competencia de autoconcepto positivo	Competencias interpersonales

Tabla 3. Marco competencial del profesorado universitaria; adaptado de Valcárcel (2003), ANECA (2004), Cano (2007), y Caurcel y Morales (2008) cit. De Juanas (2011: 243-46).

En el ámbito de la TI, numerosos académicos y docentes se han sumado al estudio de la didáctica de la traducción para la formación de futuros traductores. Según Kiraly (1995: 2), *“to train student translators, we must first ask what skills and knowledge professional translators have that our students do not yet have and, second,*

how we can effectively and efficiently create an appropriate learning environment for acquiring such skills and knowledge". Naturalmente, es este último aspecto, la construcción de un ambiente de aprendizaje que posibilite la adquisición de competencias, el que justifica y pretende abordar nuestro estudio, y el centro de reflexión en torno al cual se construye. Concretamente, fijaremos nuestra atención en el mediador entre alumno y conocimiento³: el perfil del docente universitario de TI, en general, y el de traducción A-B, en particular.

De acuerdo con Durieux, asumimos que, tanto a nivel de grado, como de postgrado, la enseñanza de la traducción difiere de otro tipo de titulaciones por la especificidad del conocimiento transmitido:

“(…) l’enseignement de la traduction n’est pas un enseignement comme les autres, en ce sens qu’il ne consiste pas tant à transmettre un savoir qu’un savoir faire.” (Durieux, 1988: 15)

Por lo tanto, dicha enseñanza no puede, ni debe consistir en impartir una clase magistral teórica y en enseñar reglas de traducción, sino en capacitar a los estudiantes, es decir, en prepararlos para la vida profesional transmitiéndoles una metodología de trabajo y sensibilizándolos de los problemas socio-profesionales derivados de la práctica profesional (*ibid.*: 16). Por ello, el docente de traducción está obligado a desarrollar su actividad en un contexto de trabajo tripartito: el marco teórico, que hace referencia al campo de conocimiento al que pertenece la asignatura en cuestión; el metodológico, relacionado con la enseñanza y las estrategias de aprendizaje; y el contextual, que comprende, entre otros factores sociales, las dificultades de aprendizaje de un grupo concreto de estudiantes.

“Translation teachers are obliged to work within three different frameworks: the theoretical framework of the “subject” they are teaching; the methodological framework related to education in general and to how people learn; and the classroom framework, which includes the constraints of one particular pair of languages, and of one particular set of students within a certain geographical and historical context.” (Beeby, 1996: 21)

Esta división estructural de destrezas también ha sido establecida por Kelly

3 Por conocimiento entendemos el resultado de la asimilación de conocimientos teóricos y competencias.

(2005: 151), que ha sido pionera en la definición del perfil competencial del docente de TI en referencia a un espectro de competencias profesionales y académicas que se manifiestan tanto en la dimensión teórica, como en la práctica:

Competencias del docente de TI		
Experiencia como traductor profesional	Competencias docentes (a) Organizativas. (b) Interpersonales. (c) Didácticas. (d) Institucionales o profesionales. (e) Instrumentales.	Formación en Traducción como disciplina académica

Tabla 4. Competencias del docente de TI (adaptado de Kelly, 2005: 151).

También Englund Dimitrova (2002: 74), que describe la organización de los programas especializados en la formación de traductores e intérpretes llevados a cabo por *The Institute for Interpretation and Translation Studies* de la Universidad de Estocolmo en colaboración con diversos departamentos de lenguas de esta y otras universidades de Suecia, dedica unas páginas a la descripción y análisis de los dos perfiles docentes que participan en los mismos. La siguiente tabla muestra el compendio de competencias propias de cada uno de ellos:

Docente universitario		Traductor profesional	
Conocimientos	Experiencia	Conocimientos	Experiencia
- Lingüística teórica. -Teoría y lingüística de la LO y/o LT. -Pedagogía.	-Traducción como método de enseñanza de lenguas. -Traducción como método de aprendizaje de lenguas. -Formación de traductores	-Teoría y lingüística de la LO y/o LT.	-Traducción como método de aprendizaje de lenguas. -Traducción como actividad profesional comunicativa

Tabla 5. Perfiles competenciales docentes de los programas de formación de traductores en Suecia (adaptado de Englund Dimitrova, 2002: 74).

Como podemos observar, de una parte, los profesores universitarios tienen muy poca, incluso ninguna, experiencia propia de la realidad profesional para la que están formando a sus alumnos. Por otro lado, los traductores profesionales, contratados de forma regular o esporádica, tienen un profundo conocimiento de la profesión, resultado de su propia experiencia como traductores en activo, pero, en el mayor de los casos, carecen de la formación teórica y pedagógica que posee el docente universitario. Tal y

como apunta Englund Dimitrova, consideramos deseable y, más que deseable, necesaria la integración de ambas perspectivas –teórica y profesional–, especialmente en aquellas parcelas de la formación de traductores dedicadas explícitamente al desarrollo de la competencia traductora. Sin duda alguna, el docente de TI debe ser consciente de las diferentes tareas que debe afrontar un traductor, lo que resulta prácticamente imposible sin un profundo conocimiento de la demanda del mercado de la traducción profesional.

“Those translation instructors who actually are or have been translators can, at best, introspect on their own professional experiences and pass on hints, tips, and tricks to their students. Those translation instructors without professional translation experience have little choice but to turn the translation classroom into a language-learning classroom with an emphasis on contrastive linguistics.” (Kiraly, 1995: 3)

Tal y como apunta Kiraly (*ibid.*), entre los objetivos generales de cualquier programa de formación de traductores, uno de ellos debe ser el desarrollo del autoconcepto de traductor profesional. Por ello, con alguna excepción, no podemos esperar que si el propio docente carece de dicho concepto a consecuencia de una insuficiente experiencia profesional, sea capaz de contribuir al desarrollo del de sus alumnos. De esta forma, la clase de traducción corre el riesgo de convertirse en una clase de lengua con especial énfasis en la lingüística contrastiva. También Durieux (1988: 15) asume esta doble faceta de traductor-formador del docente universitario de traducción: “(...) *pour être efficace, l’enseignant doit avoir réfléchi à la démarche qu’il adopte lui-même en tant que traducteur*”.

Asimismo, además de las ya mencionadas, la autora también atribuye otra nueva competencia a dicho perfil: la competencia temática.

“Il appartient à l’enseignant d’asseoir sa crédibilité; à cet égard, il se gardera bien d’aborder des textes techniques dont il maîtrise mal le sujet.” (Durieux, 1988: 117)

De acuerdo con Durieux, los criterios para la selección del material textual objeto de traducción, al menos en el ámbito técnico, deben ajustarse a los conocimientos y competencias del docente a cargo. Sin embargo, según la conocida descripción de la clase tradicional de traducción de House, los parámetros de selección del material didáctico, ya sea en su vertiente temática o formal, parecen ser inexistentes:

“The teacher of the course, a native speaker of the target language, passes out a text (the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just “found” by accident) (...)” (House, 1980 cit. Kiraly, 1995: 7)

A este respecto, si bien parece haber pasado desapercibida, posiblemente porque tal y como afirma Holmes asumimos sin cuestionar el supuesto de la lengua «materna» en la propia didáctica de la traducción, resulta evidente que la competencia lingüística del perfil docente ha constituido y, aún hoy constituye, la principal premisa en la contratación del profesorado de la mayoría de universidades: “el/la profesor/a de Traducción y quizá en menor grado de Interpretación debe ser «nativo/a» de la lengua término de la clase” (Kelly, 2005a). En un principio, este parámetro de selección podría parecer razonable, e incluso lógico, ya que disipa cualquier duda sobre el grado de competencia lingüística del docente. Sin embargo, consideramos que existen otras competencias, como la propia experiencia profesional, la formación académica en TI o la formación didáctica, entre otras, que poseen un impacto superior al que puede provocar la lengua A del docente en la formación de traductores. En torno a dicha reflexión nos sobresaltan las siguientes preguntas: si el formador posee un conocimiento elevado en ambas lenguas de trabajo, A y B, de la clase de traducción y el fin último es el desarrollo de la competencia traductora, ¿qué grado de importancia tiene la lengua A del profesor en la detección y resolución de problemas? ¿No fomenta dicho perfil la superioridad de la traducción B-A en la propia clase de traducción A-B? ¿No sería más idónea y motivadora la figura de un docente-traductor que haya experimentado desde la misma perspectiva las dificultades a las que se enfrentan por vez primera los estudiantes? Tal y como apunta Kelly (*ibid.*), los cambios experimentados en las aulas a lo largo de los últimos años, convirtiéndolas en clases multilingües, multiculturales y multidireccionales comienzan a debilitar, entre otros, el axioma de la lengua A del docente de traducción. En efecto, consideramos que la actividad traductora, tanto en su función didáctica, como en la práctica profesional, no debe situarse en la misma esfera de actuación que el uso de la lengua con fines específicos:

“L’activité traduisante ne se situe pas à ce niveau de préoccupation [au niveau de la langue elle-même] et implique un détachement total de la langue; la langue n’est que le support de l’expression d’un message, et une fois celui-ci compris, seul le sens en contexte prévaut.” (Durieux, 1988: 16)

Curiosamente más numerosos en el ámbito de la enseñanza de lenguas que en Traducción, los argumentos en contra del requisito de «nativo» de la LT han comenzado a ganar fuerza. Según Cook (1999 cit. Luk y Lin 2007: 26), el modelo docente de hablante «nativo» crea expectativas irreales para los estudiantes, que adoptan dicha figura como objetivo de aprendizaje: “*the prominence of the native speaker in language teaching has obscured the distinctive nature of the successful L2 user and created an unattainable goal for L2 learners*”. Esta misma opinión es compartida por Kiraly, que subraya la necesidad de una renovación metodológica centrada en el alumno especialmente en la clase de traducción A-B:

“While there are plenty of good reasons for promoting a shift toward a more-centered classroom in both translation directions, it is particularly for classes in translating into non-mother tongues that translation studies has reached an impasse with the ‘instructional performance’.” (Kiraly, 2000: 119)

A pesar de todos los intentos por atraer la atención hacia la falacia del hablante «nativo», este perfil docente continúa siendo un valor en alza tanto en la enseñanza de lenguas, como en la formación de traductores. Así lo constata Roberto Mayoral (2001: 320), que afirma: “(...) en la Universidad de Granada la separación es muy clara, pues el profesorado de traducción e interpretación imparte clases trabajando solo hacia su lengua materna”. Esta división tajante en asignaturas según el perfil direccional del profesorado provoca una falta de coordinación en aspectos muy dispares: “*there is little coordination among instructors concerning text topics, evaluation procedures, course outcomes, syllabus design, or any of the other possible pedagogical issues*” (Kiraly 1995: 10). Esta situación, que ya hemos comentamos en páginas anteriores, resulta sorprendente teniendo en cuenta la amplia experiencia del cuerpo docente en cuanto a cooperación en el desarrollo de proyectos de investigación. Desafortunadamente, parece ser que no ocurre lo mismo con la cooperación en el desarrollo de la actividad docente, lo que dificulta la renovación de las actuales metodologías (Comisión para la renovación de metodologías educativas en la universidad, 2006).

Parte II. Estudio empírico

En esta segunda parte del trabajo presentamos el diseño holístico de la investigación empírica que, como ya señalamos en la sección «Introducción», aspiramos a completar en el transcurso de los próximos años. En primer lugar, describiremos la investigación y presentaremos el diseño de investigación, haciendo mención de las hipótesis de trabajo, los objetivos generales y específicos, y los sujetos del estudio. A continuación, describiremos las fases de las que consta la investigación y, por último, explicaremos en detalle las técnicas de recogida de datos.

4. Metodología

Partimos de la afirmación que sostiene que no existe una metodología universal y única, o una metodología mejor que otra, sino que la elección depende de la pregunta de investigación y los recursos disponibles para resolverla.

