Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación

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
presentada por
INMACULADA SORIANO GARCÍA
Directora
Dra. DOROTHY KELLY
Granada, mayo de 2007

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Inmaculada Soriano García
D.L.: Gr. 1273 - 2007
ISBN: 978-84-338-4366-1

A mis padres,
porque el mérito es suyo

Agradecimientos

A mi familia,
por el cariño, la comprensión y los ánimos

Dorothy,

La inspiración es el trabajo
(Baudelaire)

Por la dedicación y por haberme mostrado el camino hasta alcanzar el final.

Ibi,

Если жизнь тебя обманет,
Не печалься, не сердись!
В день уныния смирись:
День, веселья, верь, настанет.

Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Всё мгновенно, всё пройдет;
Что пройдет, то будет мило.
(Пушкин)

Sensibilidad, inteligencia, belleza...
Todo un modelo a seguir.

Martín,
Mi fuente de energía y risas.

Por todas las inquietudes
que nacieron en las calles
de ese Moscú nevado
de 2000.

Santi y Sorel,
Gracias por 'acogerme' y hacerme
sentir como en casa.

Esther,
(James Bond: Vodka Martini.
Bartender: Shaken or stirred?
James Bond: Do I look like I give a damn?)

Por los ánimos, las risas y las escapadas a Belfast.

A mi ángel.
De réir a chéile a thógtar na caisleáin

Gracias por tantas
y tantas cosas que necesitaría
otro tomo para poder
enumerarlas.

LARA,
PORQUE NUESTROS SUEÑOS
EMPIEZAN A HACERSE REALIDAD

Nelia Kurchatkina,
Gracias por brindarme el privilegio de comenzar mi experiencia docente en la MGLU.
Por los consejos y el cariño recibidos.

Marion,
(...) Y ont des menus
qu'on comprend pas
Y boivent du vin
comme si c'était d'l'eau
Y mangent du pain
pis du foie gras
En trouvant l'moyen
d'pas être gros.
(L.L)

Merci pour ton soutien,
Ton sourire,
Ton innocence,
Ta compagnie...
Et tous ces
Moments
Inoubliables.

Ester y Valeri,

Aquells petits moments que sempre queden a la memòria.

Ой мороз-мороз,
Не мороз меня
Не мороз меня
Моего коня

Ada,
Time flies like an arrow.
Fruit flies like a banana (Groucho Marx)
Por tu amistad incondicional
y esa sonrisa
siempre dibujada
en el rostro

Моим студентам из России, потому что других таких мне не найти.

Virginia,
Por enseñarme a amar Rusia

Olga,
Espíritu de trabajo, ayuda incondicional y mi pedacito de Rusia en Granada.

Алсу, Рите, Иону, Ale за оказанную ими помощь. Без них этот труд был бы невозможен..

Isabelle,
Ne pouvoir vivre qu'une vie, c'est comme ne pas vivre du tout. (Milan Kundera)

Pour tout ce qu'on a vécu
Et tout ça qui nous attend
... Pour le jour où l'on se retrouvera.

Zinaida Lvóvskaia,
Desde la profunda satisfacción de haberla conocido… gracias por sus consejos y su energía.

Steffi,
Aux grandes âmes, les grands challenges.
(Anne Marquier)

Merci de nous avoir montré la vie parmi les vagues de l'Atlantique avec une pair de souliers verts

Olivia, Karmen,
I know I know for sure
That life is beautiful around the world
I know I know it's you
You say hello and then I say I do
(R.H.C.P)

Por todo el tiempo pasado desde Villa Alegre y Tarakan Paradise y con el deseo de seguir compartiendo juntas nuevas metas e ilusiones

MAC,
MI GRAN APOYO
EN TANTAS TARDES
DE LLUVIA

Marián, Elisa,
El tesón, el ánimo y la alegría.
Por el final que se acerca

A todos los aquellos que participaron en esta investigación porque sin ellos, habría sido imposible realizarla

****

JUAN DIEGO,
SO CLOSE, NO MATTER HOW FAR (M.)

MI MEJOR INSPIRACIÓN
EN ESTE PECULIAR MARATÓN.
GRACIAS POR DEJARME VER EL MUNDO
DESDE TUS ZAPATILLAS.

5+3=870
————
8>5+4

Índice

Índice de contenido

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

1. Definición del objeto de estudio 3
1. 1. Introducción 3
1. 2. Objetivos 9
1.2.1. Objetivos generales 9
1.2.2. Preguntas de investigación 10
2. Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil 15
2.1. Didáctica de la traducción en Rusia y Occidente 15
2.1.1. Didáctica de la traducción en Rusia 16
2.1.2. Didáctica de la traducción en Occidente 22
2.1.2.1. Didáctica de la traducción en España 28
2.1.3. Formación de formadores 33
2.1.4. La competencia traductora. Definición y modelos 33
2.1.4.1. Modelo propuesto por PACTE 36
2.1.4.2. Modelo propuesto por Kelly 38
2.1.4.3. Modelo propuesto por Komissarov 41
2.2. Movilidad estudiantil 45
2.2.1. Breve historia de la Unión Europea 46
2.2.1.1. La Educación en la Unión Europea 46
2.2.1.2. Programas de movilidad estudiantil de la Unión Europea 48
2.2.1.2.1. Erasmus-Sócrates. Fases, objetivos y evolución 48
2.2.1.2.2. Leonardo Da Vinci, Juventud con Europa y Erasmus World 50
2.2.1.2.3. TEMPUS 52
2.3. Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil 55
2.3.1. Estudios sobre didáctica de la traducción y movilidad estudiantil 56
2.3.2. Proyectos sobre didáctica de la traducción y movilidad estudiantil 60
3. Choque cultural y movilidad estudiantil 60
3.1. Choque cultural. Definición, causas y síntomas 67
3.1.1. Otros factores que intervienen en el choque cultural 74
3.2. Modelos de choque cultural 74

3.2.1. Oberg 75
3.2.2. Bennett 77
3.2.3. Winkelman 83
3.2.4. Levine y Adelman 85
3.3. Choque de regreso (*Re-entry shock*). Definición y fases 85
3.3.1. Readaptación al país y al entorno afectivo y académico 87
3.4. Teoría de la curva U 88
3.5. Teoría de la curva W 89
3.6. Estrategias y medidas para hacer frente al choque cultural 89
3.7. Revisión del campo y nuevas aportaciones. Black y Mendenhall 91
3.7.1. Teoría social del aprendizaje (SLT) – *Social Learning Theory* 93
3.7.1.1. Aplicación de la teoría social del aprendizaje a la movilidad intercultural. Propuesta de Black y Mendenhall 94
3.8. Cultura de acogida 97
3.9. Choque educativo 97
4. Contexto del estudio 103
4.1. Centro de origen ruso. Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU) 104
4.1.1. Facultad de Traducción e Interpretación 105
4.1.1.1.Área de especialización: lingüista, traductor-intérprete 106
4.1.1.1.2. Acceso 107
4.1.2. Estructuración de estudios 109
4.1.2.1. Curso lectivo y convocatorias de exámenes 109
4.1.2.2. Evaluación 110
4.1.2.3. Carné de notas 111
4.1.2.4. Asignaturas 111
4.1.2.4.1 Primero 112
4.1.2.4.2. Segundo 113
4.1.2.4.3. Tercero 114
4.1.2.4.4. Cuarto 115
4.1.2.4.5. Quinto 116
4.1.2.5. Prácticas 117
4.1.2.6. Trabajo de investigación 117
4.1.2.7. Exámenes estatales 117

4.1.2.8. Proyecto fin de carrera 118
4.1.2.9. Optatividad 118
4.1.3. Especialidad 119
4.1.4. Salidas profesionales 120
4.2. La implantación de los estudios de Traducción e Interpretación en España 120
4.2.1. La licenciatura en Traducción e Interpretación 123
4.3. Centros de origen españoles. Universidad de Granada 124
4.3.1. Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Estructuración de estudios 124
4.3.1.1. Antiguo Plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (BOE 23-6-94) 125
4.3.1.1.1. Adecuación al Real Decreto 779/1998 126
4.3.1.2. Plan de estudios actual de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada 126
4.4. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 130
4.4.1. Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. Plan de estudios 130
4.4.1.1. Estructuración general de estudios 130
4.5. Programas de movilidad en UGR y ULPGC 133
4.6. Marco institucional. Convenios UGR-MGLU-ULPGC- 136
4.6.1. Convenio de colaboración entre la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y la Universidad de Granada 137
4.6.2. Convenio de colaboración entre la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 140
4.6.3. Condiciones actuales 142
4.6.4. Asignaturas cursadas en el marco de la movilidad 145

ESTUDIO EMPÍRICO

5. Metodología 151
5.1. Descripción de la investigación 153
5.1.1. Definición y justificación de la investigación cualitativa. El estudio de caso 154
5.1.2. Perfil y justificación de los sujetos de la investigación 157

5.1.2.1. Estudiantes de intercambios anteriores 157
5.1.2.2. Estudiantes de intercambio durante el curso académico 2004-2005 158
5.1.2.3. Profesores 160
5.1.2.4. Gestores 161
5.2. Bases metodológicas de este estudio. Diseño de la investigación 161
5.2.1. Técnicas de recogida de datos. Justificación 162
5.2.1.1. Entrevista semiestructurada en profundidad 165
5.2.1.2. Cuestionarios 168
5.2.2. Validación 175
5.2.3. Aplicación 176
5.2.3.1. Fases de aplicación 176
5.2.3.2. Selección de los informantes 184
5.2.3.3. Desplazamiento a los centros 186
5.2.3.4. Encuentro con los informantes 188
5.2.3.5. Triangulación de los resultados obtenidos 189
5.2.4. Procedimiento de análisis de los datos 190
5.2.4.1. Procedimiento de análisis de las entrevistas. Método de transcripción de las entrevistas 191
5.2.4.2. Tratamiento de los datos de las entrevistas. Modelos 194
5.2.4.2.1. Alejandro 199
5.2.4.2.2. Olesia 217
5.2.4.2.3. Galina 242
5.2.4.2.4. Ana Mª 259
5.2.4.2.5. Profesora Zinaida Lvóvskaia 288
5.2.4.3. Tratamiento de los datos de los cuestionarios 305
6. Resultados 309
6.1. Choque cultural 311
6.1.1. Estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005. Centro de origen: MGLU 311
6.1.1.1. Melania 311
6.1.1.2. Nelia 312
6.1.1.3. Vadím 313
6.1.1.4. Maksím 314

6.1.1.5. Piotr 315
6.1.1.6. Olesia 316
6.1.2. Estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005. Centro de origen: UGR 317
6.1.2.1. Alberto 317
6.1.2.2. Gabriel 318
6.1.2.3. Olga 319
6.1.2.4. Alejandro 320
6.1.3. Estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005. Centro de origen: ULPGC 321
6.1.3.1. Nerea 321
6.1.3.2. Manuel 322
6.1.3.3. Marcos 323
6.1.3.4. Mario 324
6.1.3.5. Paloma 325
6.1.3.6. Idaira 326
6.1.3.7. Elvira 327
6.1.4. Estudiantes de intercambio durante el curso 2004-2005. Centro de origen: MGLU 328
6.1.4.1. Nina 328
6.1.4.2. Nadia 329
6.1.4.3. Galina 330
6.1.4.4. Katia 331
6.1.4.5. Oria 332
6.1.4.6. Andréi 333
6.1.4.7. Inna 334
6.1.5. Estudiantes de intercambio durante el curso 2004-2005. Centro de origen: UGR 335
6.1.5.1. Mercedes 335
6.1.5.2. Antonio 336
6.1.5.3. Ana María 337
6.2. Evaluación del programa de movilidad MGLU-UGR-ULGPC 339

6.2.1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción? 339
6.2.2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductores esta experiencia? 344
6.2.3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿reciben algún tipo de información en la universidad de origen o destino? 345
6.2.4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio? 347
6.2.5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos, les influyen durante su estancia? 355
6.2.6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué grado- al principio y a lo largo del intercambio? 362
6.2.7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque? 367
6.2.8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción? 371
6.2.9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio? 371
6.2.10. ¿Cuál es la valoración final de los estudiantes? ¿Cuál es su nivel de satisfacción? 375
6.2.11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción? 375
6.2.12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad? 379
7. Discusión 389
7.1. Choque cultural 389
7.2. Proposiciones de Black y Mendenhall 390
7.2.1. Proposición nº 2 390
7.2.2. Proposición nº 3 y nº 4 391
7.2.3. Proposición nº 6 391
7.2.4. Propuesta nº 8 392
7.2.5. Propuesta nº 10 y nº 12 392

7.3. Evaluación del programa de movilidad MGLU-UGR-ULPGC 393
7.3.1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción? 393
7.3.2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductores esta experiencia? 393
7.3.3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿reciben algún tipo de información en la universidad de origen o destino? 394
7.3.4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio? 395
7.3.5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos, les influyen durante su estancia? 395
7.3.6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué grado- al principio y a lo largo del intercambio? 396
7.3.7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque? 397
7.3.8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción? 398
7.3.9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio? 398
7.3.10. ¿Cuál es la valoración final de los estudiantes? ¿Cuál es su nivel de satisfacción? 399
7.3.11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción? 399
7.3.12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad? 400
8. Conclusiones 403
8.1. Consecución de los objetivos planteados 403
8.2. Conclusiones alcanzadas 405
8.3. Consideraciones finales 410
9. Referencias bibliográficas 415

ANEXOS

Anexo nº 1. Índice en francés 433
Anexo nº 2. Resumen en francés 441
Anexo nº 3. Transcripción de todas las entrevistas realizadas (en CD)

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de Retsker sobre formación de traductores (Adaptado de Retsker 1967: 69) 17
Figura 2. Estructura que debe tener un manual de traducción (Adaptado de Kol'ski (1969: 131) 18
Figura 3. Esquema de análisis textual para la traducción (Nord 1991) (Traducido por Kelly) 25
Figura 4. Contenido del seminario sobre metodología de la traducción de Vienne (1994: 53) 27
Figura 5. Insuficiencias pedagógicas actuales según Hurtado (1999: 20) 29
Figura 6. Repaso de aportaciones al modelo de competencia traductora (Morón, 2003: 34) 35
Figura 7. Repaso de aportaciones al modelo de competencia traductora (Morón, 2003: 35) 36
Figura 8. Los componentes de la competencia traductora según el grupo PACTE 37
Figura 9. Los componentes de la competencia traductora según Lead Body del Reino Unido (Recogido en Kelly 2002: 14) 38
Figura 10. Los componentes de la competencia traductora según Kelly (2002: 15) 40
Figura 11. La competencia profesional del traductor e intérprete. (Adaptado de Komissarov, 2002: 326) 42
Figura 12. Participación de estudiantes en el programa Erasmus en el período 1987-2005) Gráfico en: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/chart1.pdf): 49
Figura 13. Desarrollo de la sensibilidad intercultural según Bennett (1993) 77
Figura 14. Adaptación del DMIS (*Developmental Model Of Intercultural Sensitivity)* de Bennett (1993) 79
Figura 15. Adaptación del modelo presentado por Winkelman (1994) 84
Figura 16. Adaptación del modelo de choque cultural propuesto por Levine y Adelman (1993: 37-43) 85
Figura 17. Teoría de la curva U según Black y Mendenhall (1991: 227) 88
Figura 18. Teoría de la curva W según Levine y Adelman (1993: 41) 89

Figura 19. Recomendaciones para la apertura gradual en el contacto intercultural. Bautista (2004 : 120) 91
Figura 20. Repaso de estudios sobre la Teoría de la curva U, Black y Mendenhall (1991: 228) 92
Figura 21. La adaptación intercultural desde la SLT. Adaptado de Black y Mendenhall (1991: 237-245) 96
Figura 22. Tendencias generales de asignación de lenguas de trabajo en MGLU 108
Figura 23. Centros homologados que ofrecen estudios de Traducción e Interpretación en España (Calvo, en curso) 122
Figura 24. Licenciatura de Traducción e Interpretación (UGR). Plan de estudios actual 127
Figura 25. Licenciatura de Traducción e Interpretación (ULPGC). Plan de estudios actual 131
Figura 26. Las cinco tradiciones de la investigación cualitativa según Creswell (1998: 37) 155
Figura 27. Nivel de español alcanzado por los estudiantes de MGLU 159
Figura 28. Nivel de ruso alcanzado por los estudiantes de la UGR 160
Figura 29. Comparación de las cinco tradiciones de la investigación cualitativa según Creswell (1998) 163
Figura 30. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase previa al intercambio 166
Figura 31. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase inicial del intercambio 166
Figura 32. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase final del intercambio 167
Figura 33. Temas tratados en la entrevista realizada a los profesores de traducción 167
Figura 34. Temas tratados en la entrevista realizada a los gestores de programas de intercambio 168
Figura 35. Desplazamiento a los centros. UGR/ULPGC/MGLU 187
Figura 36. Tareas implicadas en la investigación cualitativa según Miles y Huberman (1994: 12) 191
Figura 37. Gráfico de choque cultural (Melania) 311
Figura 38. Gráfico de choque cultural (Nelia) 312
Figura 39. Gráfico de choque cultural (Vadím) 313
Figura 40. Gráfico de choque cultural (Maksím) 314
Figura 41. Gráfico de choque cultural (Piotr) 315
Figura 42. Gráfico de choque cultural (Olesia) 316
Figura 43. Gráfico de choque cultural (Alberto) 317

Figura 44. Gráfico choque cultural (Gabriel) 318
Figura 45. Gráfico choque cultural (Olga) 319
Figura 46. Gráfico choque cultural (Alejandro) 320
Figura 47. Gráfico choque cultural (Nerea) 321
Figura 48. Gráfico choque cultural (Manuel) 322
Figura 49. Gráfico choque cultural (Marcos) 323
Figura 50. Gráfico choque cultural (Mario) 324
Figura 51. Gráfico choque cultural (Paloma) 325
Figura 52. Gráfico choque cultural (Idaira) 326
Figura 53. Gráfico choque cultural (Elvira) 327
Figura 54. Gráfico choque cultural (Nina) 328
Figura 55. Gráfico choque cultural (Nadia) 329
Figura 56. Gráfico choque cultural (Galina) 330
Figura 57. Gráfico choque cultural (Katia) 331
Figura 58. Gráfico choque cultural (Oria) 332
Figura 59. Gráfico choque cultural (Andréi) 333
Figura 60. Gráfico choque cultural (Inna) 334
Figura 61. Gráfico choque cultural (Mercedes) 335
Figura 62. Gráfico choque cultural (Antonio) 336
Figura 63. Gráfico choque cultural (Ana Mª) 337

Abreviaturas utilizadas

MGLU	Universidad Estatal Lingüística de Moscú
UGR	Universidad de Granada
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UKZ	Universidad de Kazán
UIZH	Universidad de Izhevsk
Lengua A	Lengua materna
Lengua B	Primera lengua extranjera
Lengua C	Segunda lengua extranjera

1. Definición del objeto de estudio

1. Definición del objeto de estudio

1.1. Introducción

El s. XX ha sido un siglo crucial en el ámbito de la traducción y la interpretación. Si bien históricamente estas actividades encuentran su origen varios milenios antes de Cristo, la actividad traductora en sí, como ciencia y como objeto de estudio, comenzó a ser analizada tardíamente. El s. XX, siglo por excelencia de contactos internacionales, supuso sin lugar a dudas un impulso para el desarrollo de este campo debido a la necesidad de formar profesionalmente traductores e intérpretes que pudieran dar respuesta a la demanda de ese creciente mercado profesional. Se podría pues calificar al citado siglo como el «siglo de Oro» de la traducción y la interpretación.

Igualmente cabe destacar a lo largo del este siglo la llamada por algunos «revolución cultural» término que engloba la gran importancia que ha ido ganando el ocio en la vida cotidiana. El ocio y concretamente, el turismo. En este ámbito se hace indispensable hacer referencia al aumento progresivo y exponencial de los intercambios de movilidad estudiantil, intercambios que, dada su naturaleza, combinan simultáneamente trabajo y ocio.

Tradicionalmente fueron en concreto los alumnos de traducción y los de idiomas los más interesados en este tipo de intercambios. No obstante, en la actualidad el interés hacia los programas de movilidad ha traspasado los muros de todas las especialidades y son cada vez más los estudiantes, pertenecientes a cualquier rama universitaria, quienes deciden vivir esta experiencia y estudiar una temporada en el extranjero. En este contexto, centrándonos exclusivamente en la formación de futuros traductores, la presente tesis doctoral pretende examinar la aportación de los programas de movilidad en estudiantes de traducción desde la perspectiva de los estudiantes, gestores y profesores que participan de los mismos.

Desde la creación de los programas de movilidad en el ámbito europeo y de aquellos vinculados a los países del Este han sido muchos los estudiantes que han disfrutado de ellos. Actualmente, y debido al auge de los programas de movilidad universitaria, son numerosas las investigaciones que pretenden reflejar y analizar este fenómeno. Existen diversos estudios basados en el análisis de programas universitarios de intercambio, en su mayoría centrados en programas europeos de movilidad. Entre los aspectos que se analizan en dichos estudios destacan el sociológico, la comunicación intercultural y la inserción laboral.

Cabe destacar el proyecto Temcu (*Training Teachers for the Multicultural Classroom at University*), proyecto en el que ha participado el grupo de investigación Avanti HUM-763 de la Universidad de Granada, que en colaboración con el grupo Área -también adscrito a la Universidad de Granada- ha puesto en contacto a esta universidad con otros cuatro centros universitarios europeos con el principal objetivo de analizar el impacto de la presencia de estudiantes de intercambio en sus aulas. Debemos destacar igualmente el estudio realizado por Tsokaktsidu (2005) titulado *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción* y el realizado por Castillo (2002) y que llevaba a su vez por título *Turismo cultural: los estudiantes extranjeros en la Universidad de Granad*a.

Sin embargo, en comparación con el volumen de estudios sobre programas de movilidad realizados en el denominado espacio europeo, aquellos otros centrados en países del Este son casi inexistentes. Desgraciadamente, al igual que ocurre en otros campos de estudio, la investigación centrada en estos países -y en el caso que nos ocupa la didáctica de la traducción, los planes y la estructuración de estudios- siguen estando casi ausentes entre los trabajos de nuestro ámbito nacional.

Quizás este hecho responda a cuestiones relacionadas con la distancia geográfica que separa a ambos países o con la posible barrera lingüística que puede dificultar el acceso a la literatura escrita originalmente en ruso, pero es evidente que durante este siglo la poca comunicación entre investigadores ha provocado un desconocimiento generalizado en España en cuanto a la teoría de la traducción y al desarrollo de su didáctica en Rusia, aspecto este que ha quedado patente entre otras cuestiones, en la escasa bibliografía existente al respecto.

La presente tesis pretende ser por lo tanto un estudio descriptivo que sirva de ventana para conocer y acercar el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia, tanto en su aspecto más teórico como en su vertiente más práctica, es decir, aquella dedicada a los centros de formación de traductores. Paralelamente, el desarrollo de dichos aspectos, es decir, tanto la vertiente teórica como práctica de la Didáctica de la traducción en territorio español también se verá reflejado en la presente tesis. Conscientes además de que esta disciplina relativamente «joven» se ha visto vinculada durante muchas décadas al estudio de la lingüística, pretendemos igualmente comenzar a desvincularla de la didáctica tradicional de lenguas para darle el estatus propio que se merece.

Del mismo modo, este trabajo tiene como fin potenciar un desarrollo paralelo de la investigación sobre formación de traductores e intercambios de movilidad. Estamos convencidos de que siempre nos enriquecerá poder intercambiar nuevas ideas y poder ampliar otras. Por lo tanto, pensamos que el presente trabajo puede contribuir a abrir nuevos caminos que estimulen futuras investigaciones. Dada la poca difusión de la que han gozado los temas que hemos avanzado anteriormente en España, posiblemente este intento de acercamiento a ellos motive a otros investigadores a realizar nuevas aportaciones a estas líneas de investigación.

Consideramos necesario comenzar exponiendo que el interés por este tema responde a una motivación personal, posteriormente convertida en profesional y vinculada directamente con la realización de uno de estos intercambios. Esa experiencia provocaría una primera reflexión sobre aquellos aspectos distintos que se mostraban en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú[1] en relación con la formación recibida en la Universidad de Granada[2]. Tras esta primera percepción, una labor docente realizada en dicha institución, la MGLU, que vendría acompañada por lo tanto de un mejor conocimiento del centro, de su organización y de su estructura, despertaría nuestro interés investigador y daría origen, como se verá reflejado a continuación, a un proyecto de investigación.

Nos comenzaron a interesar en ese momento las siguientes cuestiones: ¿Por qué aparentemente eran tan distintos los métodos utilizados para formar a traductores entre España y Rusia? ¿Por qué, siendo la MGLU un centro fundamental en la formación de

[1] En adelante MGLU.
[2] En adelante UGR.

traductores, existía escasa información sobre dicha institución en España? ¿De qué manera podía beneficiar a los estudiantes conocer esa nueva realidad en su formación? Y finalmente, ¿qué les podía aportar una experiencia semejante?

Con el fin de encontrar respuesta a estos interrogantes, y partiendo del planteamiento de que ambas instituciones tenían mucho que ofrecerse entre sí, se hacía necesario comenzar por conocerlas primeramente para de este modo llegar hasta los participantes de programas de movilidad, es decir, a los futuros traductores que con sus características y las particularidades propias del sistema en el que estaban siendo formados, las representaban.

En ese ámbito se inscribe, tal y como adelantábamos, un primer trabajo de investigación titulado *Didáctica de la traducción en Rusia*, trabajo donde se presentaban los estudios de traducción en la MGLU. Posteriormente ese primer estudio se ha visto ampliado, se han incorporado dos centros más, la Universidad de Granada y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria[3] y hemos centrado nuestro interés en los programas de movilidad y en aquellos sujetos que participan de ellos: estudiantes, profesores y gestores, dando de este modo lugar a la presente tesis.

La elección de los centros viene justificada por el prestigio del que gozan las tres instituciones participantes en el estudio: la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, antiguo instituto Maurice Thorez e indiscutible centro de referencia europeo en formación de traductores e intérpretes y las universidades de Granada y Las Palmas, centros igualmente primordiales en la formación de traductores e intérpretes en España y centros pioneros además en incluir de un lado, formación en lenguas eslavas y programas de intercambio con países del Este y de otro, programas intercambio con países del Este. Es decir, los convenios que se incluyen en el presente trabajo vienen avalados por bastantes años de funcionamiento, lo cual sitúa de nuevo en un lugar preferente en el ámbito de la formación de traductores e intérpretes a las tres instituciones participantes.