“No single approach is always or necessarily superior; it all depends on what we need to find out and on the type of question to which we seek an answer.” (Oppenheim, 1992: 12)

4. 1. Descripción de la investigación

Previa exposición del diseño metodológico de la investigación, notaremos que dado el carácter del objeto de estudio, las Ciencias Sociales suponen la base metodológica que amparará estrategias y técnicas de investigación pertenecientes a disciplinas afines, como las Ciencias de la Educación y la Psicología. La siguiente tabla presenta en detalle la investigación social a la que pertenece nuestro estudio, atendiendo a la propuesta de clasificación formulada por Sierra Bravo (1998: 32):

Aspecto	Clasificación	Descripción general	Descripción de nuestro estudio
Fin	Básica	Tiene como finalidad el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales. Es el fundamento de toda otra investigación.	El fin último del estudio es conocer la percepción y actitud del alumnado ante la direccionalidad del profesorado de traducción A-B, así como conocer el perfil de este último grupo de sujetos y sus percepciones ante la direccionalidad.
Alcance temporal	Seccional	La investigación puede referirse a un momento específico (tiempo <i>t</i>).	La investigación será llevada a cabo en el curso académico 2012-2013, o, en su defecto, 2013-2014.
Profundidad	Descriptiva	Tienen como objeto la medición precisa de una o más variables dependientes, en una población definida o en una muestra de una población.	El estudio pretende describir las actitudes, percepciones y opiniones de estudiantes y docentes de diferentes FTI españolas sobre la direccionalidad. Asimismo, se propone describir el perfil lingüístico del personal docente de traducción A-B.
Amplitud	Microsociológica	Estudio de variables y sus relaciones en grupos pequeños y medianos.	La investigación será llevada a cabo en las cinco primeras FTI de España, de acuerdo con la publicación anual del periódico El Mundo.
Fuentes	Datos primarios	Los datos o hechos sobre los que versan, son de primera mano, es decir, recogidos para la investigación.	Datos obtenidos mediante herramientas de medida diseñadas por la propia investigadora.
Carácter	Mixto (Cualitativo/ cuantitativo)	Se centra de manera predominante en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales.	De acuerdo con las fases exploratoria y principal del estudio, se aplicará una metodología de corte mixto, con técnicas cualitativas y cuantitativas.
Naturaleza	Empírica/ encuestas	Trabajan con hechos de experiencia directa no manipulados. Asimismo, los datos manejados proceden de las manifestaciones verbales de los sujetos observados.	Datos recogidos mediante cuestionario.
Objeto	Instituciones sociales	Las instituciones que estudien se pueden referir a la empresa, educación, etc.	La institución estudiada es de educación superior universitaria.

Tabla 6. Descripción de la investigación (adaptado de Sierra Bravo, 1998: 32).

4. 2. Diseño de la investigación

El diseño hace referencia, por una parte, a la esencia de la investigación social, la prueba y la aplicación del método científico y, por otra, a la esencia del trabajo científico, la validez. (Sierra Bravo, 1998: 124). En la investigación social, los diseños de los estudios por encuesta, de la naturaleza que nos ocupa, pueden ser clasificados en experimentales o descriptivos, en ocasiones, también llamados observacionales (Fink, 2003: 21). Así pues, atendiendo a los aspectos *profundidad* y *alcance temporal* de la tabla anteriormente expuesta, nos proponemos la aplicación de un diseño descriptivo transversal, en tanto que prevé la recogida de datos en un momento concreto en el

tiempo:

“(...) descriptive surveys chiefly tell us how many (what portion of members of a population have a certain opinion or characteristic or how often certain events occur together (that is associated with each other).” (Oppenheim 1992: 12)

“El diseño transversal es el más utilizado en la investigación por encuesta. Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal (...) en el que se obtienen las medidas a tratar.” (Dwyer, 1983 cit. Buendía *et al.*, 1998: 134)

Nuestra investigación pretende, en primer lugar, “penetrar y comprender los aspectos íntimos de los fenómenos” estudiados (Sierra Bravo, 1998: 35) y, en segundo, “describir los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación” (*ibid.*). Por ello, aunque la fase principal de la investigación se caracterice por su naturaleza exclusivamente cuantitativa, también se prevé la recogida de datos cualitativos en la fase exploratoria, lo que supone la puesta en práctica de una estrategia de triangulación, en la que se compagina la estrategia cuantitativa por encuesta con el uso de técnicas cualitativas (entrevista semiestructurada y grupo de discusión):

“Qualitative and quantitative approaches should not be viewed as polar opposites or dichotomies; instead, they represent different ends on a continuum (Newman y Benz, 1998). (...) mixed methods research resides in the middle of this continuum (...)” (Creswell, 2009: 3)

4. 2. 1. Hipótesis de investigación

Según Colás y Buendía (1998: 79), la formulación de la hipótesis es “una solución tentativa al problema de investigación, formulada de manera enunciativa y que implica no solo la existencia de relación entre dos o más variables, sino el tipo de relación que prevemos que existe, y que será lo que en momentos sucesivos tenemos que confirmar o refutar.”

No obstante, en las investigaciones históricas o descriptivas, de la naturaleza que aquí nos ocupa, pueden plantearse hipótesis o pueden simplemente tener como objetivo la descripción de hechos y situaciones (*ibid.*: 81-82). Tal y como exponemos en detalle a continuación (punto 4. 2. 2. Objetivo general y objetivos específicos), el objetivo de esta investigación es conocer y describir el perfil lingüístico del profesorado de traducción A-B, así como sus implicaciones didácticas en la formación de traductores tanto desde

el punto de vista del alumnado, como desde la perspectiva de los propios docentes.

4. 2. 2. Objetivo general y objetivos específicos

Las observaciones realizadas en «Parte I. Fundamentos teóricos» sobre la direccionalidad, su estatus en la formación de traductores y el perfil competencial del profesorado de TI, nos llevan a la realización de un estudio empírico que aúne dichas parcelas temáticas, cuyo propósito no es otro que el de arrojar luz sobre este tema de debate desde una perspectiva hasta el momento no abordada. A nuestro entender, existe una necesidad de cuestionar y discutir conceptos poco cuestionados, especialmente, en el aula de traducción A-B. Así pues, como ya hemos señalado anteriormente, nuestra investigación tiene los siguientes objetivos generales:

- 1) Conocer y describir la percepción, actitud y opinión del estudiantado sobre la direccionalidad del profesorado de traducción A-B; y
- 2) conocer el perfil lingüístico del profesorado de traducción A-B en el caso de España, así como sus percepciones, actitudes y opiniones ante la direccionalidad.

Para desarrollar estos objetivos generales, hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer el impacto de la lengua A del docente de Traducción en el éxito de la formación de traductores.
- 2) Conocer las implicaciones didácticas de la personalidad (entendida en términos de Newmark como conocimiento y experiencia) y el perfil lingüístico del profesor para la clase de traducción.
- 3) Conocer el grado de satisfacción del alumnado con la formación recibida en traducción A-B.
- 4) Conocer la perspectiva de los estudiantes de intercambio sobre la clase de traducción A-B.
- 5) Detectar las diferencias metodológicas, si las hubiere, existentes entre las clases de traducción B-A y traducción A-B.
- 6) Conocer y analizar el marco institucional para la formación del profesorado universitario.

4. 2. 3. Población de estudio

A la vista de nuestros objetivos, la población objeto del presente estudio puede ser clasificada en tres grupos:

- 1) Los estudiantes permanentes de 4º curso de traducción A-B,

- 2) los estudiantes de intercambio asistentes a clase de traducción A-B y
- 3) el profesorado de traducción A-B, de las cinco primeras FTI incluidas en el *ranking* sobre las 50 carreras más demandadas en la Universidad Española que publica anualmente el periódico El Mundo¹.

A pesar de que pueda parecer evidente, también es necesario notar que no se ha contemplado la inclusión de otros sectores del profesorado de TI, como pueda ser el caso de los docentes que imparten las asignaturas de lengua B y/o C, para evitar la desafortunada y reiterada analogía que se desprende de la comparación entre competencia lingüística y competencia traductora (para mayor profundidad de este tema, véase Wilss (1976), Delisle (1980), Roberts (1984), Nord (1991), Pym (1992), Gile (1995), Hurtado (1996) cit. Kelly, 2002). De igual forma, se ha descartado la participación del profesorado de interpretación, consecutiva o simultánea, especializado en la direccionalidad A-B por entender que esta realidad difiere de la fijada por los objetivos planteados.

4. 2. 4. Fases de la investigación

Tal y como se observa en la siguiente tabla, nuestra investigación constará de dos fases, una fase exploratoria y una fase principal:

Fases de la investigación	Técnicas de recogida de datos
1º) Fase exploratoria	<p style="text-align: center;"><u>Técnicas cualitativas</u></p> a) Grupo de discusión con estudiantes permanentes y estudiantes de intercambio. b) Entrevistas en profundidad con el profesorado de traducción B-A y A-B.
2º) Fase principal	<p style="text-align: center;"><u>Técnicas cuantitativas</u></p> a) Cuestionario de los estudiantes de traducción A-B. b) Cuestionario del profesorado de traducción A-B.

Tabla 7. Fases de la investigación.

Por un lado, la fase exploratoria, que será descrita en más detalle en «Parte III. Fase exploratoria», atiende a dos claros objetivos: en primer lugar, realizar un primer acercamiento al fenómeno de estudio para obtener un conocimiento básico de la población y el campo de la investigación desde dos perspectivas distintas, la de los estudiantes y la de los profesores. En el caso del profesorado, incluiremos una doble perspectiva, ya que no solo tendremos en cuenta el punto de vista del docente de

¹ Publicación del año 2012 disponible en: http://www.infouma.uma.es/joomla/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3812&Itemid=43 [Consultado: 02/06/2012].

traducción A-B, sino también el de traducción B-A, puesto que consideramos que puede aportar datos de interés. En segundo lugar, orientar el diseño de los cuestionarios que se administrarán en la fase principal de la investigación. En esta primera fase de la investigación se prevé la participación de seis o siete estudiantes permanentes y de intercambio, que formarán el grupo de discusión, y dos profesores, uno de traducción A-B y otro de traducción B-A, que serán entrevistados.

Por otro lado, previo comienzo de la fase principal, en la que se administrarán los cuestionarios fruto de la fase exploratoria de la investigación, planeamos validar los instrumentos de medida a través de una prueba piloto o *pretest*. Asimismo, también recurriremos a la consulta con expertos.

4. 2. 5. Técnicas de obtención de datos

Puesto que, tal y como hemos señalado en páginas anteriores, el objeto de estudio de la investigación que aquí exponemos se circunscribe en el ámbito de la investigación en formación de traductores, las metodologías de investigación propias de las Ciencias Sociales constituyen la base para el diseño de nuestra estrategia metodológica. Asimismo, si bien en la fase principal del estudio empírico hemos optado por un enfoque eminentemente cuantitativo, la recogida de datos se realizará utilizando una aproximación de corte mixto, que aúna técnicas de investigación tanto cualitativas, como cuantitativas.

- Técnicas cualitativas (fase exploratoria)
 - La entrevista exploratoria

La entrevista es la técnica más usada en investigación social (Sheuch, 1974 cit. Sierra Bravo, 1998: 351) y, junto con la observación participante, la técnica más usual en investigación cualitativa (Buendía *et al.*, 1998: 275). Como ya hemos mencionado con anterioridad, con el fin de delimitar las preguntas de los cuestionarios y descubrir los aspectos del problema se prevé la realización de entrevistas en profundidad con respuesta libre al profesorado de traducción A-B y B-A.

- El grupo de discusión

Este instrumento cualitativo, que ya ha sido utilizado en el ámbito de la formación de traductores (véase Huertas Barros y Vigier Moreno, 2010) presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto y presenta una alta

validez subjetiva (*ibid.*: 183). Por ello, con el propósito de recoger información – perjuicios, creencias, opiniones, etc.– de la que nos serviremos para delimitar los ítems de los cuestionarios, se pretende celebrar un grupo de discusión compuesto por seis o siete estudiantes permanentes de 4º curso y estudiantes de intercambio asistentes a clase de traducción A-B.

- Técnicas cuantitativas (fase principal)

– El cuestionario

Bisquerra (2009: 240) define el cuestionario como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”. A diferencia de otras técnicas, como la entrevista, una de las mayores ventajas de este instrumento es que puede ser respondido sin la presencia del encuestador, permitiendo una mayor libertad de expresión y periodo de tiempo al encuestado para su realización (Buendía *et al.*, 1998: 127). Además, la administración del cuestionario permite recabar datos de un gran número de sujetos simultáneamente en un tiempo reducido. Para cumplir los dos objetivos generales de la investigación se diseñarán dos cuestionarios, cuya naturaleza podemos clasificar atendiendo a los siguientes criterios de clasificación propuestos por Visauta (1989: 262):

Criterio	Tipo
Fin científico	Descriptivo: su objeto es establecer cuál es la distribución de una determinada realidad en una muestra o población.
Procedimiento de administración o aplicación	Personal: el entrevistador suministra un formulario o cuestionario previamente redactado.
Contenido	Opiniones y hechos: información sobre datos subjetivos del individuo, constituidos por sus declaraciones sobre hechos y situaciones.
Dimensión temporal	Seccional o sincrónica: la información de la muestra se obtiene en un momento dado.

Tabla 8. Tipo de cuestionario (adaptado de Visauta, 1989: 262).

Parte III. Fase exploratoria

En esta tercera sección del presente trabajo exponemos la estrategia metodológica y las técnicas de obtención de datos empleadas en la primera fase del estudio empírico, la fase exploratoria. A continuación describimos en detalle cuáles han sido los pasos seguidos tanto en la etapa preparatoria, como en la etapa de trabajo de campo.

5. Técnicas de recogida de datos

El principal objetivo de la primera fase de nuestra investigación es profundizar en el conocimiento del fenómeno objeto de estudio mediante técnicas de obtención de datos de naturaleza cualitativa. Por lo tanto, no pretendemos extraer datos representativos o generales de toda la población, sino recoger el mayor espectro posible de opiniones y creencias particulares que existen en torno a ella. Según Krueger (1988: 44), “los procedimientos cualitativos como los grupos de discusión o las entrevistas individuales capacitan al investigador para conectar con el encuestado y descubrir cómo ve la realidad dicha persona”. Así pues, como punto de partida para la elaboración de nuestras herramientas de medida, utilizaremos el grupo de discusión y la entrevista en profundidad.