Uno de los objetivos de esta tesis, y que ya avanzábamos previamente, será pues acercar una realidad nueva en cuanto a la formación de traductores se refiere y presentar un programa de intercambio que vincula a dos universidades españolas y a una rusa, a saber, la UGR y la ULPGC con la MGLU. Se verán reflejados por lo tanto dos modos distintos de abordar los estudios de traducción y se expondrán igualmente las particularidades que caracterizan a este intercambio.

La presente investigación pretende constituir un trabajo integrador en el que la mayoría de sus participantes, aún pertenecientes a países e instituciones influidos por diferentes corrientes y diversas percepciones sobre intercambios de movilidad y modos de realización, comparten el hecho de ser estudiantes de traducción.

Además de los objetivos específicos que acabamos de presentar, el objetivo general de este estudio consiste, como avanzábamos igualmente en un principio, en analizar la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores. Uno de los puntos en los que centraremos nuestra atención será en el desarrollo de la competencia traductora y las subcompetencias que la componen, aspecto este que *a priori* según los estudiantes que ya han disfrutado de un intercambio, determina la solicitud del mismo. Desde su punto de vista, son

[3] En adelante ULPGC

las subcompetencias comunicativa y cultural las que más se enriquecen a lo largo del intercambio. Por un lado, la subcompetencia comunicativa aumenta ya que el nivel lingüístico también lo hace y por otro lado, la subcompetencia cultural se ve favorecida por la inmersión ineludible a la que se ven expuestos en el país y en la cultura de destino. Trataremos de examinar estas apreciaciones y al mismo tiempo determinar la posible implicación de otras subcompetencias traductoras. No obstante, y dada la complejidad que entraña el estudio de la definición y adquisición de la competencia traductora, y ya que no es objetivo exclusivo del presente trabajo, en nuestro estudio nos limitaremos a recoger las percepciones del estudiantado y del profesorado al respecto.

Asimismo en este trabajo se encuentran incluidos otros objetivos específicos que nos proponemos analizar: las expectativas de los estudiantes, el modo en que se desarrolla su adaptación y sus conclusiones y valoraciones finales. Dado que el éxito de la realización de un intercambio de movilidad implica la participación de más figuras, nos referimos concretamente a profesores de traducción y gestores de los intercambios, sus expectativas, experiencias y valoraciones finales también es necesario que se vean incluidas en el presente trabajo.

En nuestro estudio de un programa de movilidad, y al margen del plano académico ya que entendemos que la realización de un intercambio de estas características contribuye no sólo a la formación del estudiante como alumno o futuro profesional sino también a su desarrollo como individuo, nos centraremos igualmente en la experiencia en sí misma. En este terreno, y en nuestra opinión, la influencia de ciertos aspectos externos al intercambio cobra vital importancia, sobre todo en relación a los estudiantes que tienen como destino la actual Federación Rusa. Por tanto, el estudio del choque cultural cobrará vital importancia en nuestra investigación.

Finalmente, tal y como ha quedado reflejado al inicio de esta introducción y totalmente de acuerdo con los planteamientos presentados por Castillo (2002: 176) opinamos que los estudiantes que deciden embarcarse en un intercambio de movilidad están motivados, además de por el carácter académico asociado a esta experiencia, por un sentimiento más lúdico, relacionado directamente con el afán de disfrutar de un país, de su cultura, de su realidad, por lo que deben ser considerados, en definitiva, también turistas.

La presente tesis está compuesta por dos partes principales: una primera parte dedicada a los antecedentes y al contexto del estudio y una segunda parte centrada en la investigación empírica que incluye a su vez la metodología aplicada, los resultados obtenidos a partir de dicha investigación, la discusión iniciada a partir de los mismos y las conclusiones obtenidas.

Este trabajo comienza pues definiendo en su primer capítulo nuestro objeto de estudio así como los objetivos generales, específicos y las preguntas de investigación que guiarán nuestra investigación posterior. A continuación, el segundo capítulo está dedicado a los antecedentes que constituyen el marco teórico dentro del cual se ubica nuestro estudio. Dicho marco teórico combina dos grandes bloques a los que ya hemos hecho referencia anteriormente, es decir, la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil. En ambos casos estos temas se abordan desde una perspectiva ecléctica que recorre los diferentes modelos y aproximaciones realizados hasta el momento.

La primera parte del capítulo se inicia pues en el ámbito de la Didáctica de la traducción y muestra la evolución de este campo, tanto en Rusia como en Occidente, desde sus orígenes hasta nuestros días. Este primer apartado presenta además el concepto de competencia traductora, concepto importante para el posterior desarrollo del presente trabajo ya que se encuentra directamente relacionado con varias de nuestras preguntas de investigación. A continuación, se presenta un breve recorrido por la historia de la movilidad estudiantil en Europa y finalmente se hace un repaso por aquellos estudios y proyectos que versan sobre movilidad y didáctica de la traducción.

El tercer capítulo está a su vez dedicado a analizar en detalle en qué consiste el choque cultural. En este se analizarán por tanto las causas, los síntomas y las fases que acompañan a este fenómeno que, tal y como quedará reflejado, ejercerá una gran influencia sobre el estudiantado a lo largo del desarrollo de los intercambios de movilidad. El cuarto capítulo está dedicado a describir el contexto de nuestro estudio y para ello comienza explorando la estructuración de los planes de estudios en los centros que participan en nuestra investigación para mostrar finalmente el marco institucional en el que se realizan los intercambios de movilidad que se estudiarán en la parte empírica.

Una vez delimitado el marco teórico y el contexto de nuestro estudio nos adentramos en la segunda parte de nuestra tesis que, como avanzábamos, es aquella que contiene la descripción de nuestra investigación empírica. El quinto capítulo muestra por lo tanto la metodología empleada. Para ello, describe las bases metodológicas de este estudio, es decir, el diseño de su investigación, su validación y aplicación sin olvidar previamente la definición de nuestra investigación y la elección de los instrumentos de medida así como el perfil y la justificación de los sujetos que participan en ella. Asimismo en este capítulo se mostrará el procedimiento de análisis de los datos y varios modelos en relación con el mismo. Debido a la gran cantidad de información recogida resulta imposible incluir el procedimiento de análisis de todas las entrevistas realizadas, de ahí que se incluyan únicamente dos modelo por cada grupo de estudiantes entrevistados y un modelo correspondiente a un profesor aunque avanzamos que la totalidad de las entrevistas podrá consultarse en los anexos.

Los capítulos sexto y séptimo muestran los resultados de nuestra investigación y la discusión iniciada a partir de los mismos. Ambos capítulos siguen la misma estructuración de tal modo que comienzan centrándose en aspectos relacionados con el estudio del choque cultural y a continuación abordan el tema desde la perspectiva de nuestras preguntas de investigación. En último lugar, la presente tesis finaliza con las conclusiones de la tesis, incluidas en el capítulo octavo, en las que se analizan si se han cumplido los objetivos de la misma y se incluyen igualmente las conclusiones alcanzadas a partir de la investigación realizada.

A continuación, se presenta la bibliografía que incluye la relación de aquellas obras que han sido fundamentales en la elaboración de esta tesis. Ya que el ruso ha sido una de las lenguas principales de consulta en la realización de ciertos apartados, y con la intención de facilitar al lector que no sepa ruso la lectura del trabajo, utilizamos la transliteración del nombre de los autores. Es decir, en la bibliografía los autores rusos tienen su entrada según el alfabeto latino por medio de su apellido transliterado y tras un punto y coma se procede a presentar la referencia bibliográfica en ruso. Además, cuando se hace una cita en el cuerpo del trabajo a un autor, se hace por medio de la transliteración para poder localizarlo fácilmente en la bibliografía.

Del mismo modo, para facilitar la comprensión a aquellos lectores que no conozcan el ruso, todos aquellos libros que se incluyen en el cuerpo de nuestra investigación, correspondientes a títulos de monografías, artículos, etc., rusos aparecen reflejados en su forma original, es decir, en ruso y a continuación entre corchetes incluimos una traducción literal del mismo. Utilizamos los corchetes ya que nos es desconocido si existe o no traducción previa de los mismos al español aunque todo nos hace indicar que no es así.

Como avanzábamos con la cuestión de la bibliografía, es obvio que el tema del alfabeto cirílico conlleva el deber tomar ciertas decisiones, como por ejemplo, la de adoptar una norma de transliteración. Existen las siguientes normas internacionales: la propuesta por la *International Standard Organization* (ISO), la presentada por la *British Standards Intitution* (BSI) y la ofrecida por la *American Standards Association* (ASA). Dado que en España no existe una norma establecida y, dado que las anteriores a veces se alejan bastante a veces de nuestro sistema fonológico, hemos decidido basarnos en la transliteración propuesta por Julio Calonge (1969: 35-36) ya que nos parece más pertinente que las anteriores. Finalmente, estimamos oportuno señalar que aún cuando nuestros lectores estuvieran familiarizados con este tema a través de alguna de las transliteraciones presentadas anteriormente, éstas no varían sustancialmente de la que nos proponemos adoptar, por lo que este hecho no supondría un cambio abismal para poder reconocer, por ejemplo, el nombre de un autor en concreto. Enlazando finalmente con una cuestión relativa a la presentación de nuestro trabajo, estimamos oportuno señalar que las notas a pie de página que acompañan a cada capítulo se numeran de manera independiente en cada uno de ellos.

En último lugar se presentan los anexos que acompañan a esta tesis. Con el objetivo de cumplir los requisitos establecidos para la obtención del grado de doctor europeo, estos contienen la redacción del índice y un resumen de la tesis en francés. Finalmente se incluye la transcripción de todas las entrevistas realizadas a lo largo de la realización del presente trabajo. Debido a la gran cantidad de espacio que habría requerido su presentación en papel, hemos optado finalmente por presentarlas en formato electrónico. De este modo, en el CD anexo se podrá acceder por medio del índice y gracias a hipervínculos a las entrevistas realizadas a todos los sujetos que han participado en esta investigación. Además, en aquellos casos en los que las entrevistas se realizaron en ruso se incluye también la traducción de las mismas.

1.2. Objetivos generales y específicos

El objetivo general del presente estudio es:

> Analizar la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores desde el punto de vista de los propios estudiantes, gestores y profesores de traducción que participan en ellos.

Además, directamente relacionados con este objetivo general presenta los siguientes objetivos específicos:

- Acercar una realidad nueva, a saber, el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia y reflejar un modo distinto de abordar la formación de traductores para contribuir de este modo a un incremento del interés hacia países que tradicionalmente han sido objeto de escaso estudio en España.

- Apuntar las motivaciones de los estudiantes de ruso y español ante la posible realización de un intercambio de movilidad.

- Estudiar las expectativas de estudiantes, gestores y profesores de traducción en cuanto a la realización de un intercambio de movilidad.

- Analizar y determinar todos los factores que interactúan antes y durante la realización de un intercambio.

- Identificar los posibles problemas académicos a los que se enfrentan los estudiantes de intercambio y sus posibles soluciones.

- Analizar si los estudiantes sufren el denominado «choque cultural» y si es así en qué medida les afecta.

- Apuntar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.

- Describir las valoraciones finales de los estudiantes que participan en un programa de movilidad.

- Describir las valoraciones finales de los profesores y gestores que participan igualmente en la realización de un intercambio.

1.3. Preguntas de investigación

A partir de estos objetivos específicos recogidos en una serie de preguntas de investigación, diseñamos la base del guión general utilizado en los instrumentos de recogida de datos de la presente investigación, es decir, las entrevistas y los cuestionarios.

La consecución de nuestro objetivo estaba por lo tanto directamente relacionada con encontrar respuesta a estas cuestiones, que presentamos a continuación:

1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?

2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductor esta experiencia?

3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿Reciben algún tipo de información en la Universidad de origen o destino?

4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio?

5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos, les influyen durante su estancia?

6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué grado- al principio y a lo largo del intercambio?

7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque?

8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?

9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?

10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?

11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?

12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?

Tal y como puede apreciarse, cada una de estas preguntas se relaciona directamente con alguno de los objetivos específicos presentados anteriormente. De modo que puede establecerse la siguiente correlación:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?	▪ Apuntar las motivaciones de los estudiantes de ruso y español ante la posible realización de un intercambio de movilidad.
2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductor esta experiencia?	▪ Identificar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.
3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿Reciben algún tipo de información en la Universidad de origen o destino? 4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio? 5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos les influyen durante su estancia? 6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué grado- al principio y a lo largo del intercambio?	▪ Analizar y determinar todos los factores que interactúan antes y durante la realización de un intercambio. ▪ Identificar los posibles problemas académicos a los que se enfrentan los estudiantes de intercambio y sus posibles soluciones ▪ Analizar si los estudiantes sufren el denominado «choque cultural» y si es así en qué medida les afecta.
7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque? 8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?	▪ Acercar una realidad nueva, a saber, el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia y reflejar un modo distinto de abordar la formación de traductores para contribuir de este modo a un incremento del interés hacia países que tradicionalmente han sido objeto de escaso estudio en España. ▪ Identificar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.
9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?	▪ Apuntar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.
10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?	▪ Describir las valoraciones finales de los estudiantes que participan en un programa de movilidad.
11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción? 12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?	▪ Estudiar las expectativas de los profesores de traducción y de los gestores de programas de movilidad en cuanto a la realización de uno de estos. ▪ Describir las valoraciones finales de los profesores de traducción y gestores de programas de movilidad que participan igualmente en la realización de un intercambio.

2. Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil

«Можно ли научить переводу?»
(В. Н. Комиссаров)

«On n'est pas écrivain
du simple fait
que l'on puisse écrire
une langue,
ni traducteur professionnel
du seul fait
que l'on connaisse deux langues».
(Jean Delisle)

«The other source of the Grand Tour
was the ... *peregrinatio academica*, or
the scholar's 'journey-man's year',
in which ...
a young scholar toured
the centers of learning ...
The ... notion of the journey itself
as an education as a civilizing
and cultivating process,
implied its systematization
as a curriculum».
(Leed)

«A Fish Out of Water»
(Expresión utilizada
por no pocos
estudiantes
durante la
realización
de un
intercambio)

2. Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil

A pesar de que el ejercicio de la traducción es una actividad que goza de un amplio desarrollo a lo largo de la historia, el intento por sistematizar sus principios y elaborar una teoría de la traducción -tanto en Rusia como en occidente- no surgiría hasta la llegada del siglo XX. Este siglo es sin duda un siglo clave en el desarrollo de esta actividad ya que en él se produce el *boom* de la traducción, se comienzan a elaborar teorías de traducción y surge paralelamente la necesidad de saber *cómo* formar a buenos profesionales en esta materia, punto este último que coincide con uno de los temas fundamentales que abordaremos en el presente capítulo.

De igual modo, está constatado que la movilidad estudiantil es una actividad que se ha venido desarrollando a través de los siglos pero, sin embargo, no ha despertado el interés de los especialistas hasta el punto de convertirse en objeto de estudio hasta hace relativamente poco tiempo. Estos dos ámbitos, el de la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil, son fundamentales para la realización de nuestra tesis ya que constituyen el «escenario» en el que se desarrollará nuestro estudio empírico. De ahí que sea primordial partir de ellos, en tanto que marco teórico, para ubicar de este modo nuestra investigación y poder adentrarnos posteriormente en la parte práctica de la misma.

A lo largo del presente capítulo haremos un breve recorrido por el desarrollo de la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil. Para ello comenzaremos reflejando ciertos congresos, publicaciones y monografías que contribuyeron a su origen y paulatino desarrollo. Quedarán por lo tanto reflejados los primeros trabajos sobre el tema, tanto en Rusia como en Occidente, y la evolución que ha ido sufriendo este campo conforme se ha profundizado en su estudio hasta llegar a la etapa actual de su desarrollo. A continuación nos adentraremos en el estudio de la movilidad estudiantil y finalmente prestaremos especial atención a aquellas investigaciones que combinan ambos campos, es decir la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil.

2.1. Didáctica de la traducción en Rusia y en Occidente

Es difícil «separar» la teoría traductológica de la práctica de la traducción ya que los métodos utilizados para enseñar a traducir han estado desde su origen íntimamente relacionados con qué se entendía por la actividad traductora en sí misma. Sin embargo, y ya que este tema podría representar en sí mismo el objeto de estudio de otra investigación, no mostraremos en detalle teorías traductológicas sino que nos centraremos, aunque en alguna ocasión hagamos referencia a alguna de estas tendencias, en la evolución de la didáctica de la traducción.

Los orígenes de la didáctica de la traducción, tanto en Rusia como en Occidente, se encuentran íntimamente ligados a la enseñanza de lenguas. El uso de la traducción en clase de lengua extranjera contribuyó a que la didáctica de la traducción se viera vinculada en un principio y durante bastante tiempo a los estudios filológicos como avanzábamos con anterioridad. Sería a mediados del s. XX cuando la traducción adquiriera un estatus propio, comenzara a ser objeto de estudio independiente y se empezaran a plantear preguntas sobre la formación de profesionales de este campo.

2.1.1. Didáctica de la traducción en Rusia

Para comenzar este acercamiento a la didáctica de la traducción en Rusia es preciso dirigir nuestros pasos hacia un centro emblemático en cuanto a la formación de traductores se refiere: la facultad de Traducción de la MGLU. Fundada en 1945, es un vivo ejemplo del desarrollo que ha vivido la teoría y la didáctica de la traducción en Rusia y representa, tanto la universidad actual como el instituto de enseñanza superior que anteriormente acogía dicho edificio, un punto de referencia fundamental en el desarrollo de este tema en la URSS, donde encuentra sus orígenes, así como en el ámbito de la actual Federación rusa.

Vinculada además a este centro debemos hacer referencia obligada a una publicación: *Тетради переводчика* [Cuadernos del traductor-intérprete]. Esta revista especializada, que vio la luz en 1963 bajo la iniciativa de la facultad de traducción del instituto Maurice Thorez, presentaba entre sus objetivos principales conceder la oportunidad de plantear en sus páginas cuestiones y debates sobre la actualidad de la traducción, la interpretación y su didáctica. Su mantenimiento además a lo largo de las décadas hasta la actualidad dota a esta publicación de una trayectoria y calidad excepcionales, no sólo en el ámbito de la traductología en Rusia sino también más allá de sus fronteras.

Las primeras reflexiones relacionadas con la didáctica de la traducción en la URSS las encontramos en los años 60 y vienen de la mano de Retsker (1967), quien recordemos, es un máximo exponente de la teoría lingüística de la traducción y según Komissarov (2002: 24), el padre de la teoría de la traducción en Rusia. En el artículo que lleva por título *Основые этапы подготовки переводчика* [Etapas fundamentales en la formación de traductores e intérpretes] que se publicó en el número 4 de *Тетради Переводчика* [Cuadernos del traductor-intérprete] en 1967 (Retsker, 1967: 63-76) este autor pretende, a partir del plan de estudios vigente en el instituto Maurice Thorez, hacer un repaso de los principales factores que influyen en la formación de traductores e intérpretes y proponer la estructura de un curso de traducción.

Para ello, comienza dividiendo el curso de traducción en tres grandes períodos compuestos por seis etapas, una por cada cuatrimestre y propone un método concéntrico y gradual en el que se introducirán conocimientos tanto teóricos como prácticos de la traducción y en el que se verá reflejada la aplicación de su teoría de las correspondencias legítimas. Recordemos que Retsker en dicha teoría elabora una clasificación de correspondencias en traducción que sitúa en los campos léxico, fraseológico, sintáctico y estilístico y que divide en tres tipos: correspondencias equivalentes, análogas y substitutos adecuados. Recordemos también que analiza el proceso de traducción y expone que en éste se suceden las distintas correspondencias (equivalentes, análogas y substitutos adecuados) en ese mismo orden. De este modo, al aplicar su esquema a la formación de traductores, Retsker distingue tres etapas en la didáctica de la traducción que reflejan ese mismo orden: una primera etapa basada en el estudio de aquellas correspondencias equivalentes, una segunda etapa centrada a su vez en el estudio de las correspondencias análogas y finalmente, una tercera etapa correspondiente al estudio de los métodos de transformación, es decir, de los substitutos adecuados.

Recogemos a continuación el esquema propuesto por Retsker:

Etapas de enseñanza	*PROBLEMAS TEÓRICOS*			*Métodos de traducción (en el centro de atención)*
	Léxico-fraseológicos	Gramaticales	Estilísticos	
I	Correspondencias equivalentes y variables. Diccionarios y obras de referencia	Orden de las palabras y estructura de la oración	_____	Diferenciación y concretización del significado
II	Elección de palabras a partir de una serie de sinónimos	Sustitución de partes del discurso y componentes de la oración	Características de géneros textuales	Traducción descriptiva. Proceso de omisión
III	Descubrimiento de significados contextuales (en contextos pequeños)	Transferencia de la modalidad.	Transferencia de medios de expresividad	Desarrollo del significado.
IV	Ídem (en contextos amplios)	Características de la sintaxis expresiva	Transferencia de significados expresivos y emocionales	Análisis completo de la información
V	Léxico sin equivalencia. Traducción de neologismos	_____	Transferencia de la expresividad. Transferencia de matices funcionales-estilísticos	Concretización expresiva
VI	Traducción de proverbios y refranes	_____	Características del habla	Medios de compensación

Figura 1. Modelo sobre formación de traductores (Adaptado de Retsker 1967: 69)

Durante los años 60 se mantiene el interés hacia la formación de traductores y cabe destacar además la reflexión que plantea Tvilling (1968: 117-122) acerca de la profesión. En su artículo titulado *О профессии переводчика* [A propósito de la profesión del traductor-intérprete] publicado en *Тетради Переводчика* [Cuadernos del traductor-intérprete] en su número 5 de 1968 se hace eco del aumento de contactos internacionales y actividades que potencian el desarrollo de la actividad traductora que sitúan a la traducción y a la interpretación como actores principales de la vida internacional política, científica y cultural. La reflexión que plantea este autor se encuentra directamente vinculada con la necesidad de formar buenos profesionales que puedan cumplir con las necesidades del mercado de la época. Para ello plantea diversos aspectos tales como llevar a cabo un estudio sobre el estado actual de la profesión, la necesidad de partir de planes de estudios específicos que faciliten la formación de futuros traductores así como ciertos aspectos relacionados con la práctica de la traducción en sí.

En el artículo que presenta Tsvilling se propone marcar una serie de líneas que servirán para esbozar dicho estudio. Este deberá constar de varias partes, una, por ejemplo, estadística en la que se reflejen aspectos tales como la cantidad de personas que se dedican a la traducción, la distribución de traductores según sus lenguas de trabajo, el nivel real y deseado de la formación de los traductores, etc. Otra parte deberá dedicarse a la relación entre la actividad traductora y su remuneración y en ella se deberán aclarar problemas tales como regular un sistema de pago a los traductores vinculado a la economía del país, un sistema además, que estimule de manera efectiva la productividad del trabajo y asegure la calidad del mismo así como la formación del profesional que la realice.

Tsvilling recoge igualmente la necesidad de crear una legislación específica relacionada con la traducción. Para ello pone como ejemplo la situación existente en Alemania, reflejando de ese modo el conocimiento que se tiene en la época del desarrollo de todos los aspectos de la traducción en otros países. A partir de la base anteriormente expuesta se podrán crear planes de estudios actuales para formar a futuros traductores. Finalmente, Tsvilling presenta algunos aspectos de la formación de traductores e intérpretes en el instituto Maurice Thorez y destaca un problema que a su entender presenta su plan de estudios vigente: que en la formación no se tenga en cuenta totalmente la especialización de los estudiantes.

En esta década cabe destacar igualmente las reflexiones que apuntan hacia una falta de principios y criterios unificados en cuanto a la didáctica de la traducción se refiere. Es interesante destacar la figura de Kol'ski, autor del artículo "*О структуре учебника по практике перевода"* [A propósito de la estructura de un manual de traducción] publicado en *Методический сборник. Вопросы теории и методики преподавания перевода* [Selección metodológica. Cuestiones sobre teoría y didáctica de la traducción] (Kols'ki, 1969: 120-132) en el que hace un repaso de los manuales existentes sobre traducción, critica algunos aspectos de los mismos y presenta su propuesta sobre la estructura que debe tener un buen manual de traducción. Kol'ski (1969: 129) afirma además que: *«Вопрос о структуре учебника по практике перевода не может быть решен без учета цели обучения переводу, «перевода» как учебной дисциплины*[1]*».*

A continuación, basándose en el instituto Maurice Thorez, expone las exigencias generales que debe cumplir un manual de traducción entre las que destaca principalmente: que esté centrado en la práctica de la traducción, que se escriba a partir de un base traductológica y léxica, que esté organizado temáticamente, que abarque además de temas de política general otros temas como deporte, derecho, etc., que se escriban por separado las partes relativas a la traducción directa e inversa y que la parte dedicada a la traducción inversa esté escrita en dicho idioma.

Finalmente Kol'ski (1969: 131) presenta la estructura que debería tener dicho manual de traducción, sobreentendiendo que éste sería un manual de traducción inversa y exponiendo la necesidad de que se escriban manuales para todas las combinaciones de lenguas. Mostramos a continuación las partes que según Kols'ki debe incluir un manual de traducción:

1. Textos para traducir (fragmentos, oraciones).
2. Breve caracterización del texto: características del texto y principales dificultades de traducción.
3. Explicaciones sobre el texto, explicación de palabras y realias.
4. Introducción a la teoría de la traducción, comentarios de traducción relacionados con las dificultades de traducción presentes en el texto que conduzcan a una traducción adecuada.
5. Traducción comentada.
6. Ejercicios sobre aquellas dificultades de traducción presentes en el texto.
7. Diccionario temático que incluya frases hechas.
8. Claves para los ejercicios y partes de la traducción.

Figura 2. Estructura que debe tener un manual de traducción (Adaptado de Kol'ski, 1969: 131)

[1] La cuestión sobre la estructura de un manual práctico de traducción no puede ser resuelta sin tener en cuenta los objetivos de la traducción como una disciplina universitaria.(Nuestra traducción).

En la década de los 90 proliferan obras monográficas sobre didáctica de la traducción y se trata además de obras que vienen de la mano de nombres de prestigiosos teóricos como Komissarov, Latyshev, Iovenko, Vinogradov o Min'iar-Beloruchev.

V. N. Komissarov[2], referente fundamental de la traductología rusa es igualmente un autor destacado en el campo de la didáctica de la traducción. De entre sus aportaciones a este campo cabe hacer referencia a las siguientes obras: *A manual of translation from English into Russian* (1990), escrito junto a A. L. Koralova, ***Теоретические основы методики обучения переводу*** [Fundamentos teóricos de la didáctica de la traducción] (1997) y ***Современное переводоведение*** [Teoría de la traducción contemporánea] (2002).

Dada la importancia y el prestigio que acompañan, tanto al autor como a sus obras, creemos necesario mostrar brevemente el contenido de cada una de estas monografías. De este modo, señalaremos que *A Manual Of Translation From English Into Russian* es un libro que presenta como complemento a otra de sus obras ***Теория перевода*** [Teoría de la traducción] (1990), que está dirigido a estudiantes de traducción y pretende instruirles en la aplicación práctica de sus conocimientos teóricos sobre traducción. El libro está formado por tres partes. La primera presenta una serie de postulados de la teoría general de la traducción que los alumnos deberán discutir y utilizar posteriormente en análisis de textos e identificación de problemas de traducción. La segunda parte del manual incluye ejercicios basados en problemas específicos (lingüísticos, gramaticales y estilísticos principalmente) de la traducción del inglés al ruso. Finalmente la tercera y última parte está ideada para que el alumno pueda practicar de forma individual y esta contiene textos que el estudiante debe traducir. Esta parte incluye además unas claves de traducción para autocorregirse pero, tal y como indican los autores en la introducción, estas representan simplemente ciertas apreciaciones orientativas y nunca opciones cerradas de traducción. El material presentado en el libro es material auténtico aunque en algunos casos se ha adaptado para la realización de ejercicios concretos.

El siguiente libro ***Теоретические основы методики обучения переводу*** [Fundamentos teóricos de la didáctica de la traducción] (1997) se encuentra también incluido en el último ***Современное переводоведение*** [Teoría de la traducción contemporánea] (2002) que es en sí un compendio de sus mejores obras y aquí prestaremos especial atención a la parte dedicada a la didáctica de la traducción. Esta parte está formada por ocho apartados que comienzan con una presentación de los principios generales de la organización de la didáctica de la traducción y terminan con un apartado dedicado a la didáctica de la interpretación y a diferentes presentaciones de traducción. Los apartados que más atraen nuestra atención son sin duda alguna los dedicados a las competencias del traductor (véase apartado 2.1.4.3.), las competencias del profesor de traducción y los contenidos de la enseñanza de la traducción. Además, hay dos apartados de carácter más práctico dedicados a ejercicios para el proceso de su aprendizaje.

V. N. Komissarov, que tal y como ha quedado reflejado anteriormente, es una figura primordial de la Traductología en Rusia, se convierte igualmente -a partir de su propia experiencia como profesional de la traducción, de la aplicación que hace de esta al campo de la enseñanza y de sus reflexiones- en un referente imprescindible en el campo de la didáctica de

[2] Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a los profesores S.F. Goncharenko y V.N. Komissarov por la posibilidad que nos brindaron de poder asistir al curso de doctorado impartido por este último sobre teoría y práctica de la traducción.

la traducción. Aunque cabe destacar que el propio Komissarov está convencido de la necesidad de desarrollar dicha línea de investigación (Komissarov, 2002: 323):

> *Результаты изучения любой учебной дисциплины зависят не только от правильного выбора цели и содержания обучения, но и от того, как эта дисциплина изучается, от методики обучения. Методика обучения переводу остается до сих пор неразработанной, хотя в отдельных высказываниях и замечаниях о том, как надо учить переводу, недостатка нет, и преподаватели перевода накопили большой опыт подготовки переводчиков*[3].

Otra figura fundamental, tanto en el campo de la Traductología como en el de la didáctica de la traducción, es L. K. Latyshev. Destaquemos entre sus numerosas publicaciones *Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе* [Estructura y contenido en la formación de traductores en los centros lingüísticos de enseñanza superior] (1999), obra en la que propone la realización de un curso de traducción en el que, a diferencia del modo en el que tradicionalmente se ha presentado, la teoría no se encuentre separada de la práctica sino integrada en esta.

De entre las monografías dedicadas a la didáctica de la traducción constituyen una referencia obligada en nuestro recorrido, además por el prestigio del autor por el hecho de estar enfocados hacia el español como lengua de trabajo, las obras de V. A. Iovenko. El primero de sus manuales de traducción, publicado en 1999, lleva por título *Общий перевод испанского языка* [Traducción general del español al ruso] y el segundo, en el que vamos a centrar nuestra atención, responde al título de *Практический курс перевода* [Curso práctico de traducción] (2001) y ambos recogen como adelantábamos el par de lenguas español y ruso.

Este último libro está formado por seis partes divididas a su vez en lecciones que responden a un criterio temático. Los temas que se incluyen son el desarrollo de las relaciones entre España, América Latina y Rusia, relaciones económicas internacionales y derecho internacional, entre otros. Cada lección está compuesta por una serie de apartados comunes en todas. En primer lugar se propone un texto para traducir acompañado de un glosario bilingüe, a continuación se presentan comentarios de traducción, el tercer apartado lleva como título «consejos al traductor» y presenta algunas dificultades de traducción y guía al alumno hacia una posible traducción. Varios de los apartados siguientes presentan ejercicios aunque la finalidad de éstos varía según el apartado en el que se encuentren.

El primer tipo de ejercicios está basado en el texto y tiene como objetivo activar el vocabulario aparecido en la lección, a continuación hay otra serie de ejercicios con los que se pretende presentar realias pertenecientes a España, acercar el uso de siglas extranjeras, etc., seguidamente se presentan ejercicios en los que los alumnos, a partir de una variante de traducción deben comentarla o elegir entre varias. Finalmente, y como cierre de la lección aparece un ejercicio de traducción que hay que realizar en la mayoría de los casos de forma

[3] Los resultados del estudio de cualquier disciplina dependen no sólo de la correcta elección de sus objetivos y contenidos, sino también de cómo se estudia dicha disciplina, de su didáctica. Hasta el momento, la didáctica de la traducción es un campo poco estudiado, aunque es cierto que no faltan trabajos y observaciones acerca de cómo se debe enseñar a traducir y que los profesores de traducción han acumulado una gran experiencia en la formación de traductores. (Nuestra traducción).

oral con el que se pretende desarrollar en los estudiantes ciertos hábitos relacionados con el desempeño de la interpretación.

No debemos pasar por alto la aportación a este campo de otro gran teórico, V. C. Vinogradov. Su manual de 1993 *Теорія і практика перекладу*[Teoría y práctica de la traducción] aun estando dedicado a la lengua ucraniana es un referente obligado a las aportaciones realizadas en los años 90. Y finalmente, una última figura que no debe quedar ausente en nuestro repaso por la didáctica de la traducción en Rusia es R.K. Min'iar Beloruchev, teórico que destaca sobre todo por sus trabajos e investigaciones centradas en el campo de la interpretación y su didáctica. De entre sus obras cabe mencionar *Последовательныи перевод* [Interpretación consecutiva] (1969) *Теория и практика синхронного перевода* [Teoría y práctica de la interpretación simultánea] (1978) y *Как стать переводчиком?* [Cómo llegar a ser traductor-intérprete] (1999).

En el recorrido que hemos realizado por la didáctica de la traducción en Rusia llegamos a su etapa actual de desarrollo. En este momento es cita obligada la que debemos hacer a la colección que hemos presentado a lo largo de este capítulo: *Тетради переводчика* [Cuadernos del traductor-intérprete] que todavía continúa su andadura en nuestros días. Debemos decir que su antepenúltimo número, el número 24, publicado en 1999, diez años después del número anterior debido a cuestiones económicas, incluye entre los artículos un homenaje al aniversario del nacimiento de Retsker (Ermolovich, 1999: 180-195) y, dentro de la sección dedicada a la «formación de traductores e intérpretes profesionales», el artículo presentado por Latyshev (1999: 73-84) bajo el título «*Как готовить переводчиков*?» [«¿Cómo formar a traductores e intérpretes?»] en el que se recogen nuevos aspectos que hay que tener en cuenta en la formación de profesionales como son, entre otros temas, las nuevas exigencias del mercado. En 2005 se publicó el número 25 y en breve está prevista la salida del número 26, número que estará dedicado a la memoria de Sergéi Filipovich Goncharenko, hispanista, poeta, traductor, profesor de la MGLU y ante todo, gran representante del hispanismo en tal institución.

En el siglo XX y paralelamente al aumento paulatino de literatura relacionada con la didáctica de la traducción se organizan numerosos congresos dedicados a este tema. Destacaremos uno de los primeros y organizado en 1964 por el instituto Maurice Thorez de Moscú. Este congreso dedicado a la teoría y práctica de la traducción nos resulta interesante por varios factores. El primero de ellos, resulta evidente y no es otro que la fecha temprana de su realización, al menos en relación con otros países europeos y en lo que se refiere a la organización de eventos relacionados concretamente con la didáctica de la traducción. El segundo de los factores que despierta nuestro interés es la participación en el mismo de figuras relevantes como Retsker, Tvilling o Shvéitser y sus respectivas aportaciones centradas estas en aspectos fundamentales de la enseñanza de la traducción y la interpretación[4].

[4] De entre las ponencias presentadas en el citado congreso cabe destacar las siguientes aportaciones:
Avbuyevskaia, L. «Sobre la experiencia de enseñar a traducir del inglés al ruso». (Avbuyevskaia, 1964: 3-5).
Aznaurova, E. «Objetivos y didáctica de la traducción en los últimos cursos de centros lingüísticos de enseñanza superior». (Anaurova, 1964: 7-8).
Retsker, I. «Etapas principales en la formación de traductores e intérpretes». (Retsker, 1964: 38-40).
Tumofeeva, O. «Problemas de estilo en las clases de traducción». (Tumofeeva, 1964: 49-50).
Tsvilling, M. «Interpretación simultánea. Algunos aspectos de su enseñanza». (Tsvilling, 1964: 58).
Shvéitser, A. «Cuestiones sobre el sistema de la interpretación simultánea y sobre la formación de intérpretes simultáneos». (Shvéitser, 1964: 60-61).

La realización de congresos, jornadas y encuentros entre especialistas en la URSS de entonces y la Federación rusa actual es continua y sería imposible poder abarcarlos todos. Sin embargo, cabe de nuevo destacar el instituto Maurice Thorez y la actual facultad de traducción de la MGLU como centros fundamentales en cuanto a la organización y realización de los mismos.

2.1.2. Didáctica de la traducción en Occidente

De igual modo que abordar la didáctica de la traducción en Rusia no resulta tarea fácil, debido sobre todo a la dificultad para acceder a bibliografía relacionada con el tema, realizar una aproximación a este campo en Occidente tampoco resulta sencillo ya que en este contexto nos encontramos ante una gran variedad de países, escuelas y por consiguiente, tendencias distintas. De momento, en nuestro breve recorrido, nos basaremos en la aportación de Kelly y la revisión que realiza sobre el tema en 2005 y, tal y como avanzábamos, si bien es cierto que citaremos ciertas tendencias principales relacionadas con la teoría de la traducción, no las desarrollaremos ya que únicamente nos centraremos en el ámbito de la didáctica.

Los orígenes de los estudios sobre didáctica de la traducción en Occidente están ligados a una concepción tradicional en la que prevalecía una fuerte vinculación entre la enseñanza de lenguas y la traducción. En ellos se hacía por lo tanto un énfasis primordial en los aspectos meramente lingüísticos de la actividad traductora y no se incluía el contexto comunicativo de la actividad traductora. Los manuales que se inscriben en esta línea eran tal y como nos recuerda Hurtado (2001: 163) simples recopilaciones de textos -sin criterios de selección aparentes- que venían acompañados de traducciones comentadas y de comentarios aplicados exclusivamente al plano lingüístico.

El siguiente paso en la evolución de este campo lo supuso la aparición de estudios contrastivos que pretendían enseñar a traducir partiendo de la comparación de lenguas sirviéndose para ello de las estilísticas comparadas. Sus precursores fueron Vinay y Darbelnet (1958) y su *Stylistique comparée de l'anglais et du français* se convertiría en numerosos países, principalmente en Canadá, en una obra de referencia fundamental. Con el paso del tiempo esta corriente, que como se puede apreciar seguía limitándose demasiado al plano lingüístico y dejaba de lado el papel del traductor en tanto que comunicador, ha dado lugar a la denominada Textología comparada a la que además de su máximo exponente Hartmann (1980), autores como Baker (1992) y Tricás (1995) han contribuido a su desarrollo.

Newmark es representante a su vez del enfoque literalista. Su obra *A Textbook of Translation* (1988), que sería traducido al español en 1992 con el título *Manual de Traducción*. Esta obra se presenta en dos partes y recoge en la primera de ellas planteamientos y recomendaciones prácticas, ejercicios y propuestas de traducción en la segunda. Sin embargo cabe destacar que no escapó de las críticas de ciertos autores, como por ejemplo, Delisle (1988) o Kelly (1999) para quienes más que un manual de traducción esta obra muestra una serie de reflexiones poco cohesionadas (Delisle, 1988: 68; Kelly, 1999: 59) además de centrarse en una concepción microtextual de la traducción y de carecer de objetivos generales y específicos.

Delisle es autor primordial en el desarrollo de la didáctica de la traducción. La aparición de su monografía *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) constituyó una verdadera innovación metodológica y se convirtió, como lo había hecho en su día la estilística de Vinay y Darbelnet, en una obra de referencia esencial en los centros de formación de traductores

existentes en la época. Dada la categoría y el lugar primordial que como avanzábamos ocupa esta obra en la didáctica de la traducción y Delisle como precursor de la enseñanza por objetivos de formación, nos detendremos brevemente en presentar de manera somera su contenido. Por lo tanto, en esta obra, en un principio el autor critica la falta de unos criterios de base que guíen la enseñanza de la traducción y el efecto que esto produce entre el alumnado (Delisle, 1984: 14-15):

> L'enseignement-bricolage des séminaires de traduction/correction en groupe ne peut manquer d'avoir un effet négatif sur la motivation des étudiants qui ont, à juste titre, l'impression de piétiner au lieu de tendre vers des objectifs clairement définis. À cette forme d'enseignement «sans plan de cours» dans laquelle les difficultés de traduction sont abordées au hasard des textes étudiés, il importe de substituer une stratégie pédagogique plus méthodique correspondant mieux aux exigences d'un cours universitaire[5].

Delisle (1984: 16) entiende por enseñar a traducir:

> Faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique[6].

Y con esta obra se propone el objetivo de (Delisle, 1984: 18):

> Prouver la possibilité et la nécessité de faire ressortir les traits les plus caractéristiques du processus cognitif de l'opération traduisante et de démonter, à des fins pédagogiques, les mouvements complexes de cette «gymnastique mentale[7]».

Para ello, divide la obra en dos grandes partes, una primera dedicada a aspectos teóricos y una segunda basada a su vez en aspectos prácticos. En esta última presenta su propuesta metodológica para una asignatura de traducción diseñada en torno a 23 objetivos pedagógicos y la acompaña de textos e ideas de explotación de los mismos.

Su siguiente obra *La traduction raissonnée* (1993), consiste también en una propuesta para un curso de traducción y al igual que en su primera obra, Delisle acompaña dichos objetivos de una serie de ejercicios prácticos que servirán de guía para lograr alcanzarlos. Sin embargo, en

[5] La enseñanza-bricolaje de los seminarios de traducción o la corrección en grupo no pueden dejar de tener un efecto negativo sobre la motivación de los estudiantes que tienen, y con razón, la impresión de estar atascados en lugar de dirigirse hacia unos objetivos claramente definidos. Esta forma de enseñar sin programación didáctica y en la que las dificultades de traducción se abordan al azar conforme aparecen en los textos trabajados, debe sustituirse por una estrategia pedagógica más metódica que se corresponda con las exigencias de una asignatura universitaria. (Nuestra traducción).

[6] Hacer comprender el proceso intelectual por el cual un mensaje dado se traslada de una lengua a otra situando al estudiante de traducción en el centro de la actividad traductora para hacerle captar de este modo su dinámica. (Nuestra traducción).

[7] Demostrar la posibilidad y la necesidad de sacar los rasgos más característicos del proceso cognitivo de la actividad traductora y demostrar, con fines pedagógicos, los complejos movimientos de esta «actividad mental». (Nuestra traducción).

esta nueva aportación se centra en definir los objetivos generales y específicos de los que debe constar un curso de traducción que a su entender son los siguientes (Delisle, 1993: 16):

- El metalenguaje de iniciación a la traducción.
- La documentación básica del traductor.
- El método de trabajo.
- El proceso cognitivo de la traducción.
- Las convenciones de escritura.
- Las dificultades léxicas.
- Las dificultades sintácticas.
- Las dificultades de redacción.

Al igual que la aparición del enfoque funcional en la teoría de la traducción aporta una perspectiva peculiar y diferente a las propuestas realizadas hasta el momento, dicho enfoque se traduce además en un cambio de rumbo de la didáctica de la traducción en la que también se comienzan a reflejarse sus principios. De este modo, cabe citar a Vermeer y su *Skopostheorie* (1998), que establece que es la función comunicativa del texto traducido la que dirige al traductor en su empresa, así como a Holz-Mänttäri (1984) y su *Handlungstheorie* (teoría de la acción traductora) según la cual dentro del proceso de comunicación intercultural que se refleja en la traducción el texto origen llega prácticamente a dejar de tener importancia en dicho proceso.

Centrándonos exclusivamente en el campo de la didáctica, cabe destacar las aportaciones de Vermeer (1998) y Nord (1991). Vermeer (1998: 61-2, citado en Kelly, 1999: 64) entiende que las implicaciones de la teoría funcionalista para la formación de traductores son básicamente dos:

- La traducción se considera un acto de comunicación intercultural en lugar de la destreza de transferencia de unidades lingüísticas mínimas entre lenguas; las destrezas lingüísticas pasan a formar parte de una competencia cultural más amplia que implica el dominio de diferentes contextos comunicativos tanto de la cultura de origen como de la de término.
- La traducción no se concibe como específica de combinaciones lingüísticas determinadas, sino como competencia intercultural que se basa en el dominio consciente en primer lugar del entorno de la cultura primaria, en segundo lugar de la segunda cultura, y posteriormente de cuantas culturas quiera el traductor.

Cabe destacar igualmente la propuesta didáctica de Nord (1991: 143) basada en el análisis de factores intratextuales y extratextuales que guían al alumno en la elección de las estrategias traductoras que deberán aplicar. Recogemos a continuación un esquema con la propuesta de Nord:

TEXTO DE ORIGEN	**ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN**	**TEXTO DE TÉRMINO**
FACTORES EXTRATEXTUALES		*FACTORES EXTRATEXTUALES*
Emisor		Emisor
Intención		Intención
Receptor		Receptor
Lugar		Lugar
Tiempo		Tiempo
Medio		Medio
Motivo (en relación con el momento de producción)		Motivo (en relación con el momento de producción)
Función		Función
FACTORES INTRATEXTUALES		*FACTORES INTRATEXTUALES*
Temática		Temática
Contenido		Contenido
Presuposiciones		Presuposiciones
Género y composición textual		Género y composición textual
Elementos no verbales		Elementos no verbales
Léxico		Léxico
Sintaxis		Sintaxis
Tenor/tono		Tenor/tono
EFECTO		*EFECTO*
Efecto		Efecto

Figura 3. Esquema de análisis textual para la traducción según Nord (1991). Traducido por Kelly

En su propuesta además, Nord traslada al aula la simulación de tareas profesionales en las que entran en juego los papeles del cliente, el encargo de traducción y el traductor, que es visto como un mediador intercultural que producirá un texto apropiado para la función comunicativa en la que debe insertarse.

Baker se inscribe dentro del enfoque lingüístico, de ahí que en su obra *In Other Words* (1992), publicado en el Reino Unido y que lleva por subtítulo «*A coursebook on Translation*» aplique las teorías modernas de la Lingüística a la formación de traductores. Neubert (1984) o Hatim y

Mason (1990, 1997) son a su vez representantes del enfoque textual, enfoque que aborda la traducción a partir del análisis del texto y del discurso.
Procedente de la teoría del sentido y siguiendo un enfoque basado en la orientación hacia el proceso y no hacia el producto, se encuentra la aportación de Gile (1995, 2005) quien desarrolla conceptos básicos para la formación de traductores como son la fidelidad al mensaje, la calidad, la comunicación y la documentación. La metodología que propone Gile en clase (1995: 10) es por tanto la siguiente:

> The idea is to focus in the classroom not on results, that is, not on the *end product* of the Translation process, but on the process itself. More specifically, rather than simply giving students texts to translate, commenting on them by saying what is «right» and what is «wrong» in the target-language versions produced, and counting on the accumulation of such experience and indications to lead trainees up the learning curve, the process-oriented approach indicates to the student good Translation *principles, methods,* and *procedures*[8].

Continuando nuestro recorrido, las aportaciones de Kiraly (1995, 2000) a la didáctica de la traducción son sumamente interesantes. Recogemos a continuación algunos de los aspectos que Kiraly (1995: 110-2, citado y adaptado en Kelly, 1999: 78) recoge con objeto de mejorar la didáctica de la traducción:

- Importancia de la adquisición de asociaciones interlingües, interculturales e intertextuales;
- El análisis de errores como recurso didáctico significativo;
- Prácticas guiadas para mejorar la adquisición de destrezas intuitivas, seguidas de la enseñanza de estrategias conscientes para resolver problemas y para producir alternativas de traducción;
- El desarrollo del autoconcepto del traductor, así como del mecanismo de control (monitorización) de la aceptabilidad de las traducciones producidas;
- Cuanto más alto el nivel de desarrollo de la competencia traductora, más necesaria se hace la intervención pedagógica activa, y más intervendrán factores relacionados con la calidad;
- Los programas de formación se deben organizar en torno a un marco teórico que permita la identificación de los recursos cognitivos necesarios para la traducción, así como las herramientas pedagógicas para la docencia y la evaluación de esos recursos.

Resulta interesante que más de una década después de la publicación de la obra de Delisle, Kiraly (1995: 18) se plantee de nuevo el problema de la carencia de una pedagogía sistemática de la traducción y que este ámbito se encuentre según este autor frente a:

1) Ausencia de un enfoque sistemático basado en principios pedagógicos y traductológicos.
2) No incorporación de contribuciones de otras disciplinas.
3) Dependencia del modelo lingüístico.
4) No incorporación de modelos interpretativos y culturales.
5) Actuación magistral del profesor.
6) Aceptación de un papel pasivo de los estudiantes.
7) Falta de aplicación de los resultados de la investigación empírica.
8) Falta de distinción de los componentes de la competencia traductora.
9) Falta de crítica de las viejas prácticas de enseñanza.

[8] La idea es concentrarse en la clase, no en el resultado, es decir, en el producto final del proceso de traducción, sino en el proceso en sí mismo. Es decir, más que proporcionar textos a los estudiantes para que los traduzcan y comentarlos diciendo qué es «correcto» y qué es «incorrecto» a partir de las versiones entregadas y guiarles a lo largo de su aprendizaje partiendo de la acumulación de dicha experiencia, el enfoque orientado hacia el proceso proporciona al estudiante buenos *principios* de traducción, *métodos* y *procedimientos*. (Nuestra traducción).

Si bien en un principio intenta aproximarse a este campo desde un modelo psicolingüístico y lo hace centrado en describir el proceso mental de la traducción (Kiraly, 1995) posteriormente, en su obra de 2000 y tras haber revisado su obra de 1995, critica dicho trabajo anterior y dirige sus pasos hacia un enfoque socioconstructivista en el que destaca la colaboración entre profesores y estudiantes, un cambio radical de sus papeles así como la función y naturaleza de la evaluación.

El enfoque situacional pretende trasladar al aula contextos reales de traducción y cuenta entre sus máximos exponentes con Vienne y Gouadec. En la propuesta de Vienne, los estudiantes asisten a un seminario previo dedicado a la metodología de trabajo en el que se tienen en cuenta aspectos tales como el análisis del texto origen o estrategias de traducción, entre otros cuyo esquema reproducimos a continuación:

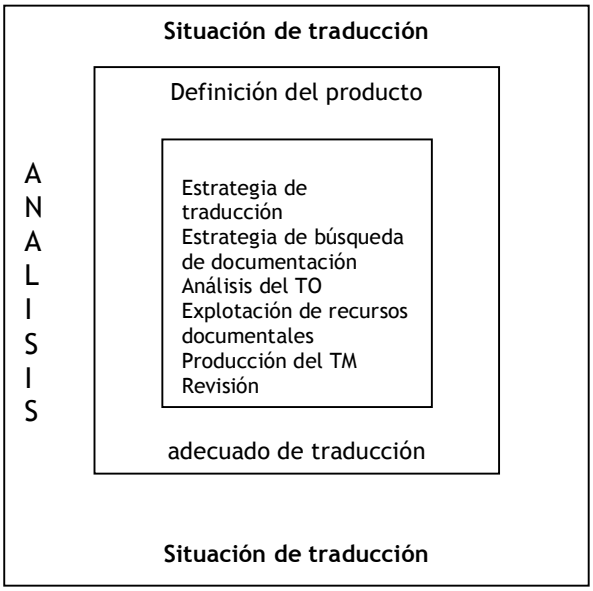

Figura 4. Contenido del seminario sobre metodología de la traducción de Vienne, 1994: 53 (recogido en Soriano Barabino, 2006: 60)

Cabe destacar que mientras Vienne (1994) se centra en la utilización de textos ya traducidos en contextos reales de traducción, la propuesta de Gouadec (1994, 2003) se acerca aún más al ejercicio profesional de la traducción ya que propone la realización de encargos de traducción reales para clientes reales.

Anteriormente hacíamos referencia a Delisle en tanto que autor destacado dentro del estudio de la didáctica de la traducción y precursor del denominado enfoque por objetivos de aprendizaje. Se puede afirmar que esta línea iniciada por Delisle encuentra una continuación en las aportaciones de Hurtado (1999) y González (2003, 2004). Estas autoras, al igual que Delisle, defienden un diseño curricular basado en la consecución de una serie de objetivos de aprendizaje. Parten de un modelo tradicionalmente vinculado a la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, el denominado «enfoque por tareas» y pretenden aplicarlo a su vez a la didáctica de la traducción. Sus respectivas aportaciones las veremos con más detalle en el siguiente apartado dedicado a la didáctica de la traducción en España.