5. 1. Grupo de discusión

Krueger (1988: 24) define el grupo de discusión como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo”. Se trata de un grupo especial porque persigue unos objetivos determinados que pretende alcanzar a través de un plan de realización diseñado previamente, así como por su tamaño y composición.

La técnica del grupo de discusión se basa en la producción de discursos de un grupo en el que están representadas todas las personas relevantes de una comunidad, consiguiendo así una representación estructural que refleja la dinámica de una realidad (normas, valores, interacciones sociales, percepciones de una realidad, etc.) (Colás y Buendía, 1998: 263). Puesto que nuestro objetivo es obtener material cualitativo sobre actitudes, percepciones y opiniones, estimamos que, a diferencia de otros métodos de interacción grupal en los que se busca consenso o decidir entre varias alternativas, como por ejemplo los procesos *delphi* o las técnicas de *brainstorming*, el grupo de discusión se ajusta satisfactoriamente a nuestras necesidades.

Una investigación mediante grupo de discusión o entrevista grupal consta de tres fases: el diseño del estudio, la realización de la entrevista, y el análisis y redacción del informe de los resultados a partir de los datos recogidos (Krueger, 1988: 57). A continuación, describimos las tareas que han sido llevadas a cabo dentro de cada una de estas fases, a excepción de la última, que desarrollamos en «parte IV: Análisis y resultados».

5. 1. 1. Diseño del grupo de discusión

Decisiones muestrales y procedimiento de captación

Desde un enfoque cualitativo, el muestreo adopta la forma de una selección de casos o informantes a través de un procedimiento intencional y deliberado que supone la implementación de un diseño de muestreo no probabilístico. Según McMillan y Schumacher (1999 cit. Salinas, 2010: 90-91), la selección de los sujetos comienza con una descripción de las cualidades o perfil deseado de las personas que poseen conocimiento sobre el tema en cuestión. En este caso, la intención del investigador suele ser la de representar estructuralmente al grupo social que se estudia, de forma que todas las posiciones respecto de un tema estén presentes. De hecho, el grupo de discusión se caracteriza por ser homogéneo, pero conservando al mismo tiempo una heterogeneidad suficiente para permitir un contraste de opiniones (Krueger, 1988: 96). Según Valles (2003: 91), el criterio de *heterogeneidad*, entendido como un compromiso entre variación y tipicidad, resulta fundamental para el muestreo cualitativo: en los grupos de discusión no se persigue la representación estadística, sino la representación tipológica.

Otro rasgo de esta técnica de entrevista grupal es el número de participantes. Tradicionalmente un grupo de discusión ideal está compuesto por entre cinco y diez personas (Suárez Ortega, 2005: 26). El tamaño está condicionado por dos factores: debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en los mismos (Krueger, 1988: 34). No obstante, cada vez son más comunes los grupos de discusión reducidos (de entre cuatro y seis participantes). Las razones que subyacen a dicha tendencia son dos: 1) reclutar y acomodar un grupo reducido es más fácil y 2) resulta más grato para los participantes (*ibid.*). A continuación exponemos las características de nuestro grupo «ideal» de discusión atendiendo a ambos aspectos, y a los objetivos de la investigación:

Número de alumnos (mín.)	Lengua A (real)	Lengua B (real)	Curso
1	Lengua mayoritaria (inglés/francés/alemán).	Inglés/español	Alumno de intercambio
1	Lengua minoritaria (neerlandés/esloveno/danés/finlandés, etc.)	Inglés/español	Alumno de intercambio
1	Árabe	Español	4º
1	Español	Inglés	4º
1	Español	Francés	4º
1	Español	Alemán	4º

Tabla 9. Perfil del grupo de discusión deseado.

Una vez definidas las características de los participantes, dimos comienzo al proceso de contacto y selección. Puesto que la Ley Orgánica 15/1999 prohíbe expresamente la difusión de datos personales que permitan la identificación de una persona física si no existe previo consentimiento de la misma, como estrategia para localizar a los participantes se recurrió al reclutamiento sobre el terreno. Para ello, nos pusimos en contacto con los profesores de las asignaturas de traducción A-B de diferentes lenguas B de la FTI de la UGR y solicitamos su permiso para acudir a alguna de sus clases con el fin de solicitar la colaboración de los estudiantes. Asimismo, para evitar sesgar los resultados se obvió el tema de la investigación, indicando únicamente el contexto académico de la misma.

Guión de preguntas

Para llevar a cabo la realización de una entrevista, previamente hay que prepararla. Como paso previo a la celebración del grupo de discusión, se elaboró un guión inicial de preguntas sobre los temas que pretendían ser abordados. El diseño del guión del grupo de discusión, compuesto por 4 baterías temáticas se elaboró de acuerdo con tres criterios: la revisión de la literatura existente sobre el tema de estudio, los objetivos del presente trabajo y la ordenación gradual desde lo general hacia lo específico. La siguiente tabla (para mayor detalle, véase Anexo I), que no incluye las preguntas de origen casual surgidas en el transcurso de la reunión, fundamenta el guión de preguntas:

1. Preguntas generales
-Concepto de «traducción de calidad». -Autoevaluación de la competencia traductora en A-B. -Preferencia de direccionalidad de la traducción y motivos.
2. Las clases de traducción B-A y traducción A-B
-Identificación de metodologías didácticas. -Valoración de la división A-B/B-A en el plan de estudios. -Viabilidad de una clase de traducción sin direccionalidad.
3. El profesorado de Traducción
-Características y atributos de un «buen» profesor de traducción. -Relevancia de la lengua A del profesor para la clase de traducción. -Formación «ideal» del profesor de traducción.
4. La formación en traducción A-B
-Grado de satisfacción con la formación recibida.
5. Otras observaciones

Tabla 10. Temas abordados en el grupo de discusión.

5. 1. 2. Conducción del grupo

Perfil de los participantes

Tal y como afirma Valles (2003: 317), conseguir que los participantes de una entrevista grupal acudan a la cita supone un trabajo más laborioso que en la entrevista individual. Por ello, con el fin de asegurar el éxito de la misma, seguimos un procedimiento sistemático (Krueger, 1988: 102) que nos permitiera mantener un control sobre la asistencia de los participantes: (1) convocamos la reunión a una hora que no fuera incompatible con otras actividades, (2) seleccionamos a los participantes aproximadamente 10 días antes, (3) enviamos una invitación con los detalles de la sesión una semana antes y (4) contactamos con cada persona el día de antes para recordar y confirmar su asistencia. Una vez ejecutados dichos pasos, la composición del grupo quedó establecida de la siguiente manera:

Sujeto	Nacionalidad	Lengua A (real)	Lengua B (real)	Curso
S1	Española	Español	Alemán	3º (cursando T A-B de 4º)
S2	Alemana	Alemán	Inglés	Alumno de intercambio
S3	Española	Árabe y español	Inglés	4º
S4	Española	Español	Inglés y francés	4º
S5	Española	Español	Francés e inglés	4º
S6	Alemana	Alemán	Español e inglés	Alumno de intercambio
S7	Países Bajos	Neerlandés	Inglés y español	Alumno de intercambio
S8	Británico	Inglés	Español	Alumno de intercambio

Tabla 11. Perfil real de los candidatos del grupo de discusión.

A pesar de que todos los sujetos confirmaron su asistencia el día previo a la sesión, finalmente el sujeto número 7 y el sujeto número 8 no acudieron, quedando conformado nuestro grupo de discusión por los seis primeros componentes de la tabla 11.

Lugar de reunión

La decisión y organización del lugar de reunión tiene lugar a un nivel de planificación propio de la fase de diseño. Sin embargo, por su carácter práctico, abordamos esta tarea, que se materializa en el trabajo de campo, en la segunda fase de la investigación con grupos de discusión. Ibáñez (1979 cit. Valles 2003: 219) considera dicha estrategia, que denomina «estrategia de asentamiento», complementaria a la selección de los participantes. Según Krueger (1988: 89-90), para celebrar con éxito el grupo de discusión son varias las características que debe reunir el lugar de reunión: 1) fácilmente localizable, 2) aislado de distracciones visuales y/o sonoras, 3) neutral, y 4) acondicionado con sillas y mesa, de modo que los participantes puedan verse la cara.

Teniendo en cuenta dichas propiedades, consideramos que la mejor alternativa, que reúne todas y cada una de las características señaladas, era la Sala de Tutorías del edificio Buensuceso de la FTI de la UGR, donde finalmente tuvo lugar el grupo de discusión.

5. 2. Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas a actores sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias,

pensamientos, valores, etc. (Buendía *et al.*, 1998: 275). Según Taylor y Bogdan (1994 cit. *ibid.*), pueden adoptar diferentes formulaciones. Dados los objetivos de la investigación, nuestra entrevista se dirige al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Por otro lado, aunque la entrevista no estructurada es la técnica por excelencia de la investigación cualitativa, a veces se recurre a la entrevista semiestructurada, de la naturaleza que nos ocupa. En este tipo de entrevista se dispone de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniéndose el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información (*ibid.*: 127).

A continuación exponemos en detalle las etapas (preparación, ejecución y análisis) en que tradicionalmente se ha dividido el proceso de la investigación llevada a cabo con entrevistas (véase Valles, 2003: 203 y Buendía *et al.*, 1998: 130), a excepción de la última, que desarrollamos en «parte IV: Análisis y resultados».

5. 2. 1. Preparación de la entrevista

Selección de entrevistados

Atendiendo a lo expuesto en «5. 1. 1. Diseño del grupo de discusión», el procedimiento de selección ha sido dirigido de una forma intencional y deliberada. Nuestra intención es representar estructuralmente al grupo social y recoger las distintas perspectivas desde las cuales se construye colectivamente el fenómeno objeto de estudio: “el estudio de cualquier tema (...) requiere no una, sino tantas entrevistas como fuere necesario para cubrir la pluralidad de roles y posiciones significativas según la estructura social o la más específica de la institución, ritual o tema en estudio” (Sanmartín, 2003: 98).

Una vez establecidos los objetivos del presente trabajo, el perfil del grupo social al que debe representar la muestra puede parecer evidente: el profesorado de traducción A-B. No obstante, si aspiramos a recoger todas las perspectivas desde las que puede abordarse el tema de estudio, el perfil de los entrevistados presenta dos caras: el profesorado de traducción B-A y el profesorado de traducción A-B. Por lo tanto, para reunir una muestra representativa de las perspectivas identificadas será necesaria la participación de ambos perfiles.

Asimismo, la cuantificación constituye otro problema relativo a la selección de entrevistados. Según Valles (2003: 214), la fórmula cualitativa para el cálculo del tamaño muestral reside en el principio o estrategia de «saturación». Atendiendo a dicho

principio, la inexistencia de datos adicionales supone el criterio para juzgar cuándo concluir el muestreo. No obstante, aunque en la práctica lo recomendable es hacer uso del mismo, dada las limitaciones de tiempo y la naturaleza exploratoria de esta fase de la investigación, decidimos que la muestra fuera conformada únicamente por dos informantes: un profesor de traducción B-A y un profesor de traducción A-B.

Guión de la entrevista

Toda entrevista exige un guión donde se determinen los objetivos y aspectos a tratar, y si la entrevista es estructurada, cada aspecto incluirá una o varias preguntas (Buendía *et al.*, 1998: 130). Realizaremos una entrevista semiestructurada, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta. Asimismo, la preparación no ha de presentar un diseño tan completo que ahogue la naturalidad social según la cual se producen las situaciones en el contexto (Sanmartín, 2003: 93), lo que significa que nos ajustaremos a la especificidad de la situación y de la persona con quien nos encontramos. Por ello, aunque la siguiente tabla muestra las baterías temáticas de preguntas que se previeron en la realización de las entrevistas, es necesario notar que omitimos las preguntas imprevistas o casuales que surgieron en el desarrollo de estas (para más detalle, véase Anexo II):

1. Preguntas generales
-Percepción de la dicotomía B-A/A-B. -Identificación de objetivos de aprendizaje de B-A/A-B. -Reflexión sobre las divergencias metodológicas según la direccionalidad.
2. Metodología didáctica
-Organización de las clases. -Sensibilización sobre la dirección opuesta. -Valoración de la direccionalidad. B-A/A-B en el plan de estudios.
3. Perfil del alumnado de Traducción
-Correspondencia entre nombre de la asignatura y perfil del alumnado. -Presencia de estudiantes de intercambio. -Detección de posibles cambios metodológicos en función del perfil del alumnado. -Criterios de evaluación.
4. Perfil del profesorado de Traducción
-Identificación del perfil predominante. -Relación de atributos y cualidades del «buen» profesor. -Valoración de la experiencia profesional y la formación académica en TI. -Reflexión sobre el cometido de la lengua A. -Implicaciones didácticas del modelo de profesor «nativo».