Finalmente, para completar nuestro recorrido por el vasto campo de la didáctica en Occidente, mencionaremos el enfoque ecléctico representado por Robinson (1997, 2003) y denominado así por mostrar un equilibrio entre el aprendizaje «académico» lento y el aprendizaje «del mundo real» rápido. Robinson (2003: 49, citado en Soriano Barabino, 2006: 61) entiende que ya que cada persona asimila conocimientos de un modo particular, el aprendizaje en el marco institucional debería ser flexible y poder activar de este modo aquellos canales por los cuales cada estudiante aprende mejor. Una idea muy interesante de este enfoque, y que se relaciona directamente con las propuestas del proceso de Bolonia, es la percepción del traductor como estudiante a lo largo de la vida.

Tras haber visto los principales autores y sus respectivas aportaciones al desarrollo de la didáctica de la traducción, no queremos dejar de mencionar a aquellas editoriales que se han encargado de recoger la publicación de manuales. De entre ellas cabe destacar las de St. Jerome, Routledge, Multilingual Matters, John Benjamins, Rodopi o Narr mientras que entre las publicaciones especializadas en traducción destacan *Meta, TTR, The Translator* que incluyen a su vez apartados -e incluso en algunos casos números monográficos- relacionados específicamente con la didáctica de la traducción. Mención especial merece la revista *The Interpreter and Translator Trainer* (ITT) que, publicada por St. Jerome, acaba de ver la luz y cuyas editoras, las profesoras Dorothy Kelly y Catherine Way, son profesoras de la Universidad de Granada.

La organización de congresos evidencia igualmente el interés creciente de la comunidad científica hacia la didáctica de la traducción. De acuerdo con Kelly (2003) de entre los congresos monográficos sobre formación cabe destacar, en tanto que primer intento por centrarse en una subdisciplina del vasto campo de la Traducción e Interpretación, el ciclo de congresos titulado «Teaching Translation and Interpreting» y organizado por Dollerup en Dinamarca (Elsinore) en 1991, 1993 y 1995 respectivamente y del que Eva Hung organizó un cuarto congreso en Shangai en 1998 bajo la denominación de «Teaching Translation 4. Building bridges». Debemos destacar igualmente las jornadas, promovidas por Schäffner y Adab que tuvieron lugar en Birmingham en 1997 y que estuvieron dedicadas al desarrollo de la competencia traductora así como el ciclo que Gouadec organiza año tras año en la Université de Rennes desde 1999 centrado en la formación de traductores especializados.

De entre los congresos más recientes cabe destacar el «I Congresso Ibérico sobre Tradução» realizado en Lisboa en 2001, «Quelle qualification universitaire pour les traducteurs?» Organizado por la Université Rennes 2 en 2006 o el que tendrá lugar en mayo de 2007 en Canadá bajo el título de «2007 Conference for the Humanities and Social Sciences» y organizado por la Canadian Association for Translation Studies.

2.1.2.1. Didáctica de la traducción en España

A continuación, tal y como avanzábamos, una vez vistos los diferentes enfoques relacionados con la didáctica de la traducción en Occidente centraremos nuestra atención en España. Para comenzar esta nueva aproximación debemos señalar el interés creciente que ha despertado este tema entre la comunidad científica nacional y que ha quedado reflejado en las páginas de no pocos artículos especializados y monografías así como en la organización de numerosos congresos y encuentros.

Sin embargo debemos señalar que a pesar del interés que suscita la didáctica de la traducción nos encontramos aún frente a un campo escasamente desarrollado y que a pesar del avance que ha experimentado el campo de la Traducción como disciplina, el ámbito relacionado con su didáctica no se ha desarrollado del mismo modo, de manera que de acuerdo con Hurtado (1999: 10) se puede afirmar que:

> La investigación en didáctica de la traducción se encuentra a años luz de la que se ha efectuado en otras didácticas. Se adolece, ya en primera instancia, de falta de investigación en cuanto a diseño curricular: diseño de objetivos de aprendizaje para cada nivel y tipo de enseñanza, propuestas metodológicas (actividades pedagógicas, criterios para la selección de materiales, elaboración de la unidad didáctica) y evaluación (qué se evalúa y cómo se evalúa) (…) Por otro lado, adolecemos de trabajos empíricos que describan rigurosamente las competencias necesarias para saber traducir y su proceso de adquisición; investigaciones que servirían de base y de guía para plantear propuestas pedagógicas.

De entre la literatura existente al respecto creemos interesante reflejar las contribuciones de Hurtado (1995) y Kelly (2005) quienes realizan sendos recorridos por la evolución que ha vivido la didáctica de la traducción. Ambas autoras parten de los diferentes enfoques metodológicos, aunque de un lado, Hurtado (1995) tiene como objetivo último clasificar los diversos manuales existentes sobre el tema, mientras que de otro lado, Kelly (2005) se centra en la descripción de dichos enfoques, sus principales ideas y representantes, lo cual da lugar en su caso a una revisión más exhaustiva sobre el tema. Dados los numerosos enfoques desde los que se ha abordado el estudio de este campo y el crecimiento exponencial de publicaciones al respecto, la lectura de ambos trabajos resulta esencial para realizar una buena aproximación al tema.

En cuanto a las obras dedicadas en España a la didáctica de la traducción debemos destacar dos líneas principales: una destinada a los estudiantes de traducción entre la que cabe señalar los manuales de Tricás (1995) y Elena (2001) y una segunda vertiente destinada, en este caso, a los profesores de dicha materia en la que se encuentran las aportaciones de Hurtado (1999) y González (2003). A continuación reflejaremos brevemente el contenido de estas dos últimas obras ya que constituyen dos referentes fundamentales de este ámbito a nivel nacional.

En *Enseñar a traducir* (1999) Hurtado comienza ubicando la investigación aplicada en la Traductología y presenta a continuación la situación actual de la didáctica de la traducción en la que según la autora a pesar de los avances realizados en los últimos años sigue produciéndose:

- Falta de definición de objetivos de aprendizaje: se plantean cuestiones de tipo lingüístico, teórico y de método de trabajo, pero no objetivos relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir.
- Polarización en los resultados: no hay indicaciones suficientes de cómo ha de ir armándose al estudiantes para que consiga adquirir un método de trabajo y capte los principios que le permitan aprender a resolver los problemas de traducción.
- Falta de un marco metodológico propio: criterios de selección de textos, actividades que le enseñen a traducirlos correctamente, progresión, evaluación…

Figura 5. Insuficiencias pedagógicas actuales según Hurtado (1999: 20)

Tras llegar a la conclusión de que es necesario utilizar una metodología específica en la formación de traductores realiza su propuesta que, tal y como avanzábamos, consiste en aplicar al campo de la traducción el modelo del enfoque por tareas utilizado en la enseñanza de lenguas. A partir de ahí, y contando con la colaboración de varios autores, Hurtado presta además especial atención a las diversas modalidades de traducción y la obra incluye apartados dedicados tanto a la enseñanza de la traducción general como de la traducción especializada: traducción científico-técnica, traducción jurídica, traducción literaria, traducción audiovisual y finalmente interpretación. Además, estos apartados incluyen propuestas de textos para trabajar en clase y guías didácticas.

Pese a las aportaciones existentes, en su siguiente obra Hurtado (2001: 168) presenta ciertos temas en los que se debe avanzar en investigaciones tanto empíricas como experimentales. Hurtado destaca dos áreas, una primera dedicada a propuestas didácticas (en la que incluye a su vez cinco puntos: propuestas de diseño curricular, confección de materiales didácticos, selección de textos, progresión didáctica en toda la formación y evaluación) y una segunda dedicada a su vez a «las nociones que sustentan la didáctica de la traducción» y que incluye el estudio de la competencia traductora y su proceso de adquisición.

En esa misma línea, es decir, partiendo del enfoque por tareas se inscribe el manual coordinado por González (2003). Dicho manual, que pretende contribuir a «llenar un vacío en el mercado: *ideas para aplicar en clase* para el profesorado de traducción» (González, 2003: 17) comienza mostrando las características principales del citado enfoque por tareas y su aplicación en la didáctica de la traducción y se estructura en seis capítulos, que presentados por orden alfabético se corresponden con la práctica de un tipo de traducción especializada: la traducción de textos audiovisuales, de textos científicos, de textos informáticos, de textos jurídicos y económicos, de textos literarios y de textos sobre psicopedagogía respectivamente. Cabe destacar igualmente que este manual parte de la concepción del alumno como protagonista del proceso de aprendizaje y favorece el trabajo en grupo así como la discusión sobre la existencia de posibles variedades de traducción de un mismo texto.

En cuanto a las publicaciones periódicas que se ocupan de este campo de la investigación en nuestro país cabe destacar principalmente las revistas *Sendebar, Livius y Cuadernos de Traducción*. Haciendo además mención especial a *Puentes*, editada por las profesoras Presentación Padilla, Dorothy Kelly y Anne Martin de la UGR, y que tiene por objetivo dar difusión a trabajos basados en tesis doctorales, trabajos de investigación o proyectos fin de carrera, en definitiva, pertenecientes a la denominada literatura gris que por las características de su naturaleza y del sistema universitario español, consiguen difícilmente ver la luz. Además, no debemos olvidar los volúmenes colectivos y de entre ellos destacaremos los editados por Hurtado (1996), García Izquierdo y Verdegal (1998) en la Universitat Jaume I de Castellón y el de González (2003) de la Universidad de Vic.

En relación con los congresos dedicados a la traducción y en especial a su didáctica nos sería imposible, dado el gran volumen existente -recordemos que son muchos los que se organizan año tras año- hacer un recorrido a nivel nacional pero creemos cuanto menos resulta interesante nombrar alguno de los primeros que tuvieron lugar así como algunos de los organizados por los centros que participan en nuestro estudio. De este modo mencionaremos, de entre otros muchos, las I Jornadas Europeas de Traducción (Universidad de Granada, 1986); las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación, (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1994); las I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete

(Universidad de Granada, 1996); los VI Encuentros Complutenses de la Traducción (Universidad Complutense, 1997); el IV Congreso Internacional sobre Traducción (Universidad Autónoma de Barcelona, 1998), el congreso titulado La traducción y la interpretación en la encrucijada de la comunicación intercultural, (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2006) o aquellos organizados año tras año por la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación). Aunque la mayoría de los congresos mencionados no se dediquen exclusivamente al campo de la didáctica sino a la traducción en general siempre recogen aportaciones directamente relacionadas con este ámbito.

Mención especial merecen las Jornadas hispano-rusas de traducción, que se dirigen ya hacia su onceava edición, y que organizadas conjuntamente por la Universidad de Granada y la MGLU, han reunido año tras año en Granada y Moscú alternativamente, a hispanistas y a máximos especialistas en traducción e interpretación de ruso tanto de universidades rusas como españolas.

Finalmente, creemos igualmente interesante hacer referencia a aquellos proyectos y grupos de investigadores dedicados al campo de la didáctica de la traducción en España. Tal y como señala Kelly (2003) de entre los grupos más relevantes en cuanto a su actividad en el campo cabe destacar a los siguientes:

PACTE: perteneciente a la Universitat Autònoma de Barcelona y dirigido por Amparo Hurtado. Este grupo goza de una gran trayectoria debido en parte a la antigüedad de los estudios de traducción en esta universidad -recordemos que fue el primer centro de traducción creado en España- y a la categoría individual de sus miembros. Este grupo centra su atención en la competencia traductora y sus trabajos recogen investigaciones sobre la tipificación, adquisición, desarrollo y evaluación de la misma.

UJI: la participación como coordinadora de la profesora Hurtado durante los inicios de la titulación de traducción en la Universitat Jaume I de Castellón quedó plasmada en la obra que presentábamos anteriormente y que llevaba por título *Enseñar a traducir*. A partir de ese momento este centro universitario ha continuado desarrollando dicha línea investigadora y fruto de ello se encuentra la última colección de manuales, dirigida nuevamente por la profesora Hurtado, que bajo el título de *Aprender a traducir* ha publicado recientemente los dos primeros volúmenes titulados *Targeting the Source Text. A Coursebook in English for Translator Trainees* y *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas básicas*, escritos por Brehm (2004) y Gamero (2005) respectivamente.

Intercultural Studies Group: con sede en la Universitat Rovira i Virgili, este grupo dirigido por Anthony Pym centra su interés en el uso de las nuevas tecnologías aplicado a la formación de traductores. Además participa en el Consortium for Training Translation Teachers al que hacíamos anteriormente referencia y que organiza anualmente seminarios centrados en la formación de formadores.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: con sede en la ULPGC es necesario destacar la labor investigadora del grupo «Traducción, lenguas y culturas en la sociedad del conocimiento» dirigido por la profesora Sonia Bravo y que se centra en la formación de traductores. De entre sus aportaciones, merece una mención especial la tesis doctoral de Alicia Bolaños (2002) en la que se reflejan resultados sobre el uso de entornos colaborativos virtuales en la formación de traductores especializados. Además, el congreso que mencionábamos con

anterioridad y que llevaba por título «La traducción y la interpretación en la encrucijada de la comunicación intercultural» celebrado en la ULPGC en 2006 estuvo organizado por este grupo de investigación.

Universidad de Granada: es junto con la UAB uno de los centros nacionales pioneros dedicados a la formación de traductores, en concreto, el segundo tras la Universidad Autónoma de Barcelona, lo cual, al igual que reflejábamos anteriormente, confiere una gran trayectoria a sus investigadores quienes fueron desde un principio un valioso referente en cuanto a esta línea de investigación en España. De entre los grupos de investigación que tienen sede en este centro, destacamos el grupo AVANTI, dirigido por la profesora Kelly y que presenta como línea principal de investigación la formación de traductores. De este modo, los trabajos de este grupo recogen aportaciones sobre el diseño curricular, la direccionalidad, el aula multicultural, la inserción laboral de los egresados o el proceso de integración europea, entre otros temas.

Finalmente, en relación no ya con la vertiente puramente didáctica de la traducción sino con una visión originada a partir del ámbito institucional en el que se inserta su estudio, estimamos oportuno hacer referencia al trabajo presentado por Calvo y Morón (2006) en el que bajo el título de «What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?» hacen un completísimo repaso a la estructuración de los estudios de Traducción e Interpretación en España. Cabe añadir que las autoras -y ahí radica la originalidad de su aportación- abordan dicho repaso no sólo desde el punto de vista normativo sino que proponen un acercamiento al tema basándose igualmente en las necesidades y expectativas del estudiantado.

Las autoras parten de los estudios generales de Traducción e Interpretación prestando igualmente especial interés al programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa). En su opinión (Calvo, E. y Morón, M.A. 2006) resulta sorprendente que se hayan originado y desarrollado dichos estudios sin tener en cuenta las necesidades y expectativas del estudiantado. A lo largo de este artículo las autoras muestran en su trabajo una completísima descripción del panorama actual de la formación de traductores e intérpretes en España en la que no dejan de sorprender ciertas realidades observadas, entre las que cabe destacar: la amplia gama de motivaciones que llevan a los jóvenes a decantarse por las facultades de traducción y la desorientación que acompaña a la mayoría de estas decisiones, la visión distorsionada de la actividad traductora y de las salidas profesionales ligadas a esta o la escasa importancia que parecen otorgar los estudiantes al proceso de su formación en tanto que futuros profesionales.

Las conclusiones por tanto de su estudio se centran en intentar paliar dichas carencias para lo cual proponen orientar al estudiantado de modo que sea capaz de dar respuesta a las siguientes cuestiones (Calvo, E. y Morón, M.A. 2006: 105-119): ¿Por qué estudio Traducción e Interpretación?, ¿Qué voy a aprender?, ¿Cuáles son mis salidas laborales? Y finalmente, ¿estoy preparado para el mercado laboral?

Una vez señaladas las carencias anteriormente citadas, la aportación de este trabajo al ámbito de la formación de traductores resulta evidente. Resulta igualmente interesante conocer que en breve ambas autoras ofrecerán, en la misma línea y en mayor profundidad, resultados ligados a investigaciones actualmente en curso.

2.1.3. Formación de formadores

Nos resulta sumamente interesante la reflexión de Komissarov (2002: 340) quien, partiendo de la idea de Newmark de que el éxito en el proceso de formación de futuros traductores depende en un 65%del profesor, en un 20% de la estructura del curso y en un 15% del material utilizado, llega a la conclusión de que a pesar de que el papel del profesor de traducción resulta fundamental en este proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen sin embargo centros dedicados a la formación de formadores.

Aunque es cierto que existen escasas reflexiones al respecto, no dejar de ser evidente que en los últimos años el interés creciente hacia la formación de futuros traductores ha venido acompañado de un interés hacia la «formación de formadores». A este respecto, es imprescindible hacer referencia a los congresos organizados por el *Consortium for Training Translation Teachers*, que organiza anualmente seminarios dirigidos a la formación de formadores en los que colaboran entre otros Anthony Pym (Universitat Rovira i Virgili) Gouadec (Rennes, Francia) y Kiraly (Germersheim, Alemania) o los congresos(«colloques» organizados por Gouadec en la Universidad de Rennes años tras año desde 1999 y centrados en la formación de traductores especializados.

Volviendo a Komissarov y a su reflexión sobre la escasez de centros y estudios dedicados a la formación de formadores, se adentra en él y le dedica un apartado *Профессиональная компетенция преподавателья перевода*[9], en el que describe las caracteríticas que según él debe poseer todo profesor de traducción (Komissarov, 2002: 340).

2.1.4. La competencia traductora. Definición y modelos

Tras el recorrido realizado anteriormente sobre la didáctica de la traducción, en el presente apartado nos centraremos en uno de sus pilares fundamentales: la competencia traductora. Este concepto es fundamental en el desarrollo de la didáctica de la traducción ya que a partir de su definición y de los factores que intervienen en su adquisición se pueden perfilar las bases necesarias en la formación de futuros traductores.
Además, ya que una de nuestras preguntas de investigación está directamente relacionada con el tema de la competencia traductora, recogemos igualmente este tema en el presente capítulo aunque avanzamos que, al no tratarse del objetivo principal de nuestra tesis[10], no lo desarrollaremos en profundidad sino que mostraremos las principales aportaciones que se han realizado hasta el momento.

Comencemos exponiendo que el crecimiento del número de centros universitarios dedicados a la formación de profesionales de la traducción corrobra la idea según la cual el traductor no nace sino que se hace. De este modo, el objetivo de los centros especializados en formación de traductores es, por lo tanto, dotar a los estudiantes a lo largo de su formación de una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que desarrollen su competencia traductora.

[9] Competencia profesional del profesor de traducción.
[10] A este respecto consideramos oportuno mencionar que el estudio de la definición y adquisición de la competencia traductora constituye un vasto campo en el que como ha quedado reflejado trabaja desde hace años el grupo PACTE.

Sin embargo, en líneas generales, y tal y como recoge Gile (2005: 167) los aspectos concretos que caracterizan al traductor y a la actividad traductora no son percibidos ni comprendidos en su totalidad de tal modo que:

> Aux yeux de l'observateur non-initié, la première caractéristique du traducteur (et parfois la seule) est son bilinguisme ou son multilinguisme, selon les cas. Au-delà de cette évidence, en dehors des traducteurs eux-mêmes, peu de gens, même parmi les linguistes, comprennent en profondeur la nature spécifique de ce multilinguisme, de son étendue, de sa dynamique[11].

Anteriormente ha quedado reflejado el tardío reconocimiento de la Traducción en tanto que disciplina independiente así como la escasez de estudios ligados a su didáctica. Siguiendo esta misma línea, pero aplicado esta vez al tema de la competencia traductora, Hurtado (2001: 382) hace referencia a una falta de definición del término, a la existencia de cierta confusión terminológica e igualmente a la escasez de estudios y reflexiones sobre la competencia traductora.

Estimamos oportuno señalar que para la elaboración de este apartado nos hemos guiado por los trabajos de Hurtado (2001), Kelly (2002) y Morón (2003 y en curso) ya que en ellos se realizan diversos recorridos por este campo de investigación, trabajos que por el trato que confieren al tema y su modo de abordarlo consideramos que son en definitiva tres referencias esenciales para presentar este tema.

Según Morón (2003) hay dos ámbitos en los que se pueden apreciar, utilizando la denominación de la propia autora, las «lagunas» aun existentes en relación con el estudio de la competencia traductora. Morón (2003: 30) cita en primer lugar las carencias relacionadas al ámbito de la «definición» de la competencia traductora, reflejado de un lado en la escasez investigaciones sobre el tema y de otro en la falta de sistematización terminológica que provoca el uso de distintas denominaciones (*translational competence*, *translator competence*, *translation competence*) para un único concepto.

En segundo lugar, Morón (2003: 31) hace referencia a las carencias relacionadas con el ámbito de la «adquisición» de la competencia traductora y a este respecto se centra no solo en la carencia existente de reflexiones al respecto sino sobre todo sobre todo en la falta de estudios empíricos que puedan corroborar las escasas aportaciones teóricas.

A este respecto, podemos apreciar, a partir de Komissarov (2002: 339) que este panorama es generalizado:

> *Концепция переводческой компетенции представляет большой теоретический и практический интерес. Она нуждается в дальнейшем исследовании, чтобы уточнить составляющие ее факторы и способы ее формирования и развития*[12].

[11] Para el observador inexperto, la principal característica del traductor, y a veces la única, es su bilingüismo o multilingüismo, según el caso. Más allá de esta realidad, y aparte de los propios traductores, pocas personas, incluso entre los lingüistas, comprenden en profundidad la naturaleza específica de este multilingüismo, de su alcance y de su dinamismo. (Nuestra traducción).

[12] La concepción de competencia traductora despierta bastante interés, tanto teórico como práctico, y necesita de investigaciones ulteriores que especifiquen los factores que la componen y sus modos de adquisición y desarrollo. (Nuestra traducción).

En cuanto al término «competencia traductora» no pretendemos iniciar una discusión acerca de las definiciones existentes a partir del mismo así que de acuerdo con Kelly (2002 :9) entenderemos como tal «el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta».

A propósito de los modelos de competencia traductora, de entre las propuestas presentadas hasta el momento cabe destacar las aportaciones de Wilss (1976), Delisle (1980), Nord (1988 [1991]), Pym (1992), Gile (1995), Hurtado (1996), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), Neubert (2000), Komissarov (2002), Kelly (2002, 2005) o el grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (2000).

En este capítulo no pretendemos reflejar en detalle todas y cada una de estas aportaciones pero creemos conveniente mostrar el cuadro resumen elaborado por Morón (2003) para poder ofrecer de este modo una aproximación general a cuáles han sido las formas de abordar esta cuestión por parte de los autores anteriormente mencionados.

<table>
<tr><th>WILLS (1976:235)</th><th>DELISLE (1980:235) ampliado por ROBERTS (1984)</th><th>NORD (1991)</th><th>PYM (1992)</th></tr>
<tr><td>Competencia de recepción (descodificar y comprender el texto fuente)</td><td>Competencia lingüística (comprender en lengua de partida y reexpresar en lengua de llegada)</td><td>Competencia de recepción y análisis textual</td><td rowspan="6">Habilidad de generar en L2 varias posibilidades de traducciones equivalentes para una determinada unidad en L1

Habilidad para seleccionar una de entre esas posibilidades, de forma rápida y con la suficiente confianza en sí mismo.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Competencia lingüística y cultura en L1 y L2</td></tr>
<tr><td>Supercompetencia (transferir mensajes de un sistema lingüístico y textual a otro)</td><td>Competencia de Transferencia (transmisión del sentido del texto de lengua de partida, sin deformarlo en la de llegada)</td><td>Competencia de Transferencia</td></tr>
<tr><td></td><td rowspan="2">Competencia Disciplinar (documentarse y asimilar la terminología de textos de especialidad)</td><td>Competencia de investigación-documentación</td></tr>
<tr><td>Competencia de producción (utilizar recursos lingüísticos y textuales en lengua meta</td><td>Competencia de producción textual</td></tr>
<tr><td></td><td>Competencia Técnica (utilizar ayudas de traducción)</td><td>Competencia de Evaluación de Calidad</td></tr>
</table>

Figura 6. Repaso de aportaciones al modelo de competencia traductora (En Morón, 2003: 34)

GILE (1995:20)	HURTADO (1996:34)	HATIM Y MASON (1997:205)	CAMBEL (1998:154)	NEUBERT (2000:6)
Dominio pasivo de lenguas de trabajo pasivas	***Competencia comunicativa (en dos lenguas)***	***L1: Capacidades de procesamiento:*** - *intertextualidad* - *situacionalidad* - *intencionaidad* - *Organización textual* - *informatividad* - *impacto en lector meta*	***Competencia Textual en L1:*** - *Substandard* - *Pretextual* - *Textual*	***Comp. Lingüística***
	Competencia de análisis y síntesis			
Dominio activo de las lenguas de trabajo activas		***L2 Capacidades de procesamiento*** - *intertextualidad* - *situacionalidad* - *intencionalidad* - *organización textual* - *informatividad* - *impacto lector meta*	***Disposición*** - *Riego vs. Prudencia* - *Persistencia vs. Capitulating*	***Comp. Textual***
Conocimiento de la temática de textos o discursos *(«conocimiento del mundo»)*	***Competencia Extralingüística***			***Comp. en Materias específicas***
Saber traducir	***Competencia «Traslatoria»***	***Capacidades de Transferencia*** *Renegociación de:* - *efecividad* - *eficacia* - *relevancia* *para: tarea de diseño de la audiencia en cumpiimiento con:* *objetivo retórico*	***MONITORING COMPETENCE*** - *conciencia de calidad del producto* - *y estrategias efectivas de edición*	***Competencia de transferencia***
	Competencia Profesional			***Competencia cultural***

Figura 7. Repaso de aportaciones al modelo de competencia traductora (En Morón, 2003: 35)

Tras mostrar este panorama general, se puede apreciar que el inicio del estudio de la competencia traductora se abordó desde una perspectiva lingüística en la cual se destacaban aquellos conocimientos y habilidades lingüísticas presentes en la actividad traductora. Cabe señalar además, tal y como se ha visto y se verá reflejado a continuación, que a lo largo del desarrollo de este campo han ido variando las competencias propuestas, suprimiéndose incluso algunas mientas que otras iban ganando importancia progresivamente. Un ejemplo de ello es la competencia de transferencia, que si bien es recogida por varios autores de los anteriormente presentados, más adelante veremos que en los modelos actuales se suprimirá y, en el caso contrario, se mostrará la relevancia que ha ido ganando la competencia interpersonal, una competencia que en un origen no se incluía en ninguno de los modelos propuestos.

2.1.4.1. Modelo propuesto por PACTE

Por lo tanto, una vez esbozadas las primeras aproximaciones al tema y la evolución del campo, centraremos ahora nuestra atención en presentar las propuestas del grupo PACTE (2000), Kelly (2002, 2005) y Komissarov (2002) ya que, a nuestro parecer, reflejan los modelos más completos -centrados tanto en la definición como en la adquisición de la competencia traductora- y aportan además ciertos factores que no habían quedado reflejados anteriormente.

De este modo, veamos el modelo de competencia traductora propuesto por el grupo PACTE (2000: 101) que está formado por seis subcompetencias. De entre todas ellas, las dos últimas son las más importantes ya que controlan al resto:

- Competencia comunicativa en dos lenguas.
- Competencia extralingüística.
- Competencia profesional instrumental.
- Competencia psicofisiológica.
- Competencia estratégica.
- Competencia de transferencia.

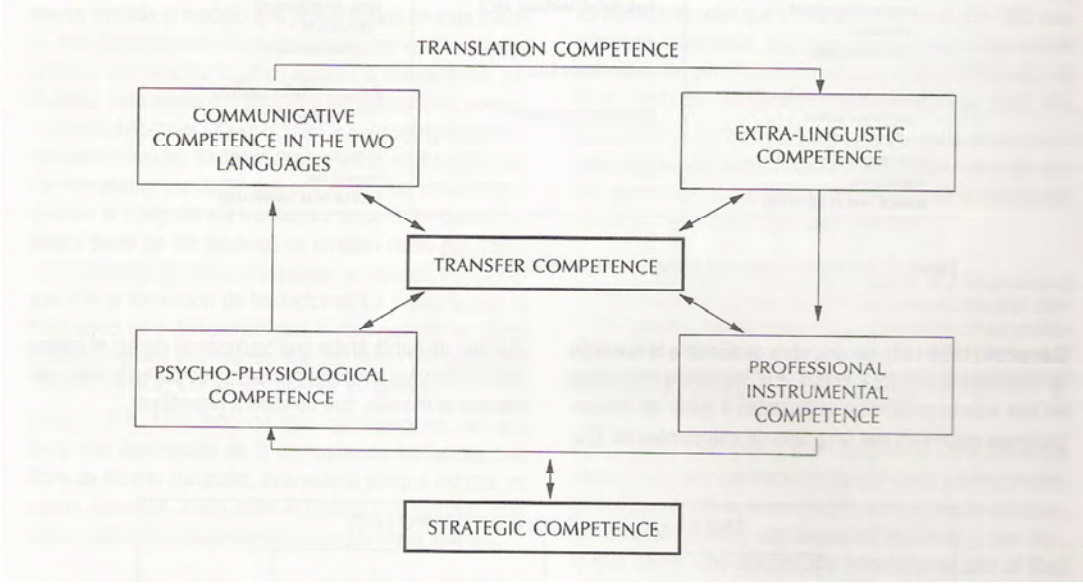

Figura 8. Los componentes de la competencia traductora según el grupo PACTE (2000: 101)

Debemos señalar que a diferencia de los modelos presentados hasta el momento, la propuesta del grupo PACTE incluye, partiendo de resultados de investigaciones empíricas recientes, dos competencias nuevas: la competencia psicofisiológica y la competencia estratégica (Kelly 2002: 12) destacando además el papel regulador de esta última.

Asimismo la propuesta de PACTE no se limita a enumerar las diferentes subcompetencias sino que además de presentarlas establece entre ellas una serie de relaciones jerárquicas y entiende además que el proceso de adquisición de la competencia traductora es dinámico de tal modo que el sujeto avanza partiendo del conocimiento novato hasta llegar al experto (Morón, 2003: 38). Creemos también necesario señalar que actualmente el grupo PACTE centra sus esfuerzos en el diseño y validación de instrumentos de medida que, aplicados al campo de la competencia traductora, permitan recoger datos fiables.

2.1.4.2. Modelo propuesto por Kelly

Por su parte, la propuesta de Kelly (2002) representa una aproximación innovadora y original a este campo ya que la autora se acerca al tema desde una perspectiva distinta a todas las anteriores: la profesional. Tras hacer un recorrido por las aportaciones realizadas hasta el momento Kelly defiende la idea de modificar el punto de partida y en lugar de aproximarse desde un punto de vista académico -el que se ve reflejado en las aportaciones realizadas inicialmente- propone abordarlo desde un punto de vista profesional.

Para ello, y con el objetivo de preparar su propuesta, Kelly (2002: 13) recurre a una fuente muy concreta con el objetivo de preparar su propuesta: el Language Professionals Lead Body del Reino Unido (1992) y la definición de la actividad traductora profesional realizada por dicha asociación. Además justifica su elección haciendo hincapié en que este esquema «pone de relieve algunos aspectos más directamente profesionales que no aparecen explícitamente (ni en muchos casos implícitamente) en las anteriores propuestas. Ése es especialmente el caso de las destrezas interpersonales (…)»

A continuación reproducimos el cuadro sobre los diversos componentes de la competencia traductora elaborado por el Language Professionals Lead Body del Reino Unido:

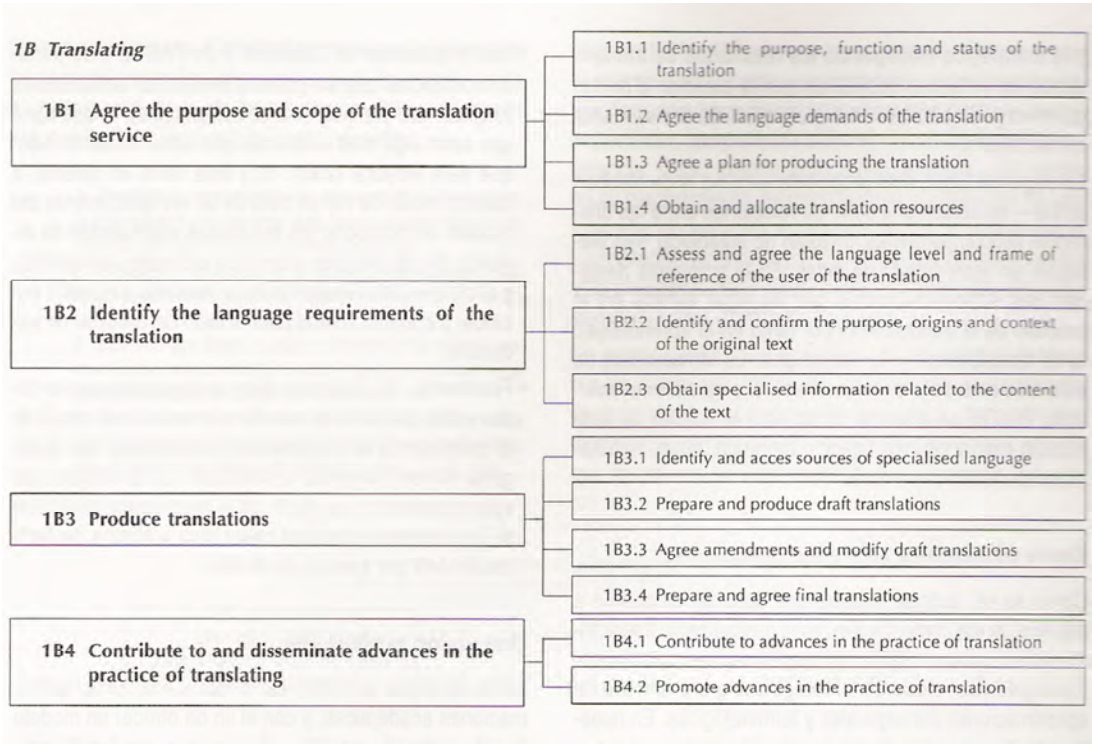

Figura 9. Los componentes de la competencia traductora según el Language Professionals Lead Body del Reino Unido (Recogido en Kelly 2002: 14)

Al presentar el esquema del Language Professional Lead Body Kelly es consciente de las carencias que lo acompañan, como por ejemplo, que no incluya ciertos aspectos menos «profesionales» como es el caso de la capacidad comunicativa en las lenguas de trabajo.

Por lo tanto, según Kelly la competencia traductora está integrada por las siguientes siete subcompetencias y las relaciones que se establecen entre ellas:

- **Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas**. Este componente de la subcompetencia comunicativa cubre destrezas tanto activas como pasivas en las dos lenguas de traducción, así como convenciones textuales y del discurso de dichas lenguas.

- **Subcompetencia cultural e intercultural**. En este subcomponente de la competencia traductora, el término «cultura» no se refiere únicamente a un conocimiento enciclopédico de la historia, la geografía, las instituciones, etc., de las culturas de que se trate sino también a valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos y la representación textual de éstos. Además este componente incluye igualmente un conocimiento de aspectos de la comunicación intercultural y de la traducción como parte de ella.

- **Subcompetencia temática**. Incluye el conocimiento básico de los campos temáticos en los que trabaja el traductor y que le permiten la comprensión de los textos origen así como el acceso a la documentación especializada que le sirve de ayuda para solucionar problemas de traducción.

- **Subcompetencia instrumental profesional**. Dentro de esta subcompetencia se incluye la utilización de las fuentes de documentación, terminología, gestión de la información, uso de las herramientas informáticas, junto a otras herramientas básicas como pueden ser el fax o el dictáfono. Además engloba también un conocimiento básico de la profesión, deontología o asociaciones profesionales.

- **Subcompetencia psicofisiológica**. Este subcomponente de la competencia traductora incluye el autoconcepto, la confianza, la iniciativa, la capacidad de atención, de memoria, la automatización de tareas, etc.

- **Subcompetencia interpersonal**. Incluye la capacidad para relacionarse a nivel profesional con otras profesiones que forman parte del proceso de traducción (documentalistas, traductores, revisores, terminólogos, gestores de proyectos, etc.) así como con otros actores del proceso de traducción (clientes, iniciadores, autores, expertos, etc.).

- **Subcompetencia estratégica**. Incluye a su vez destrezas organizativas y de planificación, identificación y resolución de problemas, autoevaluación, etc.

En el siguiente cuadro podemos apreciar la interrelación entre los diferentes componentes de la competencia traductora propuesta por Kelly:

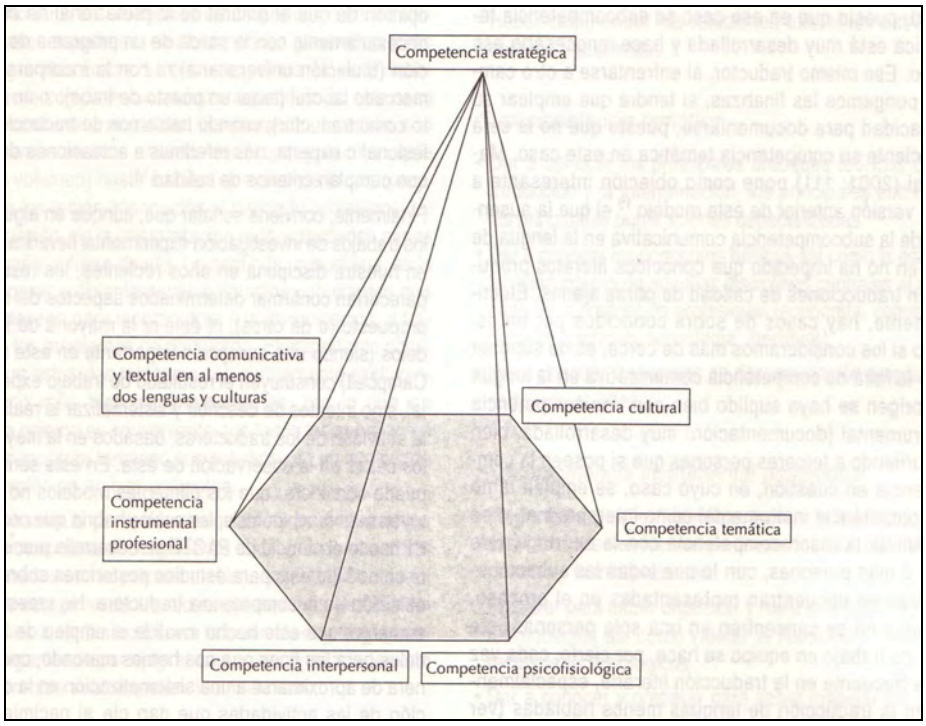

Figura 10. Los componentes de la competencia traductora según Kelly (2002: 15)

La propuesta de modelo de competencia traductora de Kelly, basada por tanto en «la observación de la realidad profesional y la síntesis de los numerosos trabajos anteriores realizados sobre al cuestión» (Kelly 2002: 14) y orientada a establecer bases para el diseño curricular, resulta a nuestro entender la propuesta más completa de entre las realizadas anteriormente en este campo. A partir de la misma creemos interesante destacar los siguientes aspectos:

- Tras la reflexión de la autora en cuanto a la carencia de ciertos aspectos, en concreto a la presencia de ciertas destrezas personales íntimamente ligadas a la actividad traductora no recogidos por modelos anteriores, Kelly incluye en su propuesta la subcompetencia interpersonal. Debemos señalar que asimismo decide no incluir la denominada «competencia de transferencia o translatoria» al entender que esta se presta a confusión con respecto a la propia macrocompetencia traductora (2002: 13).

- Finalmente, en este modelo, al igual que hemos visto anteriormente en la propuesta de PACTE, todas las subcompetencias de la competencia traductora están interrelacionadas entre sí siendo la subcompetencia estratégica la que tiene mayor importancia ya que según Kelly es la subcompetencia encargada de dirigir y coordinar todas las demás.

2.1.4.3. Modelo propuesto por Komissarov

Con el fin de cumplir uno de los objetivos de la presente tesis, a saber, que este trabajo sirva de ventana hacia los estudios realizados en países del Este, creemos igualmente interesante incluir en el presente apartado la propuesta realizada por Komissarov (2002). Si bien en cuanto a la definición de competencia traductora que este autor nos ofrece pensamos que la presentada por Kelly es más completa creemos que es interesante señalar que Komissarov parte igualmente de una perspectiva profesional, algo que queda reflejado en la propia denominación que utiliza al respecto «*Профессиональная компетенция переводчика*» (Competencia profesional del traductor).

En relación con dicha competencia profesional del traductor Komissarov (2002: 322) opina que:

> *Создание переводческой компетенции способствует всестороннему развитию личности будущих переводчиков: формирует у них внимательность и чувство ответственности, умение пользоваться справочниками и дополнительными источниками информации, делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять многочисленные лингвистические и экстралингвистичиские данные. Профессинальная подготовка переводчика предпологает высокую культуру, широкую энциклопедическую эрудицию, коммуникабельность, такт, постоянное пополнение знаний, многообразие интересов. Все эти качества проявляются в двух языках и двух культурах*[1].

Y a partir de su propuesta podemos resumir en el siguiente cuadro las competencias, características y habilidades que debe reunir el traductor profesional:

[1] El desarrollo de la competencia traductora favorece al desarrollo armonioso de la personalidad de los futuros traductores: forma en ellos el sentido de la responsabilidad y la atención, la habilidad de utilizar material y documentos adicionales, de hacer elecciones, de tomar decisiones correctas rápidamente, de encontrar y comparar numerosos elementos lingüísticos y extralingüísticos. La formación profesional del traductor debe incluir un amplio bagaje cultural y enciclopédico, unas altas capacidades comunicativas, tacto, un conocimiento en constante enriquecimiento, y múltiples intereses. Todas estas cualidades deben manifestarse además en dos lenguas y dos culturas. (Nuestra traducción).

COMPETENCIA PROFESIONAL DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE
Komissarov

1. Competencia lingüística
- Dominio, en tanto que orador y receptor en el uso de ambas lenguas.
- En este plano el traductor-intérprete está continuamente formándose, siempre interesado por el uso y el conocimiento de nuevas expresiones y palabras.

2. Competencia textual
- Conocimiento de las normas y reglas que permiten la construcción de textos en cada una de las dos lenguas de trabajo.

3. Competencia comunicativa
- No sólo lingüística sino orientada más allá de la forma, hacia el sentido y aspectos referenciales.

4. Características personales (sin las cuales el traductor no podrá realizar con éxito sus funciones profesionales)
- Capacidad de concentración.
- Habilidad para cambiar de una lengua y de una cultura a otra.
- Nivel alto de cultura general.
- Dominio del uso de fuentes de documentación.
- Ética profesional.

5. Competencia técnica (formada a su vez por una serie de conocimientos y habilidades específicas)

Conocimientos de:
- Pilares y objetivos de la actividad traductora.
- Estado de la teoría de la traducción.
- Variantes de traducción, estrategias y métodos de traducción.
- Uso de documentos paralelos.

Habilidades para**:**
- Realizar acciones paralelas en dos lenguas y ser capaz de cambiar de una a otra.
- Comprender el texto, no ya como destinatario del original sino como traductor del mismo.
- Llegar a los enunciados en cada una de ambas lenguas desde su estructura superficial a la profunda y viceversa.
- Alejarse del texto original aunque sin apartarse en exceso. En aquellos casos en los que sea necesario, deberá ser capaz de alejarse del original pero intentando siempre ser lo más fiel posible al sentido del mismo.
- Elegir y utilizar correctamente modelos de traducción así como superar aquellas dificultades ligadas a particularidades léxicas, fraseológicas, gramaticales y estilísticas del texto original.
- Analizar el texto original, identificar problemas de traducción y elegir formas de resolverlos, según la situación concreta. Igualmente se relaciona con la habilidad de redactar correctamente, identificar y corregir errores semánticos y estilísticos, criticar -siendo capaz de justificar la razón- y valorar opciones de traducción propuestas.

Figura 11. La competencia profesional del traductor e intérprete. (Adaptado de Komissarov, 2002: 326)

En su completísima aportación Komissarov (2002: 322) afirma que:

> *Обучение переводу имеет не только чисто прикладное значение – создание у обучаемых необходимой перводческой компетенции. Оно выполняет также важные общелингвистические и общеобразовательные функции. Занятия переводом побуждают учащихся обращать внимание на тончайшие нюансы семантики и коннотативных аспектов языковых единиц, раскрывают своеобразие системной организации и функционирования языков, особенности «картины мира», создаваемой каждым языком, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов*[2].

A partir de estas palabras y de su propuesta (véase figura nº 12) se desprende que la aproximación de Komissarov al tema de la competencia traductora presta especial atención al desarrollo de la competencia lingüística, cultural así como de aquella competencia «estratégica» a la que hacían referencia previamente el grupo PACTE (2000: 101) y Kelly (2002: 15) aun cuando en la aportación de Komissarov esta no aparezca bajo la misma denominación.

Finalmente, estimamos oportuno añadir que en cuanto al desarrollo de dicha competencia traductora Komissarov (2002: 339) completa diciendo que:

> *Все компоненты профессиональной компетенции переводчика развиваются в процессе обучения переводу или в ходе практической переводческой деятельности*[3].

[2] La didáctica de la traducción no se puede limitar únicamente a su finalidad práctica de desarrollo en los estudiantes de la competencia traductora (imprescindible), sino que lleva a cabo igualmente funciones importantes respecto de la formación del conocimiento general y lingüístico particularmente. Las clases de traducción mueven a los estudiantes a prestar atención a pequeños matices semánticos y a aspectos connotativos de las unidades léxicas, les descubren peculiaridades del sistema de organización y funcionamiento de las lenguas, las particularidades de la concepción cultural de cada comunidad lingüística, lo general y peculiar en la cultura y el pensamiento de los representantes de los distintos colectivos lingüísticos. (Nuestra traducción).

[3] Todos los componentes de la competencia profesional del traductor se desarrollan durante el proceso de formación del traductor o a lo largo de la práctica de la actividad traductora. (Nuestra traducción).

A modo de conclusión parcial, en apartados anteriores se han reflejado desde las tempranas reflexiones que despertó el tema de la didáctica de la traducción en la antigua URSS hasta los últimos avances realizados en este campo en España. Aunque se trate de un campo en el que se evidencie la escasez de investigaciones y la relativa juventud del mismo, se han mostrado los orígenes de su estudio así como el aumento de aportaciones que por medio de artículos, monografías, congresos, etc., se han realizado y que han venido a corroborar el gran interés que ha suscitado este tema en las últimas décadas.

A partir de dicho recorrido por la evolución de la didáctica de la traducción en Rusia y en Occidente se han podido apreciar ciertas divergencias existentes entre ambos ámbitos. De entre ellas cabe destacar el hecho de que en Rusia se haya recurrido tradicionalmente, y se siga recurriendo en la actualidad, con mayor frecuencia al uso de manuales en las clases de traducción a diferencia de Occidente donde el uso de los manuales de traducción ha sido y es bastante restringido.

Además, ha quedado igualmente reflejada en Rusia una concepción de la actividad traductora ligada primordialmente a un enfoque lingüístico, aspecto este que caracteriza a los manuales de traducción anteriormente citados pero que difiere de la tendencia generalizada en Occidente donde la práctica de la traducción se ha ido alejando de concepciones altamente lingüísticas hacia otras más funcionales.

Del mismo modo, otra divergencia la constituye el hecho de abordar en Rusia la teoría y la práctica conjuntamente, o mejor dicho, abordar la práctica partiendo de unos principios teóricos que se pretenden trabajar. De nuevo, este aspecto no se ve reflejado del mismo modo en la didáctica de la traducción en Occidente donde en las clases prácticas casi nunca se hace referencia a postulados teóricos. Debemos por tanto mencionar los enfoques deductivos e inductivos, que más adelante se verán reflejados como característicos de cada uno de los sistemas universitarios, ruso y español respectivamente, que formarán parte de nuestra investigación empírica.

Además, en páginas anteriores se ha destacado el papel primordial que ejercen los tres centros que participarán en nuestro estudio, UGR, ULPGC y MGLU en cuanto a las aportaciones realizadas a este campo y a los especialistas vinculados estos tres centros.

Igualmente, nos hemos acercado al concepto de competencia traductora y a este respecto, se ha mostrado que la actividad traductora lejos de consistir únicamente en «trasladar» palabras, incluye muchos más factores aparte del componente exclusivamente lingüístico. De este modo, hemos asistido a la evolución del campo del estudio de la competencia traductora y hemos presentado los modelos de competencia traductora propuestos por PACTE (2000), Kelly (2002) y Komissarov (2002). Asimismo y con relación al tema de la competencia traductora cabe recordar que con esta tesis no pretendemos medir la adquisición de la misma sino acercarnos a las percepciones mostradas por los propios estudiantes.

A continuación y, con el objetivo de completar nuestro marco teórico, en el próximo apartado abordaremos el tema de la movilidad estudiantil para finalmente relacionarlo con la formación de traductores.

2.2. Movilidad estudiantil

En los últimos años el número de estudiantes universitarios que deciden participar en programas de movilidad ha aumentado de forma vertiginosa. Al mismo tiempo, la realización de alguno de esos intercambios se ha popularizado de tal modo, citemos por el ejemplo los del programa ERASMUS, que a pocos, por no decir a ningún estudiante universitario, le extrañaría escuchar las siguientes frases:

- Comparto piso con dos «erasmus».
- ¿Luis? ¡Luis se va de «erasmus» a París el año que viene!

Como puede apreciarse el término «erasmus» ha traspasado el ámbito puramente académico hasta llegar a la cotidianeidad de la vida diaria. Se utiliza además tanto para referirse a estudiantes extranjeros que realizan una estancia en España como para estudiantes nacionales que deciden estudiar en el extranjero.

Es tal el crecimiento y la expansión que ha vivido el fenómeno «erasmus» que ha alcanzado incluso la esfera cinematográfica. Recordemos la película francesa titulada *Una casa de locos* (*L'auberge espagnole*) basada en la experiencia vivida por seis estudiantes del programa ERASMUS que compartían piso en Barcelona. Esta película, que fue uno de los éxitos de taquilla del año 2002, constituye para muchos un magnífico reflejo del sentimiento de identidad europea que se pretende transmitir por medio de este programa de movilidad. Incluso, en la realización de la segunda parte *Las muñecas rusas* (*Les poupées russes*), estrenada en 2005, se pueden ver reflejadas las redes de amistad internacionales que entablan estos jóvenes «erasmus» que viven esta experiencia como uno de los aspectos más importantes de sus vivencias de juventud.

Hay incluso quien ha sabido encontrar negocio a este fenómeno estudiantil y no son pocos los bares y *pubs* españoles que anuncian fiestas que bajo la denominación de «fiesta erasmus» donde incluyen desde fiestas de bienvenida, semanales e incluso de despedida dedicadas a este sector universitario en particular y a todos los jóvenes en general. En definitiva, no cabe ninguna duda de la popularidad que ha adquirido este programa que, paralelamente a su desarrollo, ha logrado fomentar la cohesión entre los jóvenes europeos, el multiculturalismo, el multilingüismo y ha visto nacer a una generación de jóvenes europeos a la que algunos ya denominan «generación erasmus».

El origen de este fenómeno debemos buscarlo en la creación de la UE en general, por ser el escenario sobre el que comenzó a implantarse este programa de movilidad y de la política educativa de la UE, en particular. Es innegable pues el alcance actual que tiene este programa de movilidad estudiantil que hoy por hoy vive sus momentos más álgidos desde su creación. Bien es cierto que existen otros muchos programas a nivel europeo, sin embargo, ha sido éste el que ha alcanzado mayor popularidad. De hecho, la mayoría de las investigaciones existentes en Europa sobre movilidad estudiantil están centradas o recogen investigaciones basadas en él.

Comenzaremos por lo tanto nuestro recorrido acercándonos a esos orígenes de la Unión Europea y al nacimiento de los diversos programas de movilidad estudiantil que se agrupan dentro de ella. Tras esta breve presentación, basada en la perspectiva otorgada por Tsokaktsidu (2005), nos centraremos en el convenio bilateral que os objeto de estudio de

nuestra investigación, a saber, los correspondientes convenios existentes entre dos universidades españolas, la UGR y la MGLU respectivamente, con la MGLU.

2.2.1. Breve historia de la Unión Europea

La historia de la UE tal y como la conocemos en la actualidad encuentra sus orígenes en la integración de las industrias del carbón y del acero de Europa Occidental. Mediante la firma del Tratado de París en 1951 seis países (Bélgica, Alemania Occidental, Luxemburgo, Francia, Italia y los Países Bajos) participan en el nacimiento de la Comunidad Económica del Carbón y del Acero (CECA). El principal impulsor de este acuerdo es Jean Monnet, lo cual ha provocado que posteriormente se le conozca como el «padre» de la Comunidad Europea.

En 1957, dado el éxito de la CECA, los seis países fundadores deciden integrar otros sectores de sus economías y de este modo crean la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o EURATOM). De esta manera, mediante los tratados de Roma, eliminan las barreras comerciales y crean entre ellos un mercado común. Más adelante, en 1967, van desapareciendo más barreras y se fusionan las instituciones de las tres Comunidades europeas dando lugar de este modo a una única Comisión, un único Consejo de ministros y un único Parlamento.