Tabla 12. Temas abordados en las entrevistas.

5. 2. 2. Ejecución de la entrevista

Perfil de los entrevistados

El proceso de selección y contacto de los entrevistados resulta considerablemente más fácil si partimos de la base de conocer nombres y direcciones de personas que cumplan los requisitos (Krueger, 1988: 97). Para localizar a los candidatos recurrimos al directorio de asignaturas y listas de profesores que actualmente imparten docencia en la FTI de la UGR. De este modo, establecimos un primer contacto a través de correo electrónico con dos profesores de la FTI para solicitar su colaboración, haciéndoles partícipes de los objetivos de nuestra investigación y los motivos de realización de la entrevista. El perfil de los candidatos es el que sigue:

- Profesora de traducción B-A (francés-español) de 3º y 4º curso. Lengua A: español. Lengua B: francés.
- Profesor de traducción A-B (español-inglés) de 2º y 4º curso. Lengua A: inglés. Lengua B: español.

La ejecución de ambas entrevistas se llevó a cabo según lo planeado, siendo los perfiles de los candidatos expuestos los entrevistados en última instancia.

Condiciones de tiempo, lugar y registro

De acuerdo con Valles (2003: 217), el lugar y el momento elegido para realizar una entrevista, así como el medio de registro, suponen condiciones de producción que pueden afectar a la recogida de datos. La siguiente cita constituye una clara manifestación de la trascendencia de dichas condiciones:

“(...) el lugar de la entrevista -al igual que el escenario en una obra- da soporte a los roles de cada actor. Es preferible un espacio en el que pueda desarrollarse una entrevista individual, sin la presencia de otras personas que puedan distraer o inhibir al entrevistado. Una cierta tranquilidad, además de la privacidad, resulta muy conveniente para poder establecer el estado de ánimo apropiado para la recogida de información.” (Valles, 1992 cit. *ibid.*)

El domicilio del informante, su despacho en la empresa, o la sede de la institución que representa, entre otros, constituyen algunos de los lugares considerados más adecuados, ya que el entrevistado se sentirá más seguro y natural. De este modo, se optó por garantizar total libertad a este respecto: los propios entrevistados llevaron a

cabo dicha decisión. Ambas entrevistas fueron llevadas a cabo en el despacho de cada uno de los entrevistados, que se encuentran ubicados en el edificio Buensuceso de la FTI de la UGR.

Parte IV. Análisis y discusión de resultados

Aunque el análisis da comienzo con el propio diseño de la investigación (selección del número de casos, tiempo, contexto de estudio y selección de una estrategia metodológica), que orienta el trabajo de campo, en esta sección del presente trabajo exponemos la última fase de nuestro estudio exploratorio: el «análisis intenso final» (Valles, 2003: 222).

6. *Análisis cualitativo de la información recogida*

“Resolver los problemas que en una investigación se plantean no es nunca algo tan simple como comprobar si las respuestas de los informantes afirman o rechazan las hipótesis de partida.”

(Sanmartín, 2003: 87)

Corrientemente se entiende por *análisis* la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos (Valles, 2003: 340). Según Colás y Buendía (1998: 268), el análisis de datos constituye un aspecto clave, a la vez que problemático, del proceso de investigación con técnicas cualitativas. El carácter abierto de dicha metodología y la diversidad de enfoques, que se han traducido en la ausencia de un procedimiento de técnicas de análisis estandarizado, han dado lugar a dos tendencias claramente opuestas: por un lado, la aplicación de tratamientos estadísticos o cuantificación de datos cualitativos; por otro, la correspondencia entre diseño de investigación, tipos de datos y análisis.

A pesar de esta falta de armonización metodológica, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (1996: 64), es posible establecer una serie de tareas que constituyen el proceso analítico básico: 1) reducción de datos; 2) disposición y transformación de datos; y 3) obtención de resultados y verificación de conclusiones. A continuación, exponemos el procedimiento de análisis de los datos cualitativos obtenidos mediante el grupo de discusión y las entrevistas, sirviéndonos de dichas pautas. Sin embargo, puesto que para iniciar la reducción de datos resulta imprescindible la manipulación del documento en cuestión (en este caso, la grabación sonora del discurso oral), consideramos pertinente abordar el proceso de transcripción y las convenciones adoptadas en primer lugar.

6. 1. *Método de transcripción*

Una vez finalizada cada una de las sesiones, iniciamos la transcripción del discurso oral (véase Anexo V y VI) que, con el consentimiento de los informantes (véase Anexo III), fue grabado. En tanto que el análisis de los datos tiene como objetivo el contenido, es decir, las ideas, optamos por una transcripción literal sin

edición. Por lo tanto, la fidelidad al modo de pensar y de expresarse de los informantes ha sido la pauta que ha marcado dicha labor, quedando subsumida toda consideración estilística y posible acercamiento al lector del discurso. A continuación exponemos las convenciones de transcripción adoptadas, adaptadas de Soriano García (2007: 193) y de producción propia, que elaboramos previa transcripción del texto oral:

Los datos contextuales (fecha de celebración, tiempo de grabación, lugar de encuentro e informantes) anteceden tanto al grupo de discusión, como a cada una de las entrevistas.
Las líneas de transcripción no están numeradas de forma consecutiva, sino que han sido numeradas de forma automática por la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti, lo que significa que la numeración se indica previa intervención de cada uno de los informantes.
El turno de palabra de la investigadora se indica con la letra «M», de «moderadora», en el grupo de discusión, y con la letra «E», de «entrevistadora», en las entrevistas.
Las intervenciones de la investigadora se indican con negrita para facilitar su localización.
En el grupo de discusión, el turno de palabra de los alumnos participantes se indica con la letra «Sn». El número <i>n</i> corresponde al asignado a cada sujeto mediante un formulario de registro (véase Anexo IV) previo comienzo de la sesión.
En las entrevistas realizadas al profesorado no se mantiene el anonimato. El turno de palabra del entrevistado se indica con las iniciales de su nombre y apellido.
Los nombres de los lugares que se nombran en el discurso se mantienen, ya que entendemos que en ninguna de las ocasiones se pone en entredicho el anonimato del informante. No ocurre así en el caso de las personas, cuya referencia ha sido omitida e indicada mediante letras (ej.: profesor a).
La información contextual y nuestros propios comentarios aparecen entre «[...]».
El aumento de amplitud o énfasis sobre una o varias palabras en el discurso se anota con MAYÚSCULAS.
Las pausas largas aparecen marcadas con «(//)» y las cortas con «...».
Las interrupciones en el discurso se señalan con <interrumpe Sn>.
Los componentes no verbales del discurso como asentimiento, suspiros, risas, etc. se indican con «<...>».
Se reproduce el uso de interjecciones de tipo «¡eh!» o «¡puf!», entre otras, con el propósito de ser fieles a la transcripción del discurso.
Aplicamos la lista de abreviaturas del propio trabajo (véase por ejemplo LO) con el fin de reducir el volumen de información.
Cuando existe dificultad para comprender la grabación se indica con «(...)».
Evitamos la reproducción literal de palabras malsonantes o groseras mediante el uso de asteriscos que sustituyen una parte de las mismas «*».

Tabla 13. Convenciones de transcripción adoptadas (adaptadas de Soriano García, 2007: 193).

6. 2. Reducción de datos

La reducción de datos, que implica seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos (Colás y Buendía, 1998: 272), se compone a su vez de una secuencia de pasos: separación de unidades, identificación y clasificación de elementos, y

agrupamiento de la información.

De acuerdo con Rodríguez *et al.* (1996), la separación de unidades puede llevarse a cabo atendiendo a diferentes criterios: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. Puesto que las propias preguntas del guión del grupo de discusión y de las entrevistas (Anexo I y II) presentan una clara división por dimensiones temáticas, realizamos dicha tarea respetando el criterio temático de división ya establecido.

Una vez separadas las unidades de sentido, proceso que iniciamos con el procesador de textos Word 2003, llevamos a cabo la codificación de la información con la herramienta de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (véase Anexo V y VI). La codificación de la información, que “consiste en comparar la información obtenida (...) tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una idea” (Valles, 2003: 349), puede llevarse a cabo a través de diferentes procedimientos: inductivo, deductivo, o mixto. En la categorización y codificación del material discursivo utilizamos un enfoque mixto: aunque las categorías fueron establecidas *a priori*, resultado de la revisión de la literatura sobre el tema de estudio y los objetivos de la investigación (procedimiento deductivo), también se identificaron nuevas categorías a las que se asignó un código una vez iniciado el análisis del material recopilado en el transcurso de las sesiones (procedimiento inductivo).

La siguiente tabla establece la relación existente entre las preguntas de investigación y la categorización y códigos asignados, siguiendo el criterio temático de clasificación. Cabe señalar que los códigos de aquellas categorías que fueron identificadas una vez iniciado el proceso de análisis aparecen subrayados. Asimismo, se ha hecho uso de colores según categorías temáticas para facilitar nuestra propia labor de síntesis de la información:

Preguntas de investigación	Categorías y codificación de los datos
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo perciben los alumnos el concepto de <i>calidad</i> aplicado al proceso de traducción? ¿Qué características reúne una traducción de «calidad»? • ¿Cómo se sienten los alumnos traduciendo hacia su lengua B? ¿Consideran que están capacitados para enfrentarse a un encargo A-B real? • ¿Son la lengua A y la lengua B dos conceptos claramente definidos? ¿Están ligados al concepto de calidad? • ¿Qué direccionalidad prefieren, A-B o B-A? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de calidad aplicado a la traducción CPTO CAL • Autoevaluación de la competencia traductora A-B. COMP TRAD • Percepción de los conceptos de lengua A y lengua B PER AB • Preferencia de direccionalidad. PREF DIR
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son traducción B-A y traducción A-B dos asignaturas diferentes? ¿Persiguen objetivos diferentes? ¿Qué premisas subyacen a la creación de dos bloques diferenciados? • ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción A-B? ¿Existe alguna diferencia de método o enfoque según la direccionalidad? • ¿Qué competencias se enseñan/aprenden en traducción A-B? 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la dicotomía A-B/B-A en el plan de estudios. PER DIR • Identificación de metodologías didácticas. MET DID • Adquisición de competencias en A-B. COMP INV
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el perfil del alumnado? ¿Coincide con el nombre de la asignatura? • ¿Hay alumnos de intercambio en clase? ¿Con qué frecuencia? • ¿Se adapta el método de enseñanza a los diferentes perfiles del alumnado? ¿Cómo? • ¿Qué se evalúa? ¿Cuáles son los criterios de evaluación? ¿Varían según el perfil del alumno? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del alumnado. PERF ALUM • Presencia de estudiantes de intercambio. INTER • Cambios metodológicos en función del perfil del alumnado. MET INTER • Criterios de evaluación. CRIT EV
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el perfil del profesor de Traducción? • ¿Qué competencias debe? • ¿Qué formación académica debe haber recibido • ¿Debería tener TI como disciplina académica? • ¿Es la lengua A del profesor un factor determinante para poder impartir la asignatura? ¿Qué papel juega en el aula de traducción? ¿Crea desmotivación entre el alumnado? • ¿Qué grado de importancia tiene su experiencia como traductor profesional? ¿Cuáles son las consecuencias de su falta de experiencia? • ¿Es necesaria la formación en didáctica? ¿Debería ser obligatoria? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil contractual. PERF PROF • Características y atributos del «buen» profesor de traducción. COMP • Formación académica del profesor de traducción. FORM • Relevancia de la lengua A del profesor para la clase de traducción. LENG • Grado de importancia de la experiencia profesional. EXP • Necesidad de formación didáctica DIDAC
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Están satisfechos los estudiantes con la formación recibida en A-B? ¿Consideran suficiente el número de créditos en A-B? 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de satisfacción con la formación recibida en traducción A-B. SATISF

Tabla 14. Categorización y codificación de los datos obtenidos.

6. 3. Disposición y transformación de datos

Una vez concluida la codificación de todas las transcripciones, clasificamos cada uno de los fragmentos representativos en diferentes secciones, atendiendo a las categorías temáticas y códigos establecidos. Dicha tarea fue realizada parcialmente por Atlas.ti, que permite realizar operaciones de recuperación de citas y códigos con la

identificación correspondiente al texto original. A continuación, iniciamos la reclasificación del material agrupado en cada sección para proceder a su inspección conjunta.

6. 4. Obtención de resultados y verificación de conclusiones

De acuerdo con Valles (2003: 231), existen dos modos generales de orientar el análisis y la presentación de los datos: el análisis centrado en las cuestiones, temas o asuntos; y el análisis centrado en los casos estudiados. En esta ocasión, nos ceñiremos al primero de ellos, puesto que seguiremos el «esqueleto» de las baterías temáticas previstas en el diseño de investigación de las técnicas de recogida de datos (véanse tablas 10 y 12). Asimismo, el tipo de análisis e informe debe decidirse teniendo en cuenta los objetivos y circunstancias de cada investigación. Dado el propósito exploratorio de esta primera fase de la investigación, una descripción narrativa suele resultar apropiada (Stewart y Shamdasani, 1990 cit. Valles, 2003: 325). Para ello, a continuación exponemos una síntesis de cada una de las categorías de análisis que antecede a los comentarios más ilustrativos vertidos por los informantes.