Posteriormente, en 1992 y mediante el tratado de Maastricht, se integran nuevas formas de cooperación entre los estados miembros, tales como la defensa y la justicia. Además, con este tratado se produce por primera vez la integración política de Europa. En ese momento componen la UE los 6 países fundadores más el Reino Unido, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Portugal, España, Austria, Finlandia y Suecia.

Una fecha importante en la historia de la UE es el 1 de enero de 2002 ya que representa la entrada en vigor de la moneda única, el euro, en 12 de sus 15 países integrantes. A partir de mayo de 2004 se incorporan 10 nuevos países: Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y la República Checa y en la actualidad, tras la adhesión de Bulgaria y Rumania en 2007 hay además otros tres estados: Turquía, Croacia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia (ARYM) que si bien igualmente están pendientes de unirse, aún no cuentan con una fecha de adhesión establecida.

2.2.1.1. La Educación en la UE

En el breve recorrido presentado sobre el nacimiento de la UE ha quedado reflejado que el origen de dicha alianza respondió inicialmente a factores económicos y políticos. Ahora bien, aunque en un principio la educación no fue uno de los pilares fundamentales en la construcción europea, señalemos por ejemplo que el tratado de Roma no recoge ningún aspecto relativo a este campo, es preciso matizar que posteriormente, y a partir del tratado de Maastricht, la educación, los jóvenes y la formación profesional han sido temas que han ido ganando una importancia progresiva en el seno de la actual UE.

Los acontecimientos más importantes relacionados con el ámbito educativo en el marco de la UE encuentran su origen en 1971 cuando se produjo el primer Encuentro de Ministros de Educación. Cinco años después se decidiría crear los Programas Conjuntos de Estudios (*Joint Study Programmes*) que con el tiempo se convertirían en el antecedente inmediato de los programas ERASMUS.

Los años 80 constituyen una década fundamental en este ámbito ya que sirvieron para definir ciertos conceptos fundamentales como el término «formación profesional» que sería ampliado e incluiría a la enseñanza universitaria así como por suponer la inclusión de los jóvenes en la construcción de la llamada «Europa para todos».

Sin lugar a dudas, y en total acuerdo con Tsokaktsidu (2005: 6) podemos asegurar que el acontecimiento que más ha influido en la educación en la UE fue la implantación en 1987 del programa ERAMUS (abreviatura inglesa de *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), programa en el que han participado ya más de un millón de estudiantes universitarios y que, en reconocimiento a su labor fundamental en el campo de la movilidad intercultural, fue galardonado en 2004 con el premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional.

Tal y como avanzábamos, en el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea ya sí se recogen cuestiones relativas a la educación en general (artículo 126) y se proporciona la base jurídica a los programas de movilidad en particular (artículo 127[14]). La década de los 90 ve nacer otros programas como Sócrates y Leonardo da Vinci y el programa ERASMUS es incorporado al programa Sócrates en la fecha de su creación, 1995. No nos extenderemos en este apartado en presentar cada uno de ellos ya que dedicaremos el siguiente apartado a tal efecto.

Finalmente, es preciso citar al denominado «Proceso de Bolonia» ya que representa la culminación de la política educativa de la Unión Europea. El Proceso de Convergencia o Proceso de Bolonia se firmó en 1999 en la ciudad italiana de la que tomó el nombre y en él participan no sólo los países de la Unión Europea sino también miembros del Espacio Económico Europeo y estados que forman parte del continente, sin estar dentro de ninguno de los grupos anteriores.

El objetivo de dicho acuerdo es facilitar el intercambio de titulados así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a la demanda social. El proceso conlleva pues la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que responde a su vez al objetivo de armonizar los distintos sistemas educativos para que de este modo el intercambio de titulados sea eficaz. El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia fija el año 2010 como plazo para que esté operativo el EEES.

Adentrándonos ya en la década actual, creemos necesario mencionar la creación en 2004 del programa Erasmus World. Este programa está orientado hacia la cooperación con países no pertenecientes a la UE y se basa en másters y becas de movilidad a estudiantes de dichos estados.

[14] El artículo 126 corresponde en la actualidad al artículo 149 debido al cambio de numeración del Tratado Constitutivo de la Unión que se produjo tras la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en mayo de 1999.

Finalmente, reflejamos los objetivos generales en materia de educación universitaria que pretende cumplir la UE:

- Reducir a la mitad, desde ahora hasta 2010, el número de abandono de los estudios que se produce entre jóvenes de 18 a 24 años a lo largo del primer ciclo universitario.
- Aumentar la movilidad tanto del estudiantado como del profesorado.
- Integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza.
- Potenciar el aprendizaje de lenguas y la integración de la dimensión europea en la enseñanza.
- Armonizar los distintos sistemas educativos.

2.2.1.2. Programas de movilidad estudiantil de la Unión Europea

A continuación, y con el objetivo de contextualizar el tema relacionado con los programas de movilidad, realizaremos una presentación somera de los programas existentes en la UE por ser éste el espacio en el que se ubican dos de las universidades implicadas en este estudio, a saber la UGR y la ULPGC.

Sin embargo, el convenio que es objeto de nuestro estudio responde a acuerdos bilaterales que no forman parte de ninguno de los principales programas europeos que presentaremos en este apartado. Es por ello que dichos convenios se verán presentados exhaustivamente en el capítulo siguiente. Ese capítulo posterior se dedicará a delimitar el contexto de nuestro estudio y en él se presentarán los centros que participan en dichos convenios así como el marco institucional, es decir, el origen y la evolución vividos por dichos acuerdos.

Por lo tanto, para comenzar, hay que señalar que a nivel europeo existen dos grandes programas de dedicados a los campos de la educación y de la formación profesional. Se trata del programa SOCRATES y del programa LEONARDO respectivamente. A su vez, en estos programas se ubican otros tan conocidos como ERAMSUS, LINGUA o COMENIUS.

2.2.1.2.1. ERASMUS-SÓCRATES. Fases, objetivos y evolución

Anteriormente ha quedado reflejado cómo paralelamente a la construcción y desarrollo de la UE la educación ha ido convirtiéndose en una de las principales prioridades de la Comisión. La materialización del interés por la formación da lugar al desarrollo de una serie de programas comunitarios sobre educación de entre los cuales que se sitúa a la cabeza el Programa ERASMUS, creado en 1987 y precedido por los Programas Conjuntos de Estudios (1976-1987), encarnando de este modo el primer programa europeo en materia de enseñanza superior.

Aunque se trata de un programa que vive unos inicios modestos, es preciso señalar que en su primera fase el número de estudiantes que participó en el mismo no superó los 3000 estudiantes, este programa sufre paulatinamente un crecimiento continuo y exponencial que en la actualidad cifran en más de un millón los estudiantes que han participado en el mismo. De ahí que se sitúe a la cabeza de los programas de movilidad, ya no sólo en Europa, sino también en la esfera internacional.

Dicho crecimiento se produce, tal y como avanzábamos, paralelamente a su implantación y hay un dato muy revelador que refleja esta situación: el aumento progresivo que sufre su presupuesto. Así, en respuesta al éxito obtenido en la primera fase (1987-1989), el programa ve ampliado su presupuesto para la segunda (1990-1995), algo que posteriormente se producirá de manera periódica con la instauración de cada nueva fase.

Cuando en 1995 se produce la creación del Programa SÓCRATES, ERASMUS pasa a formar parte de las acciones integradas de éste. Por lo tanto su tercera fase, que empieza en 1995 y abarca hasta 1999, lo hace bajo el nombre de SÓCRATES (SÓCRATES I).
Además del programa ERAMUS dentro de SÓCRATES se incorporan los siguientes programas:

- COMENIUS (Programas de cooperación en educación primaria y secundaria)
- LINGUA (Programas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras)
- GRUNDVIG (Educación para adultos y otros itinerarios educativos)
- MINERVA (Programa sobre educación abierta y a distancia)

Su desarrollo se divide en dos fases: SÓCRATES I y SÓCRATES II que corresponderían a la fase tercera y cuarta de ERASMUS respectivamente. La cuarta fase del programa ERASMUS (Sócrates II) abarca el período 2000-2006 y en ella se continua aumentando el presupuesto al mismo tiempo que aumentan los países participantes.

Resulta interesante mostrar el siguiente gráfico que refleja el crecimiento exponencial en relación a la participación de estudiantes en el mismo:

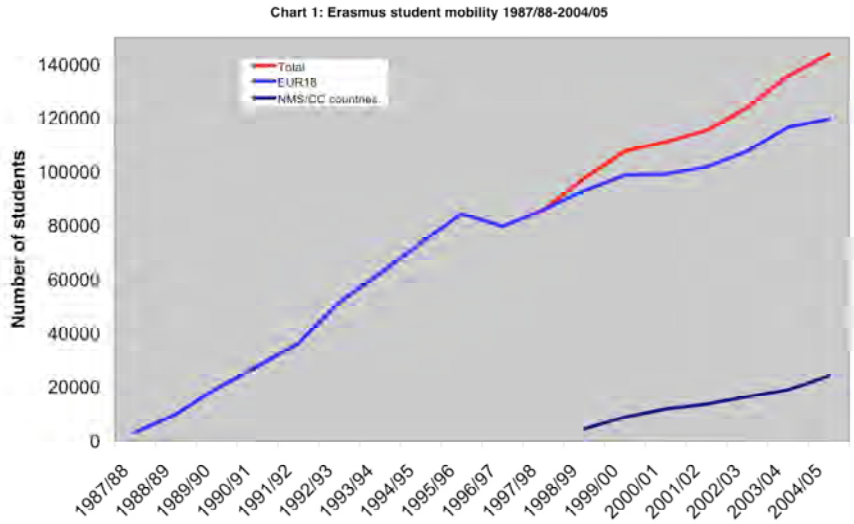

Figura 12. Participación de estudiantes en el programa Erasmus en el período 1987-2005) Gráfico en: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/chart1.pdf

Centrándonos ahora en el contenido, las acciones que las componen y los objetivos que se persiguen en cada una de sus fases, es preciso comenzar diciendo que mientras que las fases I y II de ERASMUS promovían fundamentalmente el intercambio de estudiantes, el programa SÓCRATES sirvió para ampliar el marco de la movilidad hacia la cooperación y pretendía inculcar con mayor profundidad y coherencia una dimensión europea en el seno de los programas académicos de las instituciones de enseñanza superior.

Por tanto, a partir de la implantación de SÓCRATES se comienza a prestar más atención al intercambio del profesorado y al desarrollo transnacional de planes de estudio. También se procura una participación más extensa y se aspira a incentivar la cooperación entre las universidades y otros entes públicos o privados para promocionar la cooperación inter-regional entre los diversos estados.

Además, uno de los aspectos más importantes de este programa lo constituye el interés mostrado desde sus inicios por promover el mutuo reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios realizados en el marco del programa ERASMUS. Para dar respuesta a este objetivo se instauró *el European Credit Transfer System*, sistema ECTS, y este interés por garantizar un reconocimiento académico mutuo continúa siendo uno de los principales objetivos relacionado con los programas de movilidad europeos y en el actual Proceso de Bolonia ocupa un lugar primordial.

2.2.1.2.2. LEONARDO DA VINCI, JUVENTUD CON EUROPA y ERASMUS World

El programa LEONARDO DA VINCI, creado en 1995, apoya y complementa las acciones realizadas por los Estados Miembros y promueve, mediante la consolidación de un espacio europeo de cooperación en materia de educación y formación profesional, la «Europa del conocimiento».

El objetivo que persigue este programa es mejorar la calidad, promover la innovación y apoyar la dimensión europea de los sistemas de formación profesional a través de la cooperación transnacional. Desde su creación, se unieron a él los antiguos programas PETRA (Programas de incorporación de jóvenes y adultos al mundo laboral), FORCE (Programas de formación continua), COMETT (Programas de cooperación entre centros de todos los niveles y empresas), EUROTEC (Programas de adaptación a los cambios tecnológicos en la formación), IRIS (Programas para promover la igualdad de acceso a la formación) así como una parte del programa LINGUA.

En 1999 se establecieron las líneas generales de su segunda fase, que abarcaría el período 2000-2006, y en las que se afirmaba la necesidad de desarrollar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y las prácticas de Formación Profesional a través de la cooperación internacional.

JUVENTUD CON EUROPA, programa creado en 1991, es un programa orientado a jóvenes europeos que desean realizar un intercambio en otros país de la UE. Tras sus dos primeras fases (1992-1994 y 1995-1999) en el año 2000 se incorporó junto con el Servicio Voluntario Europeo al programa JUVENTUD (2000-2006).

El programa JUVENTUD, bajo el lema «Conéctate a Europa» permite a jóvenes de entre 15 y 25 años participar en intercambios de grupos y desarrollar labores de voluntariado tanto en países de la Comunidad como en terceros países. Además, ofrece igualmente ayudas a proyectos que fomenten el espíritu y la creatividad de los jóvenes. Las cinco acciones principales de este programa son:

- Acción 1: La juventud con Europa. Subvenciona intercambios de corta duración de grupos de jóvenes de entre 15 y 25 años.
- Acción 2: Servicio voluntario europeo. Apoya el servicio voluntario para jóvenes de 18 a 25 años.
- Acción 3: Iniciativas relativas a la juventud. Ayuda a las iniciativas dirigidas por los propios jóvenes.
- Acción 4: Acciones conjuntas. Ofrecen la posibilidad de desarrollar proyectos relacionados con otros programas comunitarios.
- Acción 5: Medidas de acompañamiento. Conjunto de medidas de apoyo destinadas a desarrollar nuevos proyectos JUVENTUD y mejorar su calidad.

ERASMUS MUNDUS es un programa de cooperación y movilidad orientado al ámbito universitario que proyecta realzar la calidad de la enseñanza superior en Europa y favorecer la comprensión intercultural. En este programa la UE pretende cooperar con otros países no europeos y reforzar los vínculos universitarios internacionales. Para ello existe una financiación de másters y cursos de postgrado ofertados en universidades europeas que fomentarán la movilidad de los estudiantes tanto de terceros países hacia la UE como a la inversa. Este programa está compuesto además por cuatro acciones concretas:

- Acción 1. Es el pilar central de este programa y está compuesto por másters integrados de alto nivel e impartidos por tres universidades de tres países europeos diferentes. Se utiliza el término «másters integrados» porque los estudiantes deben recibirlos en al menos dos de las universidades organizadoras y la culminación del programa es la obtención de un diploma doble o múltiple reconocido.
- Acción 2. Está compuesta por un sistema de becas que se conceden a titulados superiores que son beneficiarios de ERASMUS Mundus e irán a la UE para cursar másters o para trabajar.
- Acción 3. Centrada en asociaciones que favorecen la movilidad externa de los estudiantes y académicos de la UE que participen en másters de ERASMUS Mundus.
- Acción 4. Orientada a respaldar actividades que mejoren el perfil y el acceso a la educación superior europea así como cuestiones de internacionalización de la educación, entre las que cabe destacar por ejemplo, el reconocimiento de créditos recíproco entre la UE y terceros países.

El programa ERASMUS Mundus se desarrollará en el período 2004-2008 y recibirá una financiación de 230 millones de euros.

2.2.1.2.3. TEMPUS

El programa TEMPUS (*The Trans-European Mobility Scheme For University Studies,* Programa transeuropeo de cooperación en materia de enseñanza superior) se fundó en 1990, tras la caída del muro de Berlín bajo denominación de TEMPUS-PHARE y pretendía conseguir un acercamiento entre los países de la Europa Central y Oriental. Asimismo, como puede apreciarse es un programa basado en el papel primordial de las instituciones de educación superior en tanto que agentes del proceso de transición social y económica y del desarrollo cultural. El programa TEMPUS-PHARE estaba integrado por los países miembros de la UE y países no asociados: Albania, Bosnia Herzegovina, Macedonia y Croacia. Al mismo tiempo, otros países pertenecientes al G24[15] pueden participar bajo su propia financiación.

A su vez, en 1993 se creó TEMPUS-TACIS con el objetivo de aportar ayuda comunitaria para la reestructuración de los sistema de enseñanza superior de los países originarios de antiguas repúblicas de la antigua Unión Soviética y conseguir así adaptarlos a las exigencias de la economía de mercado. En él participan Mongolia y 12 repúblicas independientes de la ex-Unión Soviética: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia (sólo en relación con becas de movilidad individual), Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Moldavia, Federación Rusa, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania, Uzbekistán.

Este programa se ha renovado en cuatro ocasiones dando lugar de este modo a las siguientes fases:

- TEMPUS I (período 1990-1993)
- TEMPUS II (1994-1998)
- TEMPUS II bis (1998-2000)
- TEMPUS III (2000-2006)
- TEMPUS IV (2007-2013)

En la actualidad el programa TEMPUS se dirige hacia una nueva fase que cubrirá el período 2007-2013. De momento ha tenido lugar un encuentro que ha reunido en Bruselas en marzo de 2007 a representantes de los ministerios de Educación de los respectivos países con el fin de discutir el diseño de dicha nueva fase. Igualmente, se pretende contar con la ayuda de estudiantes que han participado en dicho programa y se tiene prevista la realización de un encuentro durante el mes de abril de 2007. Por lo tanto, mientras se ultima esta nueva fase de TEMPUS, las nuevas propuestas podrán comenzar a realizarse en la segunda mitad del año 2007.

[15] El conocido como G24 agrupa a países y agencias de cooperación que, tras la reunión preparatoria de la Mesa de Coordinación y Cooperación Internacional para Colombia que tuvo lugar en Londres en 2003, establecieron un mecanismo permanente e informal de coordinación y articulación por medio de sus representantes diplomáticos acreditados en Colombia. Desde su creación ha facilitado la interlocución de los cooperantes con las autoridades nacionales. Lo componen: Argentina, Austria, Brasil, Bélgica, Canadá, Chile, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Reino Unido, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, Portugal, República Federal de Alemania, Suiza, Suecia, Comisión Europea, y los nuevos miembros de la Unión Europea: Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y República Checa. A su vez, también forma parte del mismo ciertos organismos multilaterales cono la Comisión Fondo Monetario Internacional –FMI, y el Banco Mundial –BM.Europea, la Organización de Naciones Unidas –ONU y sus agencias, la Corporación Andina de Fomento –CAF o el Banco Interamericano de Desarrollo, BID.

Los objetivos del programa TEMPUS son:

- Ayudar a establecer nuevos cursos o a reformar los existentes.
- Ayudar a la reestructuración de las instituciones de educación.
- Apoyar a las instituciones e individuos implicados en la educación superior a diseñar e implementar las políticas de reforma y el desarrollo de estrategias.
- Promocionar el trabajo en red de instituciones académicas y no académicas.

El programa TEMPUS invita a las instituciones de países europeos a organizar, junto con el resto de los países participantes, proyectos conjuntos de una duración máxima de 3 años. Dichos proyectos deberán incluir una universidad de un país comunitario, otra del país destinatario y un centro asociado (universidad, empresa o institución) de otro estado miembro. Las actividades que financia el proyecto TEMPUS son:

1. Proyectos Europeos Conjuntos (PEC) (*Joint European Project,* JEP*)*

- PEC de Gestión Universitaria. Centrados en la reforma de universidades y su gestión.
- PEC de Formulación de Planes de estudios. Basados en la actualización de cursos existentes y creación de otros nuevos.
- PEC de Desarrollo Institucional. Orientados al apoyo al desarrollo de sectores no académicos fundamentales de la sociedad.
- PEC de Movilidad. Centrados en la aplicación de la movilidad de estudiantes mediante una red de universidades e instituciones de diversos tipos.

2. Proyectos de Redes (*NP*) (*Networking Project* ,NP*)* centrados en el fomento de la cooperación con vistas a la creación de sinergias.

3. Becas de Movilidad Individual (*Individual Mobility Grants* ,IMG). Estas becas apoyan los Proyectos de Redes (NP) con visitas de los países asociados a los estados miembros o viceversa. Las becas[4] dependen del presupuesto disponible y pueden otorgarse:

- al personal docente/administrativo de las universidades o de los servicios de formación de las empresas de los Estados miembros para efectuar misiones de enseñanza/formación durante períodos de hasta un año en los países destinatarios y viceversa;
- al personal docente/administrativo de las universidades de los países destinatarios para realizar cursos de adaptación y de renovación de la formación en la Comunidad Europea;
- a los estudiantes, hasta el nivel de postgrado y doctorado, de los países destinatarios que realicen un período de estudio en la Comunidad Europea y a los estudiantes de la Comunidad que realicen un período de estudio en los países destinatarios. Estas ayudas se concederán normalmente por un período de tiempo de entre tres meses y un año;
- a los estudiantes que participen en proyectos europeos conjuntos cuyo objetivo específico sea fomentar la movilidad; se dará preferencia a aquellos estudiantes que participen en proyectos en los que el período de estudios en el extranjero sea plenamente reconocido en su universidad de origen;

[4] Bases disponibles en http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11020c.htm

- cuando se trate de períodos de formación o de prácticas en la empresa, de una duración de un mes a un año, a los profesores, formadores, estudiantes y licenciados de los países destinatarios, entre el final de sus estudios y su primer empleo, para seguir un período de formación práctica en empresas de la Comunidad y viceversa.

Desde su creación, el programa TEMPUS ha creado 6500 proyectos en los que han participado 2000 universidades de la UE y de sus países asociados. El presupuesto anual para la IV fase de TEMPUS está previsto que sean 50 millones de euros.

Una muestra de los logros obtenidos por parte de este programa TEMPUS está reflejada en la participación de los siguientes países (Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia) en los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y Juventud. La plena participación de estos países en los programas citados anteriormente conllevó consecuentemente que abandonaran el programa Tempus, lo cual, corrobora el éxito del mismo en su afán por contribuir a la reestructuración de los sistemas de enseñanza superior de los países originarios de antiguas repúblicas de la antigua Unión Soviética y a su adaptación a las exigencias de la economía de mercado.

A modo de conclusión parcial, cabe destacar que en el presente apartado hemos asistido al nacimiento de la UE y a su desarrollo centrándonos en el plano académico y en los programas de movilidad inscritos en este. Por tanto, ha quedado reflejado el amplio contexto de movilidad en el que se llevan a cabo los convenios que forman parte de nuestro estudio.

Tal y como ha quedado reflejado, desde su creación, el programa Erasmus ha sido el que mayor crecimiento ha experimentado. No obstante, es preciso señalar que la movilidad es en términos generales un tema en expansión en Europa y es además un tema que comienza a afectar a otras esferas y ámbitos situados más allá del exclusivamente universitario.

2.3. Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil

En apartados anteriores hemos mostrado un recorrido a través de la didáctica de la traducción y ha quedado igualmente reflejada la tradición de la que gozan los intercambios de movilidad estudiantil. Sin embargo cabe señalar, tal y como acabamos de ver, que las obras generales de la didáctica de la traducción no contemplan el tema de la movilidad estudiantil, lo cual resulta cuanto menos curioso dada la tradición de la que gozan dichos intercambios y la importancia que adquieren estos durante la formación de futuros profesionales de la traducción.

Ha quedado asimismo reflejada la importancia que han ido adquiriendo ciertos programas de intercambios, como ERASMUS, por citar uno de ellos. En esta línea, debemos hacer hincapié en la importancia que adquiere la realización de cualquier tipo de programa de movilidad en la formación de futuros traductores. En tanto que especialistas de al menos una lengua y cultura distinta de la materna, para los estudiantes de traducción, la posibilidad de conocer a fondo un país, su cultura y su lengua desde la perspectiva de ese país extranjero se convierte en un aspecto relevante a lo largo de su formación. De hecho, por tradición, los estudiantes de las facultades de Traducción e Interpretación han sido los más propensos a realizar intercambios de movilidad.

Recordemos que los orígenes de la movilidad estudiantil los encontramos en el s. VII reflejados en el Grand Tour que realizaban los estudiantes británicos (Castillo 2002: 7) y que el primer ejemplo de movilidad directamente vinculada con la formación de traductores podríamos situarlo en Bagdad en el s. IX y en la denominada «House of Wisdom», centro donde se traducían obras científicas y filosóficas del griego al árabe (Yacizi (en prensa). Más adelante, en el s. XII encontramos otro referente fundamental en cuanto a la formación de traductores se refiere: la «Escuela de traductores de Toledo» y las iniciativas culturales que se incluían en dicho movimiento que podrían igualmente vincularse a la idea del desarrollo de cierta movilidad estudiantil en la época.

Ahora bien, en lo que concierne a la investigación realizada en ambos campos, es decir Didáctica de la traducción y movilidad estudiantil, y en concreto a las aportaciones centradas en los intercambios de movilidad estamos de acuerdo con Coleman (en prensa) en que el desarrollo de dichas investigaciones debe avanzar, ampliar sus miras y dar respuesta de este modo al fenómeno global que se trata de estudiar con ellos.

Existe en este campo una escasez de estudios, trabajos e iniciativas y es por ellos que debemos destacar los trabajos realizados en Reino Unido, donde encontramos un mayor desarrollo y precisión de esta línea y para mostrarlo citaremos como ejemplo varios proyectos ideados con el objetivo de aumentar la calidad de la experiencia de los estudiantes: Learning and Residence Abroad (LARA), Interculture Project y Residence Abroad Project.

En el siguiente apartado, nos centraremos en ofrecer una perspectiva general de aquellos estudios basados en movilidad estudiantil y formación de traductores realizados en España. Prestaremos además especial atención a ciertos proyectos de investigación que con sus aportaciones están contribuyendo de manera efectiva al desarrollo de ambas líneas de investigación.

2.3.1. Estudios sobre didáctica de la traducción y movilidad estudiantil

El enorme interés de los estudiantes de traducción hacia los programas de movilidad es un hecho demostrado. Los estudiantes de traducción e interpretación, respondiendo a su afán por conocer a fondo las culturas de las lenguas que estudian así como por conseguir un buen dominio lingüístico de estas últimas, han solicitado por tradición, y en mayor medida que otros universitarios de ramas más técnicas, participar en los diversos programas de movilidad existentes. Sin embargo, es preciso puntualizar que en los últimos años se ha producido un aumento generalizado en todas las especialidades universitarias en cuanto a la demanda de plazas y se ha evidenciado igualmente un aumento del interés científico en general, convirtiéndose el tema de la movilidad estudiantil en palabras de Way (citada en Tsokaktsidu, 2005: 119) en «un tema digno de estudio».