1. Preguntas generales

De acuerdo con los datos obtenidos mediante el grupo de discusión, según los alumnos, para que una traducción sea «de calidad» debe reunir las siguientes características:

Aunque el texto en la lengua B no corresponda con la sintaxis o la estructura del texto en lengua materna, pero mientras que guarde el sentido y la finalidad que tiene el texto A la mantenga el texto B, para mí eso me parece una traducción de calidad. (S5)

Una traducción con el mismo sentido que el texto...anterior... ¿Cómo se dice? <algunos ríen y corrigen: texto origen>. (S2)

Y creo que, no solamente que sea correcto, sino que sea igual de atractivo al leer la B, que leer la A. (S3)

A este respecto, según manifiesta uno de los informantes, parece existir una relación de causalidad entre la calidad de la traducción y la direccionalidad de esta, motivo por el que considera que es muy difícil sentirse cómodo al traducir de la lengua A a la lengua B:

Yo creo que es muy difícil sentirse cómodo con la traducción A-B por una sencilla razón: tú cuando haces un trabajo, esperas que sea de calidad y nunca vas a tener, como ya han apuntado antes los compañeros, la misma calidad. Y no importa que domines el campo. El caso es que no eres nativo, no eres hablante de una lengua y, por tanto, nunca va a tener calidad. Y como no va a tener calidad, no puedes sentirte nunca cómodo. (S4)

A este respecto, el resto de los informantes parece mostrar una actitud más moderada. Algunos indican que, independientemente de la direccionalidad, el campo de conocimiento sobre el que verse la traducción puede jugar un papel decisivo, mientras que otros consideran que el nivel de atención requerido en traducción A-B es superior que en traducción B-A, lo que, en ocasiones, puede traducirse en un producto final de mayor calidad.

Depende del texto porque siempre hay (///) campos que dominas mejor que otros, bien porque te gusta más, te parecen más atractivos, simplemente tienes más experiencia o más conocimientos. Entonces, dependiendo de eso, sí te sientes mejor traduciendo o no el texto. (S5)

Creo cuando vas a usar el B, estás con el registro, estás mucho más alerta, te fijas mucho más en detalles como puntuación, mayúsculas, minúsculas... Te informas muchísimo más y también tienes la falsa idea de ser tu idioma materno sabes de todo. No. (S3)

Yo he visto mejores traducciones mías y de otras personas mucho mejores de la A al B, que del B a la A. (S3)

A pesar de esta divergencia de opiniones, con mayor o menor agrado, todos afirman que aceptarían un encargo real de traducción A-B.

Por otro lado, al hablar de las lenguas implicadas en el proceso de traducción, esta disparidad de opiniones se hace aún más perceptible. Mientras que una mayoría percibe los conceptos de lengua A y lengua B como entidades claramente definidas y opuestas,

Pienso que cada uno tiene una lengua en que se siente más cómodo. Tú puedes hablar perfectamente dos idiomas, pero pienso que siempre, a lo mejor has crecido bilingüe, pero pienso que tienes un idioma en que te sientes más cómodo, en que te sientes mejor. (S6)

Es que yo vuelvo a lo mismo, el problema está en que no se trata de tener las dos lenguas al mismo nivel, se trata de que no lo vas a conseguir nunca. (S4)

algunos subrayan la necesidad de cuestionar la dicotomía A/B en un contexto social que, si tomamos como punto de referencia el sistema educativo, camina hacia el bilingüismo.

No sé, no creo que esté de acuerdo porque creo que la idea... Nosotros realmente hemos mitificado la lengua A, porque nos han hecho creer que dominamos la lengua materna. Es un error. De hecho, por ejemplo, muchas veces la lengua materna hace que no tengamos un registro claro, en cambio al aprender una lengua sí que tienes un registro. (S3)

Otras opiniones, que se sitúan a medio camino entre las posturas mencionadas, subrayan las limitaciones que supone generalizar y la necesidad de hacer referencia a casos concretos. En este sentido, se ha puesto de manifiesto al carácter voluble de la competencia lingüística tanto de la lengua A, como de la lengua B a lo largo de toda la vida de una persona, en función del contexto social o laboral en el que se desenvuelva.

No se puede decir todos tenemos una lengua A en la que nos sentimos bien, ni es que todos nuestro objetivo tiene que ser bilingües o tener todos la misma capacidad. Creo que los dos puntos son un poco demasiado extremistas. Creo que hay que dejar un poco más la libertad de cada uno. (S1)

En el caso del traductor profesional, algunos de los alumnos han expresado su preocupación porque la dicotomía lengua A/lengua B pueda entenderse como una limitación de sus capacidades: consideran que, a diferencia del perfil de filólogo, el traductor debe percibir la lengua A y la lengua B a un mismo nivel de competencia.

Creo que es un error y una limitación que a los traductores nos dibujen una línea muy clara, y lo veo super respetable de B-A/A-B. Y, de hecho, el objetivo de alguien que no es filólogo, de alguien que es traductor como nosotros, es ver el A y el B tan cerca, a un nivel tan parecido mentalmente, y a nivel de práctica y de sentimiento para no tener esa direccionalidad porque un filólogo es el que busca tener la A perfecta, y que los demás sí, pero la A es suya. (S3)

En cuanto a la direccionalidad de la traducción, la preferencia de los alumnos es unánime: todos prefieren traducir hacia su lengua A. Entre los motivos señalados, el tiempo de revisión constituye el principal factor que provoca esta actitud.

Siempre a la lengua materna <la mayoría asiente>. (S6)

2. La clase de traducción A-B

Según los testimonios recogidos en el grupo de discusión, las principales diferencias percibidas entre las clases de traducción B-A y las clases de traducción A-B

radican en el perfil del docente que las imparte y la organización del aprendizaje. Mientras que en la gran mayoría de los casos se suele contar con la presencia del «nativo» de la LT, sea A o B, los alumnos de intercambio perciben una organización y descripción más clara de los contenidos y los objetivos de la asignatura en las clases de traducción B-A de sus FTI de origen. A diferencia de estos, para los alumnos permanentes, en la FTI de la UGR las clases de traducción A-B parecen ser las mejor valoradas debido al personal docente que las imparte.

Tenemos profesores alemanes en la traducción B-A, y en la traducción A-B es un profesor de inglés. Entonces, un... de Inglaterra. Y entonces, los alemanes son mucho más ordenados, con muchas más estructuras y muchos más análisis y todo eso. Y los otros es más libre, es, no sé... más subjetivo. (S2)

Yo creo que a los profesores, no de A-B, sino B-A, podrían exigirles que aplicaran los mismos métodos o, sobre todo, que tuvieran los mismos requisitos que los de A-B, que suelen ser los buenos, los chulos, los que molan, esos suelen ser los buenos profesores de traducción, por lo menos aquí en la facultad. Y pienso en profesor a o en profesor b, sí, sí, y me parecen fantásticos profesores, cosa que no ocurre siempre en los profesores de B-A. (S4).

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, la direccionalidad de la clase de traducción no debe suponer una modificación de la metodología didáctica o los objetivos de aprendizaje, dado que el perfil direccional del alumnado, tanto en las clases de traducción B-A, como en las clases de traducción A-B, en numerosas ocasiones no se ajusta a la denominación de la asignatura y, sobre todo, porque en 3º y 4º curso ya se presupone en el alumnado un nivel bastante avanzado de conocimientos lingüísticos. Sin embargo, en función de las necesidades y la competencia comunicativa de los estudiantes, notablemente inferior en los primeros cursos de formación, reconocen una modificación en el énfasis puesto sobre los diferentes objetivos de aprendizaje.

Sí. Vamos, lo son [asignaturas diferentes] en función del nivel que tienen los alumnos... porque, digamos que, al principio, si hacemos referencia a la Licenciatura, podemos decir que Traducción 2 y Traducción 3, que son las dos primeras asignaturas de traducción, hay más diferencia. Cuando llegamos a 4º, por ejemplo, en la Traducción 8 y Traducción 9, la científico-técnica inversa y directa de 4º, pues yo supongo que ahí realmente hay menos diferencia. Entonces sí son asignaturas distintas, pero, en distinto grado, según el nivel del alumno. (B. R.)

Por lo que respecta a la división de dos bloques diferenciados en función de la direccionalidad de la traducción en el plan de estudios, tanto alumnos como profesores consideran que se trata de un motivo de organización de la docencia. No obstante, también se consideran implicaciones contextuales propias del mercado de la traducción

y de la didáctica, como la propia preparación física y mental de los alumnos previo inicio de la clase de traducción.

Yo creo que, en primer lugar, porque el cliente no entiende que es mucho mejor, <mira al resto>, esta es mi opinión, encargar una traducción, por ejemplo de español a inglés, a un traductor inglés que a uno español. Eso para empezar, que es un problema del cliente o de la sociedad. Y, en segundo lugar, porque precisamente por este motivo nos vamos a tener que ver obligados a traducir en ambas direcciones. (S4)

A efectos prácticos, más que nada <ríe> porque realmente es mucho más fácil darles un grupo de textos en una lengua y decirles que vais hacia esta otra lengua, que estar siempre en ambas direcciones, tanto mentalmente, tú cuando entras en una clase sabes que a partir de ahora vas a hablar la lengua B, A o C. Entrás con otra actitud y otra preparación, tanto leer, en tu ordenador en tu mente, todo, tienes totalmente otra disponibilidad. (S3)

En este sentido, la mayoría de los alumnos valora de forma positiva esta división, puesto que considera que una clase de traducción sin direccionalidad previamente definida podría ser un caos, llegando a convertirse en una clase de lengua o de Traductología. Sin embargo, uno de los informantes apuntó la viabilidad de este tipo de clase, en la que el mismo profesor imparta la asignatura organizando los contenidos de tal modo que se traduzca en ambas direcciones a partir de encargos de traducción diferentes.

Yo no me la imagino porque eso podría ser perfectamente una clase de lengua más que una de traducción. Es decir, la traducción siempre tiene que tener una direccionalidad. Eso podría ser una clase de lengua, o de Traductología, o venga usted a saber de qué, pero nunca una clase de traducción. (S4)

En cuestión de organización, las clases de traducción han sido descritas de forma heterogénea en función del docente que imparta la asignatura e independientemente de la direccionalidad de la traducción:

Yo, por ejemplo, las que tengo este año, pues las profesora nos da un dossier con textos y la verdad que su mecánica consiste simplemente en buscar textos paralelos, tanto en tanto la lengua del TO como en la lengua del TM y a partir de eso hacer la traducción. (S5)

Yo es que he tenido dos este año: en una, nos dedicamos a hacer análisis de textos, análisis de Nord, con mucha profundidad casi sin traducir en ningún momento, y traducimos ya una vez hechos un montón de análisis, pero bueno eran pocos textos comparados con todos los análisis que hicimos; y, en la segunda, pues muy parecido a lo que dice el compañero. Pues es una cuestión de un montón de textos, nos dedicamos a mirar textos paralelos y realmente en clase se buscan los fallos, un poco. (S3)

No obstante, dicha falta de unicidad en cuestiones metodológicas ha sido señalada como positiva por algunos de los alumnos, que consideran que la interacción con diferentes docentes puede enriquecer la visión del proceso de traducción.

En mi caso, no puedo comparar dos clases de traducción sea en la dirección que sea. Ni si quiera de A-B en dos años diferentes, o en dos semestres diferentes, porque han sido diferentes y metodologías diferentes. Pero yo creo que eso en cierto modo, también es una ventaja, porque si te acostumbras solo a una sola metodología, y esa no ya en una sola dirección, sino en todas las direcciones y todos los profesores siguen la misma metodología, yo creo que al final no te da la riqueza que te puede dar el tener diferentes tipos de metodología. (S1)

En este sentido, las diferencias metodológicas existentes entre la dicotomía B-A/A-B han sido justificadas por los profesores entrevistados con base en la necesidad de que el alumno desarrolle destrezas específicas según la lengua del TM.

En ese sentido sí que podrían variar un poco las clases, es desarrollar mucho más esas destrezas de versatilidad a la hora de expresarte verbalmente o de reexpresar por escrito la idea. Porque lo que sí tenemos claro es que vamos a tener quizás bastantes menos problemas de comprensión pero vamos a tener que hacer un esfuerzo añadido a la hora de reexpresar por escrito o verbalmente. (S. P.)

A este respecto, los alumnos han querido poner de manifiesto su descontento con los diferentes grados de exigencia en función de la direccionalidad: consideran que la unificación de objetivos mínimos de aprendizaje en ambas direcciones tendría efectos positivos en la adquisición de competencias.

Ayudaría a veces para mejorar la B, porque si haríamos lo mismo, nos dedicaríamos con mucho esfuerzo a hacer las dos. (S6)

Por otro lado, según participantes del grupo de discusión y entrevistados, además de las competencias propias de cualquier clase de traducción, en clase de traducción A-B, sobre todo en los cursos iniciales, existe un elemento del aprendizaje de lengua que parece ser menor a medida que se avanza en la formación.

Entonces, en 4º, yo creo que se puede realmente centrar la docencia en lo que es la asignatura, lo que son los contenidos de la traducción, de los tipos de texto, etc., más que en la lengua. (B. R.)

Es una forma de paliar un poco, de decir no es clase de lengua, pero es muy importante que si todos lo hacemos más o menos de la misma forma estamos matando dos pájaros de un tiro, porque estamos refrescando los conocimientos lingüísticos de alguna manera. (S. P.)

Otras opiniones discrepan con las anteriormente expuestas. En este sentido, varios informantes han señalado que el aprendizaje de lenguas se prevé en las clases de lengua B o C y que, por ese mismo motivo, en las clases de traducción, B-A o A-B, se presupone un nivel de conocimientos lingüísticos conforme a los objetivos establecidos en la guía docente de la asignatura.

Yo creo que tanto en cuanto nos dedicamos a traducir, no tenemos por qué cambiar las metodologías en una lengua, o sea, en una dirección u otra. Me parece absurdo. Para eso, para ampliar conocimientos, no sé, ya tenemos las clases de lengua, no tanto las de traducción. (S4)

No obstante, el docente de traducción A-B entrevistado reconoce que, aunque la diferencia no fuera extraordinaria, si impartiera la direccionalidad B-A, trasladaría el énfasis puesto en los aspectos lingüísticos de los textos a otro tipo de contenidos.

La diferencia sería, supongo, más énfasis en contenido, en conocimiento de contenidos, en documentación, más que en aspectos más lingüísticos de los textos. Pero tampoco hay tanta diferencia. (B. R.)

3. El perfil del alumnado de Traducción A-B

De acuerdo con la información vertida por los entrevistados, en la mayoría de los casos (80%) el perfil direccional del alumnado coincide con el nombre de la asignatura. Sin embargo, en determinados grupos, el número de alumnos de intercambio aumenta hasta el 50%. En estas circunstancias, para algunos, la direccionalidad de la clase de traducción se convierte en B-A, B-B, B-C, C-B o incluso C-C.

A veces, sí, he tenido muchos alumnos que no son ni de lengua A, ni de lengua B, para ellos son otras lenguas. Para ellos es B-C o incluso C-D, o C1 y C2, lo que quieras decirle, pero que eso es... Esos alumnos son minoría y, por lo general, pero eso es la suerte que tenemos nosotros como facultad, los alumnos que vienen, que nos llegan de intercambio suelen tener un nivel suficiente como para controlar la situación, aunque sea lengua C1/C2 para ellos (B. R.)

No obstante, el «conflicto» de la direccionalidad generado con la presencia de los estudiantes de intercambio, tampoco parece disiparse con la ausencia de los mismos. El sector de los estudiantes permanentes, cuya lengua A deducimos que es el español, está compuesto por aproximadamente una cuarta parte de alumnos para quien la lengua A es el árabe, un dialecto de este, u otra lengua diferente a las mencionadas en el caso de alumnos con otras nacionalidades que deciden cursar sus estudios en España.

He tenido, pero en la asignatura de informática. Ahí por primera vez he tenido mitad y mitad. Y de la mitad que no eran de intercambio, la cuarta parte no eran nativos del español tampoco porque había nativos del árabe, que aunque son alumnos nuestros y se supone que son de lengua A español, pero no lo son, son nativos del árabe. (B. R.)

En este contexto, sería razonable pensar que la presencia de los estudiantes de intercambio conlleva una serie de cambios metodológicos por parte del profesorado. Sin embargo, los entrevistados subrayan que un cambio de metodología no debe entenderse como una tendencia hacia la benevolencia o la modificación de los objetivos de la asignatura, puesto que, a efectos de obtención de la titulación, todas las asignaturas, tanto las cursadas en un programa de intercambio, como las de las respectivas universidades, también forman parte de los planes de estudio de los estudiantes. De esta manera, los entrevistados citaron la flexibilidad como componente fundamental de los criterios de evaluación, considerando asimismo otros factores (por ejemplo, el horario), que inciden de forma indirecta en el rendimiento de los alumnos.

Para mí la metodología es prácticamente la misma, lo único es que tienes que prestar un poco más de atención a unos aspectos en un caso que en otro y poner el peso del esfuerzo que decíamos antes en un ámbito o en el otro. Pero la metodología de enseñanza para mí es prácticamente la misma. Es insistir más en unos aspectos o insistir más en otros. (S. P.)

Metodología no. Hago una... modifico un poco la evaluación, los criterios de evaluación para tener en cuenta el hecho de que están trabajando al revés que los demás, pero los criterios de evaluación que utilizo creo que marcan todas las posibilidades. Yo procuro ser más flexible a la hora de evaluarles, pero la metodología en sí, no... (B. R.)

Esta cuestión de los criterios de evaluación fue expresada de varios modos, concediéndose mayor importancia a la traducción, que se configura como el elemento de evaluación por excelencia. Con indiferencia de los baremos de evaluación, calificados por los entrevistados como heterogéneos, las características del sistema universitario español suponen la aplicación de una evaluación eminentemente sumativa, que se traduce en un examen final de traducción, o uno parcial y uno final, cuyo fin es la apreciación taxativa de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, según los testimonios de los informantes, en su labor como docentes también tienen en cuenta las denominadas competencias transversales propias del EEES.

Yo creo que la traducción, sí, sigue siendo quizás el elemento más importante, pero yo, además de eso, procuro valorar otras competencias que desarrollan los alumnos y también me gusta pensar, hasta cierto punto, su capacidad cognitiva, su capacidad

intelectual. (B. R)

Por lo que respecta a la modificación de los criterios de evaluación en función del perfil del alumnado y la direccionalidad de cada individuo, los entrevistados reconocen tener cierta flexibilidad.

Tengo en consideración si es esa su lengua materna o no. Eso sí que lo tengo en consideración. Entonces, ¿de qué modo? Pues un ejemplo muy sencillo: si una falta de ortografía le penaliza a un estudiante que tenga el español como lengua materna tres puntos, a ellos les quito la mitad: uno y medio. Ese tipo de cosas. Es decir, a la hora de reexpresar en español... Pero faltas que sean solamente de cuestiones de estilo. (S. P.)

4. El profesorado de Traducción

En el caso de la FTI de la UGR, aunque intuimos que esta situación puede extrapolarse al resto de centros de formación del territorio nacional, el perfil contractual del profesorado universitario de traducción ha sido descrito como académico e investigador, lo que significa que, aunque el personal docente tenga plena capacidad o formación docente, en el acceso al ejercicio docente se valora casi exclusivamente la capacidad investigadora.

La baremación de plazas de profesorado... la investigación, el expediente académico y la investigación pesan la mitad o más de la mitad que otras cosas. Hay alguna otra figura de profesor donde sí pesa experiencia profesional, pero eso suelen ser las plazas a tiempo parcial. El valor de un trabajo profesional realizado en el ámbito de horas de interpretación o volumen de traducciones profesionales realizadas tiene su valor, pero es menos. El perfil es académico. (B. R.)

Con independencia del marco normativo del sistema universitario español, las competencias del perfil del «buen» profesor universitario de traducción más señaladas tanto en el transcurso del grupo de discusión, como de las entrevistas individuales son las siguientes:

- *conocimientos lingüísticos*

Yo creo que conocimiento de lengua, conocimientos muy claros, tanto en gramática como en sintaxis, como en ortografía. (S3)

- *conocimiento del área temática de la traducción*

Si él va a dar técnica o científica, tiene que ser un traductor, yo creo que sí, pero tiene que conocer la área y la lengua en sí también. (S3)

- *experiencia profesional*

Yo creo que lo idóneo de un profesor de traducción es que de verdad sepa traducir, pero porque lo haya hecho y porque se haya dedicado a ello y tenga ese respaldo, es decir, la experiencia. (S1)

- *formación didáctica*

Creo que la palabra lo dice, ¿no? «Profesor de traducción». Está claro, tiene que ser buen profesor, y tiene que saber traducir. Si no, no es ni profesor, ni de traducción. (S1)

- *competencias básicas en TIC*

El uso de las nuevas tecnologías, que tengan algún tipo de formación <rien>, que no se le quede el ordenador trabado todo el día. (S3)

Respecto de algunas de estas competencias en el perfil del profesor de traducción A-B y otras deseables previstas en el guión original de preguntas, que pueden ser aplicadas de igual modo al profesor de traducción B-A, a continuación exponemos las opiniones más destacadas.

- **Conocimientos lingüísticos**

Además de los conocimientos lingüístico-teóricos mencionados anteriormente, las opiniones vertidas por los informantes en el transcurso de las sesiones convierten a la propia lengua A del profesor de traducción (B-A o A-B) en uno de los principales pilares del perfil docente. No obstante, mientras que la gran mayoría subraya las virtudes que supone la presencia del profesor «nativo» de la LM en la clase de traducción, una minoría destaca los obstáculos que en ocasiones se manifiestan a consecuencia de este en la clase de traducción A-B y las ventajas del profesor «no nativo» de la LM.

Yo pienso que sería muy bueno que el profesor sea, o sea, en función del idioma al que vas a traducir, que el profesor sea nativo de esa lengua, porque creo que te va a ayudar muchísimo, y claro, que conozca también la LO, pero creo que eso te va a ayudar mucho a la hora de producir el texto porque esa persona va a saber mucho más de diferentes formas de expresar una misma idea (S5).

Si no es nativo quizás sea una persona que también se ha enfrentado a los mismos problemas a los que se está enfrentando el alumno y por lo tanto sabe cómo o qué camino cogió él. (S1)

A este respecto, uno de los entrevistados pone de manifiesto que los motivos que subyacen a la contratación del «nativo» de la LM, tradición cuyo origen tiene lugar en la literatura de la Traductología, carecen de fundamentación empírica.

Yo creo que es una cuestión histórica de... a ver... hasta...<suspira> Hace por lo menos diez años, supongo, teníamos en el departamento la firme convicción de que nunca nadie debería enseñar la traducción hacia la lengua que no fuera su lengua materna. Entonces, todo el mundo trabajaba hacia su lengua materna y no hubo nadie que trabajara al revés. (B. R)

De hecho, aunque tanto alumnos como profesores entrevistados reconocen que el esfuerzo en la preparación de la clase de traducción probablemente sea superior para el «no nativo» de la LT, en las etapas iniciales de la formación de traductores ha sido destacada la conveniencia de una docencia más continuada a través de una persona que imparta las dos direcciones, poniendo de manifiesto la existencia de profesores que están capacitados para ello en la FTI de la UGR:

Desde el punto de vista si yo tuviese que impartir clases de traducción A-B, que para mí sería inversa, pues evidentemente, qué duda cabe, que tendría que prepararme más o prestarle quizás más atención a la corrección, puesto que es una lengua que no es mi lengua materna...(S. P.)

Yo creo que los alumnos se benefician más de una docencia más continuada con un profesor, de lo que se benefician de muchos cambios de profesores por la especialización que cada uno puede impartir o la direccionalidad que da. (B. R.)

Otra de las implicaciones de la lengua A del docente de Traducción podría manifestarse en el plano psicofisiológico de la formación de traductores, que comprende la confianza en sí mismo. En tanto que el «nativo» de la LT promueve la superioridad de la traducción B-A en la propia clase de traducción A-B, resulta conveniente reflexionar sobre las implicaciones didácticas de la lengua A del profesor de traducción A-B en el estudiantado. Aunque según los entrevistados el modelo de «nativo» de la LT no tiene por qué generar desmotivación, es evidente que el papel que adopte el profesor resulta decisivo. En este sentido, las bases ideológicas del sistema educativo español, que promueven un enfoque didáctico centrado en el profesor, parecen tener un efecto indirecto en el aula de traducción, independientemente de la direccionalidad:

No tiene por qué generarla. Hombre, creo que ahí sí que tiene una gran influencia el papel del profesor. (S. P.)

Yo creo que eso es más allá de la lengua. Yo creo que es simplemente el sistema educativo español lo que tiene (///) tradicionalmente es un sistema en el que el alumno es pasivo, entonces la pasividad del alumnado, significa la actividad, el protagonismo del profesorado. (B. R.)

- Experiencia profesional

La experiencia profesional es otro de los atributos al que tanto alumnos, como profesores entrevistados concedieron mayor trascendencia. Todos los informantes la consideraron imprescindible para el desarrollo óptimo de la clase de traducción, llegándose a establecer una analogía deseable con el perfil del docente de interpretación,

que, en la mayoría de los casos, está respaldado por una dilatada carrera profesional:

Si empiezas a impartir la asignatura de traducción sin una base de experiencia en traducción... no es que lo haces mal, pero lo vas a hacer sin realmente entender qué es lo que tienes que hacer. Allí es donde yo veo la importancia de la experiencia profesional. (B. R.)