Tal y como avanzábamos, hay que decir que por el momento son escasos los trabajos que relacionan a los estudiantes de intercambio y la didáctica de la traducción. De entre los primeros estudios ligados a la movilidad estudiantil y a la formación de traductores cabe destacar el estudio realizado por Anthony Pym (1992) que bajo el título de «Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria[16]» se centraba en la experiencia de noventa estudiantes de intercambio en tres centros universitarios: la Universidad de Pau, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La investigación realizada por Pym se basaba en la perspectiva del país de acogida y pretendía centrarse en el problema de la equivalencia de estudios. Sin embargo, y este punto pensamos que es sumamente interesante, las preguntas que se realizaron a los estudiantes abarcaban otros temas principales tales como: valoración global del mismo, datos relativos a la primera y segunda lengua extranjera, interacción entre estudiantes, financiación, duración del intercambio y opinión sobre posibles mejoras, temas que son sin lugar a dudas primordiales para abordar el análisis de un programa de intercambio y será en estos aspectos en los que nos centremos a continuación a la hora de describir el estudio de Pym[17].

Algunos de los datos obtenidos por Pym, y que estimamos sumamente interesante reflejar, fueron los siguientes:

- Ante la pregunta de si la experiencia en general había sido positiva o negativa, ningún estudiante respondió negativamente.

[16] Programas europeos para los intercambios de estudiantes y la reforma de la enseñanza de la traducción a nivel universitario en España: informe sobre una encuesta piloto realizada en Barcelona y Las Palmas de Gran Canaria.

[17] Hay que señalar que en este estudio realizado por Pym nos encontramos en un estadio inicial dentro del desarrollo de intercambios de movilidad en el que tal y como puede apreciarse una de las principales dificultades radica en la diferencia de sistemas y en la necesidad de encontrar un modo de equivalencia o convalidación de estudios. Hoy en día pensamos que a nivel europeo esa dificultad no es tan grande como en años precedentes y próximamente, con la implantación del sistema de ECTS (*European Credit Transfer Écheme*) se conseguirá solucionar este aspecto ligado al reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero.

- Mientras que para el 83% de los estudiantes extranjeros el intercambio estaba relacionado con su lengua C, para los españoles este dato sólo correspondía a un 28%. Para el resto el intercambio estaba vinculado a su lengua B.

- En cuanto a la integración a nivel de la universidad el 23,5% de los estudiantes extranjeros se mostró insatisfecho.

- De entre los aspectos del intercambio que eran susceptibles de mejora destacaban:

    - La falta de organización (25%)
    - Problemas de integración (19%)
    - Equivalencia de estudios (14%)
    - Financiación (14%)
    - Calidad de los cursos (14%)
    - Alojamiento y factores externos a la universidad (12%)

Consideramos igualmente interesante recoger los modelos aplicados a los programas de movilidad que presentaba Pym en ese mismo trabajo y que denomina como modelo «libertad» y modelo «control». El primer modelo, denominado «libertad», corresponde a un modelo en el que:

> Le séjour à l'étranger est en premier lieu une prise de contact avec le pays et la culture étrangers: l'étudiant doit s'intégrer aux milieux étrangers, faire des connaissances, s'amuser, apprendre la langue en situation, sans trop insister sur les aspects scolaires du séjour[18].

La asistencia regular o irregular de los estudiantes de intercambio no plantea problemas como tampoco lo hace su adaptación o no a la clase ni el reconocimiento de estudios que se realiza prácticamente de manera automática a su regreso. Se trata por lo tanto de un modelo pragmático según el cual el estudiante debe integrarse por sí mismo en la institución de acogida. Aunque, tal y como recoge Tsokaktsidu (2005:120-121) también hay quien opina que con este modelo:

> (…) Se deja (…) a los estudiantes «en las manos de Dios» con la esperanza de que encuentren el camino hacia la integración a la sociedad receptora. Ni la universidad de origen ni la universidad de acogida se preocupan por el estudiante dejándole la «¿libertad»? de adaptarse a su nuevo entorno y a disfrutar de su estancia en el extranjero.

En el segundo modelo propuesto por Pym y denominado «control» se exige: «une forme de contrôle, examens ou dossier, (…) lors du retour à l'institution d'origine[19]» ya que según este modelo tan sólo en el caso de existir una convergencia europea de planes de estudios se podría realizar una convalidación de los mismos. Aquellos que lo defienden y en respuesta al modelo «libertad» entienden que: «la simple liberté manque de sérieux et mène au gaspillage des années de formation[20]».

[18] La estancia en el extranjero constituye en primer lugar una toma de contacto con un país y una cultura extranjeros: el estudiante debe integrarse en un medio distinto, conocer gente, divertirse, aprender la lengua en contexto, sin insistir demasiado en los aspectos académicos del intercambio. (Nuestra traducción).

[19] Una medida de control, ya sea por medio exámenes o trabajos, es indispensable una vez que se vuelve a la institución de origen. (Nuestra traducción).

[20] La libertad sin más carece de seriedad y conduce a desperdiciar años de formación. (Nuestra traducción).

Compartimos el desacuerdo de Tsokaktsidu (2005: 121) en cuanto a la denominación otorgada por Pym a ambos modelos ya que obviamente el término «control» lleva asociadas una serie de connotaciones negativas que no refleja el término «libertad», siendo este incluso directamente opuesto. Sin embargo, dejando de lado esta cuestión terminológica en líneas generales la propuesta general de Pym nos parece oportuna y sumamente interesante.

Continuamos nuestro recorrido sobre los estudios basados en movilidad estudiantil y formación de futuros traductores y nos detenemos ahora en las aportaciones de Kelly y Mayoral, dos autores imprescindibles en la investigación de la didáctica de la traducción en general y del campo que nos ocupa este apartado, en particular. En concreto nos centraremos en su artículo titulado «Implications of multilingualism in the European Union: Translator training in Spain» (1997) en el que presentan, a partir de su propia experiencia como profesores de este campo, el tema de la interculturalidad en el aula de traducción.

Este artículo es un referente primordial dada la cantidad de temas que recoge y sobre todo gracias al análisis que realiza de las aulas de traducción españolas y a las propuestas presentadas. Los autores comienzan situando el tema en del contexto de la Unión Europea y de sus políticas lingüísticas, así como dentro del territorio nacional, dentro del cual destacan la situación actual del mercado de la Traducción y el recorrido sufrido desde la implantación de los estudios de traducción en España hasta nuestros días. A continuación presentan los programas de movilidad europeos existentes y tras esbozar el perfil de las aulas de traducción de la FTI de Granada, aulas que reciben a numerosos estudiantes extranjeros y que se convierten por lo tanto en espacios multilingües y multiculturales, recogen por un lado las implicaciones relacionadas con la formación de traductores y por otro, las dificultades que se pueden producir. Todo ello argumentado adecuadamente y ofreciendo para concluir una serie de propuestas que ayudarán a encontrar una solución a la nueva situación multilingüe y multicultural de las aulas de traducción españolas.

En este trabajo destaca el espíritu optimista de los autores que están convencidos de la posibilidad de encontrar soluciones a aquellos aspectos que preocupan hoy en día a muchos de los docentes universitarios españoles, en relación por ejemplo a la metodología, la evaluación del estudiantado, etc.

En este aspecto, Kelly y Mayoral (1997: 34) destacan el carácter positivo de los intercambios de movilidad. Nos parece sumamente interesante que en este se incluya incluso a los estudiantes que no participan de ellos, ya que tal y como dicen los autores:

> Home students also benefit from the exchange programmes even if they are not actually mobile, in that they have much easier access to people from the cultures and speaking the languages they are studying[22].

La originalidad de este trabajo consiste sin duda alguna en reflexionar acerca de la realidad de las aulas de traducción españolas, mostrar las implicaciones que conlleva la recepción de estudiantes extranjeros en ellas, los problemas que suelen plantear al cuerpo docente y tal y

[22] Los estudiantes permanentes, incluso sin participar en programas de movilidad, también se benefician de estos en el sentido en que pueden entrar en contacto mucho más fácilmente con personas de la lengua y la cultura que ellos están estudiando. (Nuestra traducción).

como avanzábamos, ser capaces de dar soluciones reales a esta nueva situación (Kelly y Mayoral, 1997: 31). Situación esta que les lleva finalmente a la siguiente conclusión:

> It will inevitably take some time and a great deal of effort on the part of staff to adapt adequately to the new challenges our multi-language classroom has brought us. We believe, however, that with patience and especially with a professional outlook as a backcloth to any measures taken, there are solutions which, although not perfect, will allow us to continue to train translators, and now not only for Spain, but also (if only for a short period in their training) for other EU member states, just as our own students are receiving training from our colleagues in many of the Union's most prestigious schools and faculties for a part of their university degree[23].

A continuación debemos hacer referencia a uno de los trabajos sin lugar a dudas más completos de los realizados hasta el momento en España y que es por lo tanto referencia obligada a nivel nacional y europeo. Nos referimos a la tesis doctoral de Tsokaktsidu, (2005) que lleva por título *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. El objetivo de esta investigación es analizar las consecuencias de la presencia de los estudiantes de intercambio en el aula de traducción. Se centra en la facultad de Traducción e Interpretación de Granada y cabe destacar en su primera parte, entre otros temas, el recorrido general que se realiza sobre la política educativa de la Unión Europea y del programa ERASMUS en particular.

Se trata de un estudio exhaustivo que aborda la cuestión de los programas de movilidad desde las diversas perspectivas que abarca dicho tema, a saber, la histórica, la sociológica y la pedagógica. Una de las partes que más interés ha despertado en nosotros, por la vinculación directa con nuestra línea de investigación, ha sido la relacionada con los estudiantes de intercambio, la preparación previa de los mismos, el fenómeno del choque cultural, todo ello materializado en «La guía de buenas prácticas» dirigida a las instituciones de acogida, de origen, a los docentes y coordinadores, de la misma autora (Tsokaktsidu, 2005).

La investigación empírica, realizada como avanzábamos en la FTI de la Universidad de Granada, englobó tanto a estudiantes de intercambio como a profesores de traducción y pensamos que es interesante recoger algunas de las conclusiones a las que llegó la autora:

- La presencia de estudiantes de intercambio en las aulas influye en muchos aspectos en la metodología del profesor; tanto en la planificación, como en la selección del material y las formas de trabajo.

- La preparación previa del estudiantado frente a un intercambio de movilidad, es decir, la preparación recibida en la universidad de origen, está poco sistematizada y es insuficiente.

[23] Inevitablemente llevará tiempo y un gran esfuerzo por parte del profesorado adaptarse correctamente a los nuevos desafíos que las aulas multilingües nos han traído. Sin embargo, pensamos que con paciencia y sobre todo, con una perspectiva profesional como apoyo a cualquier medida adoptada, existen soluciones que, aunque no sean perfectas, nos permitirán continuar formando traductores no sólo para el mercado español sino también para otros mercados de la UE (aunque en estos casos sea por un período corto de su formación), al igual que nuestros estudiantes están recibiendo, como parte de sus estudios universitarios, una formación por parte de nuestros colegas en muchos de los centros más prestigiosos de la UE.

- La orientación académica en la universidad de acogida es ligeramente superior a la recibida en el país de origen y esto influye en el grado de satisfacción de los estudiantes.

- Los estudiantes visitantes destacaron la diferencia en los métodos de enseñanza como el principal problema académico influyendo esto en su rendimiento.

- Los grados de integración, asistencia y participación de los estudiantes de intercambio resultaron bastante altos.

La autora se lamenta de la poca investigación existente al respecto y propone igualmente una preparación especial para el profesorado que cada vez con mayor frecuencia deberá enfrentarse a aulas de traducción interculturales.

2.3.2. Proyectos sobre didáctica de la traducción y movilidad estudiantil

En este apartado es preciso destacar la actividad del grupo de investigación AVANTI (Avances en Traducción e Interpretación, HUM-763) de la Universidad de Granada. Este grupo, creado en el año 2000 y dirigido por la profesora Kelly combina diversas líneas de investigación dentro de las cuales destacan la formación en traducción, donde se abarca desde su didáctica hasta la formación de formadores; la traducción especializada y profesional; el mercado de trabajo y la inserción laboral de licenciados; la interculturalidad y la direccionalidad.

Nos centramos precisamente en la actividad de este grupo de investigación ya que resulta imprescindible hacer referencia a uno de los trabajos presentados por uno de sus miembros, el trabajo realizado por Tsokaktsidu y que presentábamos anteriormente. Como ya ha quedado señalado y seguirá reflejándose a lo largo del presente trabajo, dicha aportación constituye un pilar fundamental para el desarrollo de nuestra tesis.

Continuando con la actividad del grupo AVANTI es preciso destacar igualmente las aportaciones del proyecto de innovación docente titulado *El aula multilingüe y multicultural* que aspira a identificar aquellas dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de programas internacionales que se incorporan al sistema universitario español así como aquellas a las que se enfrentan los profesores al recibir en sus aulas estudiantes de distinta procedencia.

Este proyecto se ha convertido a su vez en un proyecto de mayor envergadura que, en el marco de la Acción 6.1 del Programa Sócrates de la Comisión Europea, y bajo la denominación de Temcu (*Teacher training for the Multicultural Classroom at University*) ha colaborado con socios de otras cuatro universidades europeas con el fin de profundizar en la implicación de los estudiantes de intercambio en las aulas universitarias a nivel europeo y facilitar la labor docente frente a esta nueva realidad del aula multicultural.

Podemos afirmar con rotundidad que a nivel nacional el proyecto Temcu (*Teacher training for the Multicultural Classroom at University*) es el proyecto actual más ambicioso y completo en este ámbito de investigación. Igualmente cabe señalar, aunque es algo que ha quedado reflejado a lo largo de este apartado, que el trabajo de Tsokaktsidu (2005) constituyó el germen de esta investigación y marcó de hecho el inicio de la misma.

Para conocer en más detalle el proyecto Temcu debemos decir que se trata de un proyecto dirigido por la profesora Kelly en el que han colaborado cinco universidades europeas: la Universidad de Granada, la Universidad de Chipre, la Universidad de Limerick en Irlanda, la Universidad de Liverpool John Moores en el Reino Unido y la Universidad de Ljubljana en Eslovenia.

El objetivo de este proyecto, que se inició en noviembre de 2003 y concluyó en marzo de 2006, fue doble y pretendía profundizar de un lado en las implicaciones de la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas universitarias a nivel europeo y de otro lado, facilitar la labor del profesorado que recibe en sus aulas a estos estudiantes de intercambio. De este modo, se esperaba poder beneficiar a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto alumnos como profesores.

El pasado mes de marzo de 2006 el grupo Temcu organizó un congreso en la Universidad de Granada que bajo el título «La experiencia Erasmus: implicaciones para la enseñanza universitaria actual» reunió a 130 participantes procedentes de más de 15 países distintos y en el que se expusieron los resultados obtenidos tras la realización de las dos pruebas piloto realizadas en la Universidad de Granada y la Universidad de Liverpool John Moores respectivamente.

Este debate general se vio plasmado en la realización de los siguientes talleres:

1. **Los estudiantes de intercambio en el aula universitaria**. Este taller estuvo dedicado a analizar la presencia y repercusión de los estudiantes de intercambio en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. **Tutoría y orientación en los programas de intercambio**. El objetivo de este taller se centró en analizar el apoyo que reciben los estudiantes de intercambio.

3. **Aspectos lingüísticos en los programas de intercambio**. En este caso, el taller se orientó hacia el análisis de las dificultades de tipo lingüístico a las que se enfrentan los estudiantes de intercambio.

4. **De la multiculturalidad a la transculturalidad en la Educación Superior**. Este taller estuvo consagrado a la movilidad estudiantil entendiendo por esta un nuevo fenómeno de interacción cultural que presenta no solo factores puramente académicos sino también antropológicos y sociológicos.

5. **Evaluación del aprendizaje en las aulas multiculturales**. El fin último de este taller fue analizar los posibles problemas asociados con la evaluación de aulas multiculturales.

Este congreso sirvió por tanto de encuentro para debatir la experiencia formativa de los estudiantes de intercambio y dio lugar a la publicación *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project* (Atkinson; Morón; Kelly, 2006) obra en la que se presentó en detalle el proyecto Temcu, sus fases, resultados y conclusiones.

Tras el trabajo realizado por el proyecto Temcu y a partir de los estudios presentados en el marco de dicho proyecto, algunas de las conclusiones finales alcanzadas, y que se sitúan en la misma línea de nuestro estudio, fueron que:

- Existe cierto desconocimiento por parte del profesorado de aspectos relacionados con expectativas, problemas y necesidades de los estudiantes de intercambio.

- Queda reflejado que los estudiantes prestan especial atención a la diferencia de estilos de enseñanza-aprendizaje así como a la diferencia de estilos de evaluación mientras que estos aspectos no se perciben del mismo modo por el profesorado.

- Queda patente una concepción de los intercambios de movilidad centrada en gran medida en el aspecto lingüístico que no presta atención a otros aspectos como son el desarrollo personal o el desarrollo de otras competencias durante la realización de los mismos.

Una vez finalizado el proyecto Temcu, el futuro del módulo está orientado hacia su incorporación en tanto que parte fundamental en la formación continua del profesorado universitario europeo. Además, tras el interés suscitado tras la presentación del módulo en diversos foros internacionales se prevé la realización de futuras investigaciones en colaboración con nuevos centros.

En el ámbito internacional, tal y como avanzábamos anteriormente, destacan los proyectos Learning and Residence Abroad (LARA), Interculture Project y Residence Abroad Project, todos ellos puestos en marcha en el Reino Unido y que constituyen un referente primordial en cuanto a los contenidos y los medios utilizados para abordar el estudio de este tema.

A modo de conclusión parcial, queremos hacer hincapié en el aumento del número de estudiantes que decide participar en programas de intercambio y de ahí, el aumento del número de estudiantes extranjeros que llegan a las aulas de traducción españolas. Esta nueva realidad y, tal y como ha quedado demostrado en varios estudios, influye en la metodología utilizada por el profesor de traducción, sea en muchos casos este consciente o no. De lo que no cabe duda es que existe un cierta cantidad de docentes que no están o no se sienten preparados para trabajar clases multiculturales y que deberían recibir cierta formación complementaria para poder abordar con éxito dicha situación y aprovechar al máximo las ventajas que les brindan.

Igualmente, podemos asegurar que el estudiantado que decide realizar un intercambio de movilidad recibe una información previa bastante generalizada y en la mayoría de los casos insuficiente para abordar previamente con éxito su experiencia en el extranjero. Se precisa por lo tanto la elaboración y puesta en marcha de programas que asistan a los estudiantes antes de viajar al país de destino.

Ha quedado igualmente reflejada la escasez de investigaciones en relación al estudio de programas de movilidad. Igualmente se ha señalado la ausencia del tema de movilidad dentro de las obras generales de la didáctica de la traducción. En relación con las escasas contribuciones que existen sobre movilidad estudiantil la gran mayoría están centradas en el espacio europeo mientras que el ámbito de los países del Este, al igual que ocurre desgraciadamente con otros múltiples campos, sigue siendo un campo poco estudiado en Occidente.

Finalmente, si prestamos atención, nuestras conclusiones parciales recogen muchas de las ideas y retos expuestos por Pym, Kelly, Mayoral, Tsokaktsidu o el grupo Temcu así que resulta por lo tanto evidente que aún no se han encontrado soluciones a ciertos aspectos estudiados y que el camino que tenemos frente a nosotros se muestra largo y complejo.

Al igual que los autores arriba mencionados nos dejamos llevar por el optimismo y pensamos que se trata de cuestiones que, no sin esfuerzo, se pueden realizar y nos anima sobre todo observar el interés creciente que comienza a adquirir esta línea de investigación.

Iniciativas como la de Temcu, que promueven además la colaboración entre diversas instituciones muestran, a nuestro entender, el camino a seguir para continuar avanzando en la investigación de este campo con el consecuente enriquecimiento que supone trabajar en colaboración con otros centros y otros especialistas.

Para finalizar, creemos que es evidente que la nueva realidad europea reclama y necesita estudios, tanto descriptivos como empíricos, que contribuyan al desarrollo de este campo y consigan dar respuestas a estudiantes, profesores y gestores que participan de los intercambios de movilidad.

Más allá de la UE y quizás con una necesidad aún mayor al tratarse de países que no han establecido todavía lazos de unión sólidos dentro del espacio europeo, pensamos que se deberían promover y consolidar aquellos contactos que ya han comenzado a producirse.

3. Choque cultural y movilidad estudiantil

«Montar en una montaña rusa emocional»
«Sentirse como un pez fuera del agua»

(Expresiones de estudiantes asociadas a la realización
de un intercambio de movilidad en el extranjero)

«Cuando te encuentras en un entorno cultural diferente,
te es más fácil comprender que
«nosotros también tenemos una cultura»
y que a alguien que venga de fuera esta cultura
le puede resultar tan extraña
como a ti te puede parecer la cultura de otra persona.
El efecto de aprendizaje es considerable».

(Geert Hofstede)

3. Choque cultural y movilidad estudiantil

Tras haber hecho un recorrido por la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil, en el presente capítulo nos centraremos en un tema esencial vinculado a esta última: el choque cultural.

3.1. El choque cultural. Definición causas y síntomas

En el apartado anterior se ha visto reflejado el crecimiento e interés que han despertado en los últimos años los programas de movilidad estudiantil. Igualmente, nos hemos acercado a una nueva realidad en la cual la presencia de estudiantes de intercambio se ha hecho habitual en las aulas universitarias, la vida cotidiana de residencias, bibliotecas, bares, etc.

El simple hecho de hacer la maleta y llegar a un país diferente con el objetivo de estudiar durante un período de tiempo representa para el estudiante, además de una oportunidad única dentro de su formación universitaria, el inicio de una estancia que traspasará indudablemente los límites puramente académicos y le llevará a conocer un nuevo país, una nueva lengua, una nueva cultura así como a experimentar una serie de situaciones y sentimientos a los que posiblemente ni siquiera se hubieran planteado enfrentarse antes de salir de viaje.

El presente apartado está dedicado a presentar el concepto de choque cultural, un fenómeno que en mayor o en menor medida, sufren todos los estudiantes que realizan un intercambio de movilidad. En relación con las investigaciones vinculadas a este campo cabe destacar el enorme interés suscitado en EE.UU, país que muestra una gran tradición en cuanto a estudios sobre este tema.

Si bien hay que matizar que las primeras investigaciones realizadas al respecto se centraban mayormente en la experiencia de inmigrantes que llegaban al citado país, el tema del choque cultural ha vivido un gran desarrollo y en los últimos años se aprecia la influencia de la movilidad estudiantil, algo que se ha reflejado en la realización de diversos estudios relacionados específicamente con este tema. Además de EE.UU, y quizás por cercanía geográfica o influencia académica, el tema del choque cultural también ha despertado bastante interés entre la comunidad científica de ciertos países de América Latina. Ahora bien, en relación con España debemos hacer notar la escasez de investigaciones al respecto así como la poca o nula preparación previa de nuestros estudiantes frente al reconocimiento del choque cultural y las fases que lo componen.

Consecuentemente, la bibliografía básica que hemos utilizado en la realización de este apartado pertenece en su mayor parte a aportaciones norteamericanas y hemos accedido a ellas de manera general por medio del formato electrónico. Pese a nuestros intentos por acceder a dichos documentos en papel, nos ha sido imposible llegar finalmente a todos ellos desde bibliotecas españolas, de ahí que también hayamos recurrido a obras de otros autores más «accesibles» que hacían referencia a dichos trabajos e investigadores.

El término «choque cultural» fue utilizado por primera vez por la antropóloga Cora DuBois a lo largo de una comunicación presentada en Chicago en noviembre de 1951 en la que describía ciertos aspectos que había observado en estudiantes que participaban en un programa internacional de movilidad.

Sin embargo, sería posteriormente el antropólogo Kalervo Oberg quien lo conceptualizaría y de este modo en 1954, en el marco de la investigación antropológica y basándose en un estudio sobre la adaptación de distintos grupos de inmigrantes a la vida y cultura de EE.UU, expondría las fases de las que constaba el denominado «choque cultural» y daría lugar a los numerosos estudios que han continuado el desarrollo de esta línea de investigación.

Ciñéndonos a las palabras de Oberg (1954) entendemos que:

> Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life: when to shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, how to give orders to servants, how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs, or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. All of us depend for our peace of mind and our efficiency on hundreds of these cues, most of which we do not carry on the level of conscious awareness[1].

La utilización de este término ha recibido no pocas críticas al entender numerosos especialistas que «choque» («*shock*») hace referencia a algo inmediato y consciente mientras que el conocido como «choque cultural» se produce de manera gradual y de forma totalmente inconsciente. Aún así, dejando de lado la polémica que suscita su uso, no cabe ninguna duda de que se trata de un término ya normalizado entre la comunidad científica internacional.

De entre los investigadores que se han adentrado en este tema puede resultar interesante analizar las diversas definiciones presentadas. Además de Oberg, Adler (Adler, 1972 citado en Bautista, 2004: 97) es un referente obligado en este campo de investigación y según él el choque cultural es:

> Una forma de ansiedad que resulta de la pérdida de los signos y símbolos comúnmente percibidos y entendidos en el intercambio social. El individuo bajo el choque cultural refleja su ansiedad y nerviosismo ante las diferencias culturales a través de un número de mecanismos de defensa: represión, regresión, aislamiento y rechazo. Estas actitudes defensivas hablan, en términos de conducta, de una inseguridad básica que puede acompasarse con soldead, rabia, frustración y autocuestionamiento de la competencia. Con lo apropiado, las advertencias y las pistas del entendimiento cultural removidas, el individuo deviene desorientado, temeroso y alienado de las cosas que sabe y entiende.

[1] El choque cultural se produce debido a la ansiedad que provoca la pérdida de los signos y símbolos cotidianos que utilizamos al relacionarnos con los demás. Estos signos o señales incluyen las miles de acciones de las que nos servimos en situaciones de nuestra vida cotidiana como, por ejemplo: cuándo estrechar la mano a alguien, qué decir cuando nos presentan a una persona, cuándo y de qué manera dar consejos, cómo dar órdenes al servicio, cómo hacer compras, cuándo aceptar o rechazar invitaciones o cuándo tomarnos algo en serio y cuándo no. Todas estas señales, que pueden ser bien palabras, gestos, costumbres o normas, las adquirimos conforme vamos creciendo y forman parte de nuestra cultura del mismo modo que lo hacen nuestra lengua o nuestras creencias. Nuestra tranquilidad y nuestro rendimiento dependen de estas señales que, en su mayoría, pertenecen a nuestro subconsciente. (Nuestra traducción).