Para mí es fundamental un profesor de traducción e interpretación, o de traducción, o de interpretación, que tenga una experiencia previa como traductor o como intérprete. Eso para mí es fundamental. (S. P.)

- Formación académica

A diferencia de la experiencia profesional, en la formación académica del docente de Traducción no hubo consenso. A pesar de que varios de los entrevistados coincidieron en que la formación en TI sería idónea para la ocupación del puesto, otros apuntaron hacia un perfil eminentemente filológico u otra titulación relativa a la especialidad temática de la traducción. No obstante, a efectos de contratación, varios de los entrevistados invitaron a hacer una reflexión sobre la necesidad de considerar el conjunto de capacidades y habilidades propias de cada individuo sobre cualquier titulación específica.

Ahora, pero también en todo a la gente se le puede formar. ¿Y qué pasa? Pues con una formación yo creo que entre otras cosas pues pueden llegar antes. Pueden llegar antes y pueden evitar caer en hábitos no eficaces o no adecuados. (...) O sea, que con formación se llega antes, pero imprescindible no es. Hay gente más dotada. (B. R.)

Un profesor más que un buen traductor tiene que ser un buen filólogo, porque, al fin y al cabo, el traductor eres tú. Sí, claro, te tiene que dar una cierta metodología, un cierto tal, pero al final lo tienes que desarrollar tú, lo tienes que aprender tú. (S4)

También en la especialidad, en el área que van a traducir, por ejemplo en científica, que sepan algo sobre ciencias (...). Que sepan un mínimo, ¿sabes? (S3)

- Formación didáctica

La formación didáctica continuada se constituye como otro de los atributos deseables del perfil docente. Tanto alumnos como profesores muestran una actitud crítica ante la necesidad de una formación del sector docente novel y un reciclaje del grupo de docentes veteranos:

Está claro que tienes que saber traducir, pero es que una persona puede ser muy buena traduciendo, pero muy mala enseñando <asienten>. Y entonces de poco puede servir que sea muy bueno traduciendo si no es capaz de transmitir el conocimiento al alumno y que el alumno sepa aplicar luego ese conocimiento. (S5)

Hombre, lo ideal sería que se le exigiera el CAP o una especie de CAP específico, o alguna clase de formación. O, por lo menos, que se diera, si se contrata en junio, que se dé el curso en septiembre antes de empezar la clase en octubre y no empezar en noviembre que es lo que se hace ahora. (B. R)

No obstante, aunque la totalidad de informantes considera de forma positiva la formación en didáctica, algunos han señalado la influencia de otros factores de tipo personal, que atañen a la capacidad de gestión y transmisión del conocimiento propia de cada individuo.

Eso es importante, pero es que hay otra parte de esas... Destrezas, que unas se adquieren, unas se pueden adquirir, y otras dependen mucho de la condición, del perfil personal de cada cual. Entonces hay personas que transmiten mejor que otras, y, evidentemente, es mucho mejor si has recibido algún tipo de formación para comunicarte con los demás, para transmitir a los demás...Si es en el ámbito de la pedagogía, pues mucho mejor. (S. P.)

En este sentido, en la UGR se viene organizando desde hace aproximadamente cuatro años un curso de formación para el profesorado novel que incluye trabajos de formación sobre distintos aspectos de la docencia y prácticas observadas. Sin embargo, la formación es posterior a la contratación. Por otro lado, tal y como testimonia uno de los entrevistados, hay profesores que jamás han recibido formación didáctica:

Hay profesores que jamás han recibido una clase de formación. Y además, hay algunos a quien tú les dices “¿por qué no se presentan a un curso de formación?” Y, vamos, es que se parten de la risa. Es una cosa que para ellos es totalmente despreciado. (B. R.)

Asimismo, también existen cursos docentes, ofertados por un gran número de universidades españolas, que están dirigidos hacia el reciclaje del profesorado veterano. No obstante, la organización y celebración de los mismos, cuyo fin no es otro que la convergencia impuesta por el EEES, suele recibir poca aceptación especialmente por parte de este sector del cuerpo docente.

Ahora, esas son, y muchas más cosas, las competencias transversales que nosotros tenemos que darnos cuenta de que las estamos enseñando, y enseñarlas mejor, también, que eso es otro tema, porque eso haría falta una formación, un reciclaje interno para el profesorado, para que se dieran cuenta de lo que están haciendo. Que eso es complicado, que tampoco es tan complicado, pero la gente es reacia a que le cuenten lo que están haciendo, pero eso también convendría. (B. R.)

5. Satisfacción con la formación recibida en traducción A-B

Como colofón final a la sesión del grupo de discusión, introducimos el tema de la satisfacción con la formación recibida en traducción A-B. Los alumnos se mostraron dubitativos y cautos con sus respuestas. Señalaron la dificultad de dar una respuesta a dicha pregunta como resultado de la divergencia ya señalada entre profesores y, por ende, metodologías y enfoques didácticos. Evitaron la tentación de dar una respuesta general que pudiera generalizar sus diferentes experiencias. Sin embargo, hicieron manifiestos sus diferentes grados de satisfacción y destacaron la figura del profesor como el factor más influyente:

Depende. Es que, como antes he dicho, no puedo comparar a dos profesores que haya tenido. Yo estoy satisfecho, pero quizás más con mi trabajo. Pero claro, eso es el interés de cada uno, que quizás podría decir que con ciertos profesores sí que estoy muy satisfecho y con otros no. En general, no puedo generalizar, creo. (S1)

Otro factor que los alumnos consideraron clave en la formación recibida es la motivación. La gran mayoría hicieron referencia al interés y trabajo personal como elementos determinantes de la satisfacción tanto en la formación recibida en traducción A-B, como en B-A:

El que tiene interés intenta aprender más y tal, intenta traducir mejor aunque sea su lengua B, y el que no lo tiene, pues no lo tiene. En mi caso, con mis profesores, que solo puedo hablar desde mi experiencia, yo diría que eso es lo que más peso tenía. (S1)

Finalmente, un factor secundario que se introdujo a debate fue el número de créditos existente en traducción A-B por oposición al de B-A. En este sentido se detectaron tres posturas opuestas: la defensa del planteamiento actual, por entender que se trata de un tipo de traducción que un traductor profesional no debe abordar; el deseo de contar con un número de créditos análogo al de traducción B-A, que lamenta que haya asignaturas que solo se oferten en esta última modalidad; y, por último, la necesidad de aumentar el número de créditos hasta el punto de que la carga lectiva sea superior a la de traducción B-A, por considerar que la traducción A-B es la «problemática

Conclusiones

El propósito del presente trabajo final de máster ha sido el diseño de dos herramientas de medida: una, de la percepción, actitud y opinión del alumnado sobre el perfil lingüístico del profesorado de Traducción y sus implicaciones didácticas; la otra, del perfil lingüístico del profesorado de Traducción, así como sus implicaciones para la formación de traductores. Como ya señalamos en la introducción, este objetivo general se ha desglosado en varios objetivos específicos que han sido cubiertos a lo largo del estudio empírico y que repasamos a continuación.

Dado que en «parte IV. Análisis y resultados» hemos expuesto en detalle y discutido los datos cualitativos arrojados por el estudio empírico llevado a cabo en esta primera fase de nuestra investigación, dedicaremos estas últimas páginas a la descripción del proceso de diseño de los cuestionarios y de los objetivos de análisis sobre los que se sustenta la construcción de los mismos. Por último, señalaremos las líneas de investigación que se abren a la luz de nuestros hallazgos.

La construcción del cuestionario, instrumento de recogida de datos básico en la investigación mediante encuesta, es una operación difícil porque de ello depende el éxito de la misma (Sierra Bravo, 1989: 313). Según apuntan Colás y Buendía (1998: 207) esta dificultad puede disminuirse si se cuenta con un equipo de personas para su elaboración. Sin embargo, dadas las características del presente trabajo, tanto la elaboración formal, como las etapas que se pueden distinguir en la preparación del cuestionario han sido llevadas a cabo por la propia investigadora: 1) delimitación del campo de estudio y las cuestiones que interesan; 2) realización de una preencuesta abierta para recoger opiniones que serán la guía para la formulación posterior del cuestionario; y 3) planificación del cuestionario (*ibid.*).

En primer lugar llevamos a cabo la revisión y análisis de la literatura existente sobre el tema de estudio. Esto nos permitió realizar una primera aproximación al objeto de estudio para obtener un conocimiento general y delimitar las cuestiones que íbamos a abordar, lo que permitió la configuración de la segunda etapa. A continuación, diseñamos la estrategia metodológica más apropiada de acuerdo con los objetivos de investigación y dimos comienzo a la exploración cualitativa, en torno a la cual se construye el presente trabajo.

La segunda etapa de construcción del cuestionario consiste en recoger opiniones que serán la guía para su posterior formulación. Con el objetivo de identificar mejor los aspectos del problema que serán cuantificados en la siguiente fase, la fase principal, realizamos un primer contacto con los sujetos objeto de estudio. Para ello, localizamos

dos grupos de individuos:

- Estudiantes permanentes y de intercambio de traducción A-B de la FTI de la UGR.
- Profesores de traducción A-B y B-A de la FTI de la UGR.

Aunque en ambos casos utilizamos un guión temático similar (véase Anexo I y II) optamos por técnicas de recogida de datos diferentes: en el primer caso utilizamos el grupo de discusión, mientras que en el segundo optamos por la entrevista individual. La selección de los individuos se realizó siguiendo un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas, que exige la elaboración de una matriz con las características básicas de la población que desea estudiarse. Asimismo, intervinieron necesariamente criterios de voluntariedad, motivo por el que, en el caso del grupo de discusión, no se consiguió la representatividad total de la población estudiada.

Una vez analizados los datos con el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti, pudimos recapitular las conclusiones más relevantes según se presentan a continuación:

- La necesidad de seguir profundizando en el estudio del perfil del docente de Traducción se ha hecho evidente en el transcurso de la investigación exploratoria. Los primeros resultados señalan la unanimidad de estudiantes y docentes respecto de las siguientes competencias: conocimiento lingüístico de las lenguas de trabajo, conocimiento del área temática de la traducción, experiencia profesional, formación didáctica y competencias básicas en TIC. A diferencia de estas, el tipo de formación académica que debe haber recibido el docente y el grado de competencia de las lenguas de trabajo son cuestiones conflictivas en las que se observa una falta de desacuerdo general. En este último aspecto se diferencian dos posturas claramente opuestas: mientras que algunos consideran la lengua A del docente uno de los factores determinantes para el éxito de la formación de traductores, otros añaden más valor a otro tipo de competencias, como la experiencia profesional.
- Respecto al perfil del estudiante que asiste a clase de traducción se ha detectado una notable heterogeneidad. Aunque en la mayoría de casos (80%) el perfil lingüístico del alumnado coincide con el nombre de la asignatura, en determinados grupos el número de alumnos de intercambio aumenta hasta el 50%. También en el sector de los estudiantes permanentes se observa un porcentaje medio de alumnos para quienes la lengua A es distinta al español. En estas circunstancias, cuando la direccionalidad establecida por el nombre de la asignatura se convierte en una mera anécdota, los docentes entrevistados afirman realizar ciertas modificaciones en el baremo de

evaluación. No obstante, en tanto en cuanto evalúan la competencia traductora, se muestran reacios a la modificación de los objetivos de aprendizaje de la asignatura, establecidos previo comienzo del curso.

- Por otro lado, todos los elementos didácticos que integran la clase de traducción, como la metodología y el tipo de evaluación, entre otros, constituyen aspectos fundamentales en el estudio de las implicaciones del perfil lingüístico del docente para la formación de traductores. Aunque según la perspectiva de los docentes, la direccionalidad de la clase no entraña una modificación de la metodología didáctica y/o de los objetivos de aprendizaje, en clase de traducción A-B se reconoce la existencia de un elemento del aprendizaje de lengua que comienza a menguar con el comienzo del segundo ciclo de la formación, en el que ya se presupone en los estudiantes un nivel avanzado de competencia comunicativa de la lengua B. En este sentido, los alumnos estiman que la unificación de objetivos mínimos de aprendizaje en traducción B-A y A-B redundaría en mejores resultados de la adquisición de la competencia traductora con independencia de la direccionalidad.
- En lo referente a la satisfacción con la formación recibida en traducción A-B, los alumnos se muestran dubitativos debido a la divergencia de las metodologías y enfoques didácticos adoptados por cada docente. Aunque destacan que el grado de satisfacción varía notablemente en función de este, también señalan la importancia de la motivación personal como factor secundario. Respecto a la valoración de la carga lectiva en traducción A-B, se observan tres posturas divergentes: la defensa del planteamiento actual; el deseo de contar con un número de créditos análogo al de traducción B-A; y la necesidad de aumentar el número de créditos hasta el punto de que la carga lectiva sea superior a la de traducción B-A.

En función de las conclusiones expuestas, la tabla siguiente muestra los objetivos de análisis de cada cuestionario:

Objetivos de análisis	
Cuestionario de los alumnos	Cuestionarios de los profesores
1) Perfil del estudiante. 2) Autoevaluación de la competencia comunicativa y traductora. 3) Identificación de metodologías didácticas en traducción A-B. 4) Percepción de los objetivos de aprendizaje en traducción A-B. 5) Expectativas de las características del profesor de Traducción. 6) Valoración de la formación recibida.	1) Perfil lingüístico. 2) Perfil académico y profesional. 3) Formación didáctica. 4) Identificación de objetivos de aprendizaje en traducción A-B. 5) Identificación de metodologías didácticas en traducción A-B. 6) Detección de cambios metodológicos según el perfil del estudiante.

Tabla 15. Objetivos de análisis de las herramientas de medida.

Finalmente, previa elaboración formal del cuestionario es necesario tener en cuenta aspectos del diseño, como el orden, número y tipo de preguntas, el color del papel y tipo de impresión, los espacios destinados a las respuestas, o los escritos que deben acompañar al cuestionario (Sierra Bravo, 1989: 317). En este último caso, previa cumplimentación del cuestionario, hemos incluido una carta destinada al encuestado en la que se indican los objetivos del estudio, el carácter anónimo de la encuesta y las instrucciones. Por cuanto respecta a la elaboración formal de los cuestionarios hemos estimado conveniente incluir diferentes tipos de preguntas: preguntas de identificación, que se refieren a las características del sujeto encuestado; preguntas cerradas, que pueden responderse con la elección en una dicotomía sí o no; preguntas filtro y preguntas abiertas, que, en determinadas ocasiones, suceden a las anteriores; y preguntas categorizadas, que dan opción de elegir entre una serie de categorías establecidas. En este último caso también se ha estimado conveniente incluir la categoría “otra (especificar):”, por considerar que no siempre podemos recoger todas las opciones posibles. Asimismo, para el análisis de actitud se ha recurrido a la codificación mediante escala Likert, que permite conocer la intensidad de la misma.

A partir de los resultados obtenidos en esta fase exploratoria de nuestro estudio se abren posibles líneas de investigación. En concreto, en la fase principal, pretendemos combinar la metodología cualitativa, que ha caracterizado esta etapa exploratoria, con una metodología cuantitativa mediante encuesta. Otra posible línea de investigación podría ser la realización de una investigación íntegramente cualitativa con un mayor número de sujetos en una o varias instituciones españolas de educación superior universitaria. Asimismo, también sería posible la realización de un estudio experimental mediante manipulación intencional de una de las variables independientes. A modo de ejemplo: se podría administrar un documento de video sobre una clase de traducción a dos grupos de sujetos seleccionados al azar. Mientras que para el grupo A el profesor sería «nativo» de la LT, para el grupo B el docente adoptaría el perfil de «no nativo». A continuación, aplicaríamos una encuesta con el objetivo de medir la valoración que cada grupo de sujetos hace del mismo docente en función de la direccionalidad en la que imparte la clase. No obstante, es necesario subrayar que este tipo de estudios es más común en el ámbito de la investigación en Psicología.

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario señalar la importancia de este trabajo final de máster, que constituye los cimientos sobre los que se construirá la segunda fase de nuestra investigación y, por ende, nuestra tesis doctoral.

Bibliografía

- Adab, Beverly (2005). «Translating into a Second Language: Can We, Should We?» En Gunilla Anderman y Margaret Rogers (eds.) *In and Out of English*. Clevedon: Multilingual Matters, 227-241.
- ANECA (2004). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio* (vol. 1). <http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf> [Consulta: 02 junio 2012].
- Baker, Mona (ed.) (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.
- Beeby Lonsdale, Allison (1996). *Teaching translation from Spanish to English: worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bisquerra, Rafael (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, Leonor; Colás, Pilar y Hernández, Fuensanta (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campbell, Stuart (1998). *Translation into the second language*. Londres: Longman.
- Colás, Pilar y Buendía, Leonor (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Creswell, John W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cronin, Michael (1998). «The Cracked Looking Glass of Servants: Translation and Minority Languages in a Global Age». *The Translator*, nº 4 (2), 145-162.
- Crystal, David (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Alan (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Juanas Oliva, Ángel (2011). «Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior». *Tendencias pedagógicas*, nº 18, 233-250.

- Dollerup, Cay (2000). «English: Axes for a target language». En Meta Grosman *et al.* (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 61-70.
- Durieux, Christine (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. París: Didier.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2002). «Training and educating the trainers. A key issue in translators' training». En Eva Hung (ed.) *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Amsterdam: John Benjamins, 73-82.
- Fink, Arlene (2003). *How to Design Survey Studies*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications.
- García Yebra, Valentín (1983). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- (1994). *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.
- Grosman, Meta (2000). «Non-mother tongue translation – An open challenge». En Meta Grosman *et al.* (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 21-33.
- *et al.* (eds.) (2000). *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Gross, Richard (1998). «Ejercicios prácticos en clase de traducción inversa: transposición, oralización y retextualización». Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre Traducción “25 años de Traducción: Perspectivas de futuro”: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Huertas Barros, Elsa y Vigier Moreno, Francisco J. (2010). «El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores». *Entreculturas*, nº 2, 181-196.
- Hurtado Albir, Amparo (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

- (2003). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Jakobsen, Arnt L. (2003). «Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation». En Fabio Alves (ed.) *Triangulating translation. Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, 69-95.
- Kelly, Louis (1979). *The true interpreter: A history of Translation Theory and Practice in the West*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kelly, Dorothy (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes*, 1, 9-20.
- et al. (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio.
- (2003a). «La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas». En Emilio Ortega Arjonilla (dir.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación* (vol. II). Granada: Atrio, 585-596.
- (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome Publishing.
- (2005a). «The wrong way round? Consideraciones sobre la cuestión de la direccionalidad en la traducción profesional y la formación de traductores». En Cristina García del Toro e Isabel García Izquierdo, (eds) *Experiencias de Traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Kiraly, Donald. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent: Kent State University.
- (2000). «Translation into a non-mother tongue: From collaboration to competence». En Meta Grosman et al. (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 117-124.

- Krueger, Richard A. (1988). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide
- Ladmiral, Jean René (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*. París: Payot.
- Lorenzo, M^a Pilar. (2002). «¿Es posible la traducción inversa? - Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera. En Gyde Hansen (ed.). *Empirical translation studies. Process and product*. Copenhague: Samfundslitteratur, 85-124.
- Luk, Jasmine C. M. y Lin, Angel M. Y. (2007) *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: Native Speakers in EFL Lessons*. ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- MacKenzie, Rosemary y Vienne, Jean (2000). «Resource research strategies: A key factor in teaching translation into the non-mother tongue». En Meta Grosman *et al.* (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 125-131.
- Martínez García, Mar. (2003). «La mirada del educando». En José Quintanal (coord.) *Los retos de la educación del siglo XXI*. Barcelona: Edebé, 121-140.
- Mayoral Asensio, Roberto (2001). «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema, su estructura y contenidos». *Sendebarr*, nº 12, 311-336.
- (2004). Presentación del libro Kelly, Dorothy *et al.* (eds.) (2003). *Direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Direccionalidad_.pdf> [Consulta: 7 mayo 2012].
- McAlester, Gerard (1992). «Teaching translation into a foreign language - status, scope and aims». En Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 291-298.

- Newmark, Peter (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Neunzig, Wilhelm (2003). «Tecnologías de la información y traducción especializada inversa». En Dorothy Kelly *et al.* (eds.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio.
- Nida, Eugene (1964). *Toward a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.
- (2003). *Fascinated by languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nobs, Marie-Louise (1996). «La traducción inversa y la traducción directa: concordancias y diferencias». Comunicación presentada al III Seminario Hispano-Ruso de Estudios de Traducción: Universidad de Granada/Universidad Lingüística de Moscú.
- Nord, Christiane (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En Amparo Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universidad Jaume I, 91-107.
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de la teoría a la práctica profesional*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Oppenheim, Abraham N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Nueva York, Londres: Continuum.
- PACTE (2010). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making», *Across Languages and Cultures*, n° 10 (2), 207-230.
- (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation project and Dynamic translation index». En O'Brien, S. (ed.) *IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum.

- (2011a). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation problems and Translation Competence». En Cecilia Alvstad *et al.* (eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, Amsterdam: John Benjamins.
- Parra Galiano, Silvia (2011). «La revisión en la Norma Europea EN-15038:2006 para Servicios de Traducción». *Entreculturas* nº 3, 165-187.
- Pavlović, Nataša (2007). *Directionality in Collaborative Translation Processes: a Study of Novice Translators*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- (2007a). «Directionality in translation and interpreting practice. Report on a questionnaire survey in Croatia», *Forum*, 5 (2), 79-99.
- Peces-Barba, Gregorio (2004). «La formación de nuevos profesores: Planteamiento». En Francisco Michavila y Jorge Martínez (eds.) *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades e Investigación.
- Pennycook, Alastair (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman.
- Pokorn, Nike K. (2000). «The pros and cons of translating into a non-mother tongue: Theoretical bias and practical results». En Meta Grosman *et al.* (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 71-79.
- (2005). *Challenging the traditional axioms: translating into a non-mother tongue*, Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- (2009). «Natives or Non-natives? That is the Question... Teachers of Translation into Languages B». *The Interpreter and Translator Trainer*, nº 3 (2), 189-208.
- Prunč, Erich. (2003). «Óptimo, subóptimo, fatal: reflexiones sobre la democracia etnolingüística en la cultura europea de traducción». En Dorothy Kelly *et al.* (eds.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, 67-89.

- Pym, Anthony (1992). «In search for a new rationale for the prose translation class at university level». *INTERFACE. Journal of Applied Linguistics* 6, no. 2, 73-82.
- Rampton, Ben (1990). «Displacing the ‘native speaker’: expertise, affiliation and inheritance». *ELT Journal*, nº 44 (2), 97-101. <<http://203.72.14.166/ELT/files/44-2-1.pdf>> [Consulta: 23 abril 2012].
- Rísquez, Angélica (2008). «La mentoría como proceso de gestión de la innovación», en Imelda Rodríguez Escanciano (ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la UEMC, 39-51.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roiss, Silvia (2001). «El Mercado de la traducción inversa en España. Un estudio estadístico». *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 3, 397-408.
- Salinas Avilés, Dagoberto (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Chile: Universitaria de Val paraíso.
- Sanmartín, Ricardo (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel
- Sierra Bravo, Restituto. (1998). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Snell-Hornby, Mary (2000). «‘McLanguage’: The identity of English as an issue in translation today». En Meta Grosman *et al.* (eds.) *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 35-44.
- 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.

- Stewart, Dominic (1999). «Translators into the foreign language: Charlatans or professionals?» *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* n° 4, 41-67.
- Suárez Ortega, Magdalena (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Thelen, Marcel (2005). «Translating into English as a Non-native Language: The Dutch Connection». En Gunilla Anderman y Margaret Rogers (eds.) *In and Out of English*, Clevedon: Multilingual Matters, 242-255.
- Valles, Miguel S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vega, Miguel Ángel (1996). «Hacia una recalificación del perfil del traductor». *Hieronymus Complutensis* n° 3, 42-50. <http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/03/03_043.pdf> [Consulta: 20 abril 2012].
- Visauta, Bienvenido (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Way, Catherine (2003). *La traducción como acción social: el caso de los documentos académicos (español-inglés)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Wimmer, Stefanie (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Yuste Frías, José (2005). «Didáctica de la traducción inversa español-francés: el fin justifica los medios». En José Yuste Frías y Alberto Álvarez Lugrís (eds.) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Universidad de Vigo, 147-170.

Recursos electrónicos citados

Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) *AIIC Glossary*.
<<http://aiic.net/glossary/>> [Consulta: 17 abril 2012].

Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la universidad (2006).
Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad.
M.E.C.: Secretaría de Estado de Universidades.
http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
[Consulta: 7 mayo 2012].

Comité Europeo de Normalización (CEN). Norma UNE EN-15038:2006 para servicios
de traducción. <<http://www.en-15038.com/>> [Consulta: 29 abril 2012].

Institute of Translation and Interpreting (ITI). *Translation getting it right: A guide to
buying translations*. <http://www.iti.org.uk/pdfs/trans/GIR_english.pdf
[Consulta: 20 abril 2012].

International Federation of Translators. *Translator's Charter*. <http://fit-ift.org/dedi303.nur4.host-h.net/index.php?frontend_action=display_compound_text_content&item_id=3367> [Consulta: 20 abril 2012].

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter
Personal. *Boletín Oficial del estado*, 14 de diciembre de 1999, núm. 298, p.
43088. <<http://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>>
[Consulta: 16 mayo 2012]

Real Academia Española. (2001) Inverso. En *Diccionario de la lengua española* (22^a
ed.). <<http://buscon.rae.es/draeI/>> [Consultado: 17 abril 2012].

UNESCO (1976). Declaración de Nairobi. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13089&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
[Consulta: 20 abril 2012].