Brislin (citado en Cortés, 2002) describe a su vez el choque cultural como:

> Las tensiones y sentimientos de malestar que resultan de «tener que satisfacer las necesidades cotidianas, como son alimentarse, cuidar la salud y mantener las relaciones interpersonales en formas a las que no se está acostumbrado.

Y siguiendo en la misma línea, según Paige (1993: 2) el choque cultural corresponde a «the emotional reactions to the disorientation that occur when one is immersed in an unfamiliar culture and is deprived of familiar cues[2]» mientras que Winkelman (1994: 121) expone que: «Cultural (or culture) shock is a multifaceted experience resulting from numerous stressors occurring in contact with a different culture[3]»

Bautista (2004: 98) se adentra en más detalles y afirma que:

> El choque cultural proviene de perder momentáneamente la plataforma de nuestra vida. Una importante cantidad de significaciones, patrones, valores, claves, entendimientos institntivos, matices sutiles de nuestra expresión o expresiones indirectas de nuestras culturas de origen dejan de estar vigentes y quedamos expuestos por un tiempo indefinido a situaciones ambiguas, donde, los valores propios que teníamos por absolutos entran en cuestionamiento y lesionan justo la base del propio balance, al mismo tiempo que se nos exige un funcionamiento hábil y diestro bajo unas normas no muy claras todavía.

Y el psicólogo social neerlandés Hofstede (2005: 8) explica a lo largo de una completísima entrevista que:

> Un choque cultural se produce cuando estás en un entorno diferente y supones que las personas se comporten igual que en tu casa. Pero si estas personas se comportan de forma completamente diferente, de pronto, los conocimientos que tenemos sobre cómo comportarnos sirven de poco. Tienes que volver a aprender cómo reaccionar. Se podría decir que vuelves a ser niño. Y esto puede ser una experiencia desagradable. Te sientes inseguro y puede que sientas un malestar físico del que una variedad es la nostalgia.

De todas las definiciones presentadas, ya sean más generales o más específicas, se pueden deducir dos pilares fundamentales vinculados a la definición de este término: por un lado, el aspecto geográfico y cultural, es decir, el hecho de cambiar de país que lleva asociado obviamente cambiar igualmente de cultura y un segundo aspecto, ligado íntimamente a esta nueva situación, a saber, el aspecto psicológico ya que los cambios de país y cultura posteriormente influirán en este plano del individuo.

[2] Las reacciones emocionales a la desorientación que se producen cuando uno se encuentro inmerso en una cultura ajena y desprovisto de señales familiares. (Nuestra traducción).

[3] El choque cultural (o choque de culturas) es una experiencia multifacética que aparece como resultado de numerosos factores estresantes que se producen al estar en contacto con una cultura diferente. (Nuestra traducción).

Del mismo modo, en todas las definiciones puede percibirse que el término «choque cultural» lleva asociado de manera generalizada cierta connotación negativa. Se habla de «ansiedad», «desorientación», «sentimientos de malestar», «factores estresantes», «inseguridad», etc. De modo que la primera conclusión a la que se podría llegar, y de hecho a la que en numerosas ocasiones se ha llegado, es que este fenómeno responde a un proceso negativo.

Sin embargo, son muchos los autores que reivindican un tratamiento menos polarizado del tema y ven el choque cultural como una experiencia vital altamente enriquecedora en la formación como individuo que, si bien es cierto corresponde con una etapa difícil de superar, conlleva igualmente un aspecto altamente positivo para todo aquel que lo experimenta. En esta línea podemos destacar la opinión de Hofstede (2005: 10):

> Es muy importante subrayar que ante todo se viven y se aprenden un sinfín de cosas positivas cuando se está en el extranjero. La gente que participa en un intercambio demuestra tener interés por experiencias nuevas. Y el fenómeno del choque cultural también es una de esas experiencias valiosas.

White (2007) está convencido de este aspecto de ahí que señale que:

> It must be emphasized that while culture shock can be very uncomfortable, there is nothing wrong with it, or with the person experiencing it. It is also quite common for students to have a very positive and rewarding experience, despite having on-going adjustment problems with culture shock. Many would argue that the most rewarding exchanges come only when there is a pronounced experience of culture shock[4].

Y finaliza sintetizando que:

> [the culture shock] is not a problem to avoid. Instead, it is a necessary discomfort that one must go though to really experience the rich and varied joys of intercultural living[5].

Anteriormente hacíamos brevemente referencia a la polémica planteada en torno a la utilización del término «choque cultural». Siguiendo esta línea, después de haber analizado ciertas definiciones y para poder vislumbrar en profundidad las implicaciones y enlazar de este modo con las causas que lo provocan, creemos interesante detenernos en la descripción que hace Bautista (2004: 98) de los rasgos distintivos del choque cultural:

> 1. (…) [El choque cultural] No es el producto de un evento específico o de una cadena de ellos; más bien proviene de la experiencia de encontrar maneras de hacer, organizar, percibir, o valorar las cosas en forma diferente de la propia, la cual amenaza la básica e inconsciente creencia de que las costumbres, asunciones, valores y conductas propias son las «correctas».

[4] Debe hacerse hincapié en el hecho de que aunque el choque cultural puede ser bastante molesto no hay nada malo en él o en la persona que lo está experimentando. Es también bastante común entre los estudiantes tener una experiencia muy positiva y gratificante a pesar de haber tenido problemas de adaptación debido al choque cultural. Algunos argumentarán que los intercambios más enriquecedores se producen únicamente en aquellos casos en los que se experimenta intensamente el choque cultural. (Nuestra traducción).

[5] El choque cultural no es un problema que se deba evitar. Se trata por el contrario de un malestar necesario que uno debe superar para experimentar realmente lo enriquecedora y variada que es la experiencia intercultural.

> 2. No aparece repentinamente o tiene una causa principal única; en lugar de ello es acumulativa, se va constuyendo lentamente, de una serie de pequeños eventos difíciles de identificar.

El choque cultural se caracteriza por lo tanto por no responder a una única razón desencadenante y por su valor «acumulativo», debemos añadir para completar la definición del término, la importancia que adquiere el factor psicológico en general y el estado de inconsciencia al que responde, en particular. En esta línea, normalmente los propios estudiantes implicados no son conscientes de dichos factores y en algunos casos niegan estar «padeciendo» el choque cultural…

Además, para concretar cabe subrayar que:

> The circumstances provoking cultural shock and the individual reactions depend on a variety of factors, including previous experiences with other cultures and cross-cultural adaptation; the degree of difference in one's own and the host culture; the degree of preparation; social support network; and individual psychological characteristics[6]. (Furnham y Dochner, 1986 citado en Winkelman, 1994: 121)

Basándonos en Cortés (2002) podemos sintetizar las causas que originan el choque cultural en cuatro:

1. Enfrentamiento de culturas internas, referido al enfrentamiento que experimenta el individuo entre su cultura de origen, aquello que ha aprendido desde pequeño y que es válido en su comunidad y la cultura de acogida en la que esos aspectos pueden no ser válidos.

2. Fracaso en la comunicación, producido por el deber enfrentarse a un nuevo idioma y a unos gestos y significados nuevos.

3. Pérdida de signos y códigos, que en la nueva cultura no son interpretados de manera inconsciente y automática como lo son en la cultura de origen. De este modo, si el individuo quiere conseguir comunicarse de una manera directa y eficaz, debe realizar un esfuerzo suplementario en la interpretación de dichos signos y códigos.

4. Crisis de identidad, que conlleva incluso que la persona pierda la noción de quién es. En este aspecto, la cultura se evalúa partiendo de la propia cultura, que se erige como modelo a seguir, y las circunstancias reales que hacen sentirse incómodo al individuo acaban provocando en éste una reacción contra la cultura de acogida a la que inconscientemente se acaba culpando del malestar que está sufriendo.

Puede observarse que un aspecto importantísimo ligado a este fenómeno lo constituye el conocimiento del idioma de la cultura de acogida. La mayoría de los autores coinciden en señalar que cuánto mayor es el conocimiento de la lengua en cuestión más fácil resulta la integración a dicha cultura.

[6] Las circunstancias que provocan el choque cultural y las reacciones individuales dependen de una variedad de factores entre los que se incluyen experiencias previas en otras culturas y adaptación intercultural, el grado de divergencia entre la cultura propia y la de acogida, el grado de preparación, las redes sociales de apoyo así como características psicológicas del propio individuo. (Nuestra traducción).

Volviendo a la definición del término y respondiendo a los dos factores que presentábamos anteriormente, a saber, la ubicación en un país extranjero y el contacto con una lengua y cultura distintas, hay dos expresiones que las personas que experimentan el choque cultural suelen utilizar a menudo para resumir la cadena de sentimientos que viven asociados a este choque cultural. Se trata de las expresiones «sentirse como pez fuera del agua» o «sentirse como un niño pequeño».

Estas dos expresiones reflejan a la perfección la sensación de extrañeza al encontrarse inmerso en el choque cultural. El individuo se siente, tal y como se ha avanzado, desprovisto de aquellos elementos que lo han acompañado desde su niñez, se encuentra fuera de su «contexto habitual», pierde por lo tanto sus puntos de referencia cotidianos y además esto se encuentra acompañado de la necesidad de comprender y expresarse en un idioma distinto, lo cual conlleva una dificultad añadida en la que, por ejemplo, la realización de quehaceres cotidianos puede convertirse en todo un reto. La mezcla de situaciones y vivencias que experimenta el individuo viene a su vez acompañada de los siguientes síntomas que presenta Iglesias (2003: 7) recogiendo la propuesta de Oberg:

- **Tensión**. Provocada por el estrés que produce el intentar entender y hacerse entender en una nueva cultura.

- **Miedo al rechazo**. La tensión viene a su vez acompañada de duda, estrés, ansiedad y en algunos casos miedo a ser rechazados por la cultura de acogida. De hecho, muchas personas creen recibir un tratamiento distinto al de otros individuos.

- **Desorientación**. Los signos, costumbres y valores de la cultura de acogida son en muchos casos nuevos para el individuo, llegando incluso a ser muy distintos de los propios. Esto crea un clima de desorientación ya que el individuo no sabe muy bien cómo debe comportarse. La confusión y la ansiedad forman de nuevo parte del contexto inicial.

- **Sensación de pérdida**. El individuo echa de menos su cultura, su país, su entorno familiar y afectivo. Se siente solo en medio de una cultura extraña.

- **Sentimientos de sorpresa**. Resultado de las diferencias existentes entre sus expectativas y aquello que experimenta a diario. El individuo experimenta emociones fuertes, negativas en su mayoría (ansiedad, indignación, disgusto, etc.)

Podemos completar estas reacciones con la propuesta de Winkelman (1994), quien añade que las reacciones de estrés responden a factores de adaptación tanto psicológicos como fisiológicos y que los sentimientos de estrés, ansiedad y depresión pueden venir acompañados de ciertos problemas menores de salud tales como dolores leves, etc.

En este sentido Winkelman (1994: 123) habla del «agotamiento cognitivo», que surge como resultado al intento de adaptación del individuo a una cultura diferente que le exige un esfuerzo constante, lo cual se puede ver plasmado en dolores de cabeza, estómago así como cansancio al final de la jornada ya que a lo largo de ésta se ha acumulado demasiado estrés… Incluye además un concepto nuevo el «choque personal» (Winkelman 1994: 123) que él entiende como un aspecto del choque cultural que surge como resultado de diversos cambios en la vida personal del individuo.

Todos los expertos coinciden en que la forma de experimentar el choque cultural, la intensidad del fenómeno en sí, así como el modo de enfrentarse al mismo es distinta según cada persona. Sin embargo, los síntomas que delatan que se está viviendo son, entre otros y según Oberg (1954):

> Some of the symptoms of culture shock are: excessive washing of the hands; excessive concern over drinking water, food, dishes, and bedding; fear of physical contact with attendants or servants; the absentminded, far-away stare (sometimes called the tropical stare); a feeling of helplessness and a desire for dependence on long-term residents of one's own nationality; fits of anger over delays and other minor frustrations; delay and outright refusal to learn the language of the host country; excessive fear of being cheated, robbed, or injured; great concern over minor pains and eruptions of the skin; and finally, that terrible longing to be back home, to be able to have a good cup of coffee and a piece of apple pie, to walk into that corner drugstore, to visit one's relatives, and, in general, to talk to people who really make sense[7].

Se podría pensar que estos síntomas pueden responder a otro tipo de patología, sin embargo, recogiendo las palabras de Ferraro «the symptoms manifest themselves while one is living and working abroad, one can be sure that cultural shock has set in[8]» (Ferraro, 1990: 143). Incluso, se puede llegar a hablar, tal y como recoge Tsokaktsidu (2005: 105) del «*foreign student syndrome*» término acuñado por Ward (1967 citado en Furnham, 2004: 17) que responde a «Vague, non-specific physical complaints, a passive, withdrawn interaction style and a disheveled, unkempt appearance[9]»

En algunos casos Bautista (2004: 100) puntualiza que incluso se pueden vuelven a retomar ciertos hábitos, como fumar, beber o incluso tomar drogas, aunque se hubieran superado anteriormente. Por otro lado, a los síntomas relacionados con el decaimiento físico y psicológico anteriormente expuesto, Bautista (2004 : 101) encuentra la siguiente explicación:

> En realidad [los estudiantes de intercambio] tratan de protegerse del contacto con la cultura que los impacta permitiéndose un receso, están evitando tener que construir nuevas categorías para interpretar la diferencia cultural (…) Puede que nieguen estar en choque cultural, sostienen que simplemente no les interesa conocer más del entorno. Algunos no salen de este aislamiento y llegan a claudicar.

[7] Algunos de los síntomas del choque cultural son: lavarse excesivamente las manos, preocuparse de manera obsesiva por el agua potable, la comida, los platos y la ropa de cama; miedo al contacto físico con encargados o camareros; estar distraído, con la mirada perdida, sentimiento de impotencia y deseo de dependencia de residentes de la misma nacionalidad; enfados provocados por retrasos u otras frustraciones leves; demora y rechazo a la hora de aprender la lengua del país de acogida, miedo excesivo a ser engañado, atracado o lesionado; gran importancia a dolores leves y erupciones de la piel y finalmente, ese deseo tremendo de volver al país de origen, de ser capaz de tomar una buena taza de té y un trozo de pastel, de ir a la tienda de la esquina, de visitar a familiares y en general, de hablar con gente con la que puede realmente hablar. (Nuestra traducción).

[8] Los síntomas se manifiestan por sí mismos. Cuando uno está viviendo y trabajando en el extranjero puede estar seguro de que se ha producido el choque cultural. (Nuestra traducción).

[9] Despistado, sin dolencias físicas concretas y con una actitud retraída, pasiva junto a un aspecto desaliñado y despeinado. (Nuestra traducción).

3.1.1. Otros factores que intervienen en el choque cultural

Además del aspecto lingüístico, mencionado por la mayoría de los estudiantes como la primera «barrera» que encuentran en el extranjero, existen ciertos factores a los que, aunque en este campo de investigación no se les haya dedicado un especial interés, ejercen a nuestro entender cierta influencia en los estudiantes que realizan un intercambio ya que llegan a condicionar la forma en la que estos viven y afrontan el choque cultural.

Nos referimos principalmente a factores tales como las condiciones climatológicas, culturales, socio-políticas o religiosas de los países de acogida. Posteriormente, en las entrevistas realizadas veremos reflejado cómo los estudiantes de países denominados «cálidos» otorgan una importancia especial a las horas de luz y a los días de sol en sus respectivos países de acogida llegando incluso a afirmar que para ellos es un factor necesario y que el verse privado de horas de luz les afecta incluso en el estado de ánimo. Igualmente, la situación socio-política del país en el que se realiza el intercambio también les afecta y les llega a condicionar de una manera especial. En cuanto a las cuestiones religiosas, si bien es verdad que no se trata de un aspecto que les influya de manera general en su día a día, sí es cierto que en fechas concretas, citemos por ejemplo la Navidad, ejercen una influencia especial en ellos. Algo que viene motivado en muchos casos por ser la primera vez que se alejan de sus familias en estas fechas.

En cuanto a las normas culturales y sociales, estas sí han despertado más interés dentro de la comunidad científica y de hecho constituyen el tema central de la mayoría de las investigaciones en este campo. Estas normas representan sin lugar a dudas aspectos primordiales que influirán en la adaptación de los estudiantes de movilidad. En este sentido, numerosos investigadores coinciden en afirmar que cuánto más cercanas sean las culturas de origen y de acogida, el estudiante se adaptará mejor y más rápidamente.

3.2. Modelos de choque cultural

A continuación pasamos a presentar diversos modelos que recogen el fenómeno del choque cultural. Los mostramos siguiendo un orden cronológico y cabe matizar que si bien los primeros se centraban en estudios vinculados a la inmigración en general y la adaptación de aquellas personas que vivían durante un período de tiempo en algún país distinto al suyo, en los últimos trabajos puede apreciarse la evolución que ha sufrido este campo, de ahí que las propuestas más recientes sí se centren ya en estudiantes como sujetos de estudio.

A este respecto cabe destacar la propuesta de Katan (2004) directamente orientada a estudiantes de traducción. No obstante consideramos necesario señalar que el modelo de Katan, que se encuentra a su vez basado principalmente en Bennett (1993), aunque está orientado a la formación de traductores no contempla la movilidad estudiantil -lo cual no deja de sorprendernos- y es por ello que no nos detendremos en él.

Los primeros modelos pues aunque no estuvieran basados específicamente en estudiantes de intercambio son fundamentales en nuestro estudio ya que representan la base a partir de la cual se han realizado las siguientes aportaciones. Además, salvo alguna especificidad, que se verá igualmente señalada en los trabajos más recientes, las características generales del fenómeno del choque cultural son básicamente las mismas, ya se trate de un inmigrante que las sufre, un ejecutivo que debe trabajar en el extranjero o un estudiante de intercambio.

Presentamos por lo tanto en este apartado a los principales autores, referencias fundamentales en relación al choque cultural, que han servido de modelo a largo del desarrollo de este campo de investigación.

3.2.1.1. Oberg

Tal y como adelantábamos existen numerosos estudios y modelos que definen y analizan el choque cultural. Al inicio del presente capítulo adelantábamos igualmente que fue el antropólogo Kalervo Oberg quién conceptualizó el término por primera vez, situándose de este modo en el origen de todas las investigaciones posteriores. De ahí que nos resulte imprescindible presentar ese primer modelo expuesto por él ya que los modelos posteriores se han visto sin duda alguna influenciados por esta primera aportación y han seguido una misma línea general.

Más adelante veremos igualmente reflejada la principal teoría que se ajusta a este modelo, a saber, la llamada curva U presentada en 1955 por Lysgaard, completada posteriormente por Oberg en 1960. Sin embargo, ahora, ciñéndonos a los modelos de choque cultural presentaremos la propuesta de Oberg (1954) en la que destacan cuatro fases a las que denominó:

1. Luna de miel
2. Crisis
3. Recuperación
4. Adaptación

Estas fases comprendían el espacio temporal existente entre la llegada a un nuevo país y por lo tanto, a una nueva cultura hasta el momento de adaptación a ese nuevo medio.

1. Luna de miel. Dependiendo de las circunstancias abarca los primeros días, las primeras semanas, o incluso, en algunos casos, los primeros seis meses. Se caracteriza por establecer relaciones superficiales, en el caso por ejemplo de ser recibido por ciertas circunstancias, ser alguien importante, etc., por el hecho de estar siempre acompañado, visitar los mejores sitios, etc. Los sentimientos que se producen son de euforia y curiosidad hacia todo lo nuevo.

2. Crisis. Comienza cuando el individuo es consciente de que algunos de los aspectos que antes llamaban su atención ahora afectan a su autoestima (diferencia de idioma, forma de comportarse, ideología, etc.) porque percibe que los comportamientos son distintos, se siente fuera de su cultura y esto puede provocar una situación de rechazo hacia la cultura en la que se encuentra. Esta fase es fundamental, si el individuo es capaz de superarla, permanecerá en esa país pero si no es capaz, se irá del mismo. En esta fase el individuo puede volverse agresivo, suele encontrarse con compatriotas y criticar aspectos de la cultura en la que se encuentra, pueden asociarse a esta etapa el surgimiento de clichés o estereotipos.

3. Recuperación. Si el individuo supera esa crisis, aprende mejor la lengua y comienza a relacionarse con más gente, estará abriéndose a la nueva cultura. En ese momento, aún tendrá dificultades, las sentirá pero se dirá a sí mismo que tiene que superarlas. Estará caminando hacia la siguiente etapa, la recuperación. En esta etapa se sentirá ya más seguro de sí mismo, será incluso capaz de bromear acerca de sus propias dificultades. Mostrará además empatía hacia los demás.

4. Adaptación. En esta última etapa, una vez superadas todas las anteriores, el individuo será ya capaz de expresarse sin dificultad, aceptará las costumbres de la nueva cultura y disfrutará de sus propias experiencias. Como dice Oberg el medio que le rodea no ha cambiado, ha cambiado la actitud del individuo hacia el medio. En ese momento estará ya adaptado.

Oberg añade en su estudio tanto las causas como los síntomas asociados, de entre los que destaca:

- Lavarse las manos repetidamente.
- Preocuparse de forma excesiva por la comida, el agua potable, los colchones, etc.
- Sentimiento de tristeza y dependencia de personas de la misma cultura.
- Sentimiento de impaciencia.
- Miedo excesivo a ser asaltado.
- Sentimiento de impotencia.
- Preocupación exagerada por dolores leves.
- Mirada lejana.
- Renuencia a aprender el idioma del país.
- Deseo de volver a «casa».

Prestamos especial atención a esta propuesta ya que además de ser un punto de inicio y por tanto referencia primordial en relación con el estudio del choque cultural, será el modelo que adoptaremos en la parte dedicada a la investigación empírica de nuestra tesis.

3.2.1.2. Bennett

Otra figura principal en este campo de investigación, y por lo tanto referencia obligada, es la de Milton J. Bennett (1993) en la que incluye su propuesta conocida como *DMI (The Development Model Of Intercultural Sensitivity*[10]). En este modelo, Bennett, partiendo de un estudio realizado con estudiantes que habían disfrutado de un intercambio de movilidad, combina conceptos de la psicología cognitiva y del constructivismo y presenta seis etapas que representan dicho desarrollo de la sensibilidad intercultural.

1. Rechazo
2. Defensa
3. Minimización
4. Aceptación
5. Adaptación
6. Integración

La propuesta de Bennett es especialmente interesante ya que, a diferencia de la propuesta de Oberg, la suya está centrada en el ámbito académico y en ella recoge y tiene en cuenta tanto a los estudiantes como a los docentes que pueden intervenir en el proceso de choque cultural. Su modelo se estructura además en dos fases, etnocéntrica y etnorrelativa respectivamente, dentro de las que se incluyen seis etapas. En primer lugar el individuo se encuentra inmerso en la fase etnocéntrica, según la cual, se percibe a él mismo y a su propia cultura como centro de la realidad. Esta fase abarca las tres primeras etapas (negación, defensa, minimización).

Gradualmente y conforme se van sucediento las diversas etapas el individuo comienza a aceptar la existencia de otros contextos diferentes al suyo y pasa de este modo a la fase denominada etnorrelativa, que abarca a su vez, las tres últimas etapas del modelo, a saber, Aceptación, Adaptación y finalmente, Integración.

El siguiente cuadro refleja este modelo:

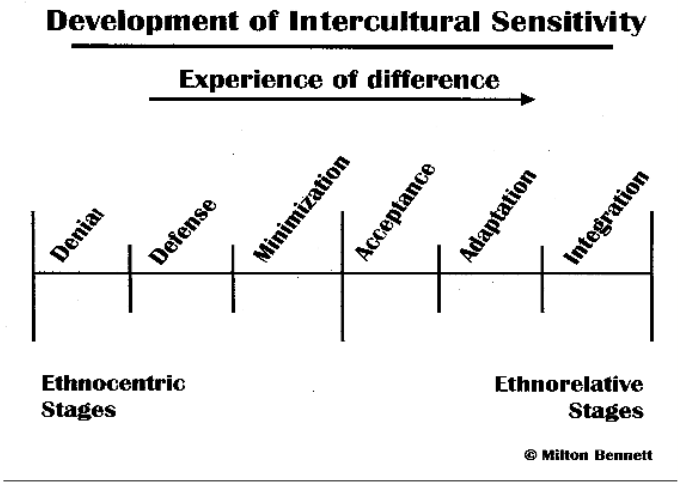

Figura 13. Desarrollo de la sensibilidad intercultural según Bennett (1993)

[10] Modelo de desarrollo de la sensibilidad cultural.

En esta línea, es decir, centrándonos en las cuestiones de etnocentrismo y etnorelativismo presentadas por Bennett, y a modo de completísimo resumen del camino esbozado por este autor encontramos en las palabras de Iglesias (2003: 7):

> (…) Observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y ésta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad. Sin embargo, el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

Por otro lado, White (2007) analiza y describe igualmente el paso del etnocentrismo al etnorrelativismo como fases fundamentales de todo intercambio estudiantil y lo hace de una manera muy gráfica a partir de las opiniones de algunos estudiantes que pasando de un estadio a otro declaran:

1. I don't like the way they do this –it's stupid.
2. But they seem to be doing o.k. doing this way.
3. If I want to survive here, I'd better learn to do it this way.
4. Now than I can do it this way, it doesn't seem so bad, even though I may still prefer to do it my way[11].

En el siguiente cuadro se pueden apreciar de forma resumida los niveles del DIMS (*The Developmental Model Of Intercultural Sensitivity*) presentado por Bennett (1993):

[11] 1. No me gusta el modo en el que hacen esto. ¡Es ridículo!
2. Pero parece que está bien hacerlo así.
3. Si quiero sobrevivir aquí, será mejor aprender a hacerlo de ese mod
4. Ahora que puedo hacerlo así no me parece tan mal, aunque sigo prefiriendo hacerlo a mi manera. (Nuestra traducción)

Fases/etapas		Sub-fases	Características	Frases que suelen decir los estudiantes que se encuentran en esta fase…
I. Negación de las diferencias culturales El individuo es incapaz de interpretar las diferencias culturales. Su cultura se sitúa en el centro. Surgen estereotipos y observaciones ingenuas. Visión deshumanizada de la cultura de acogida y de sus individuos.	FASE/ETAPA ETNOCENTRICA	**1. Negación/Aislamiento**	El aislamiento en grupos homogéneos hace que el individuo no se sienta motivado para construir categorías e interpretar las diferencias culturales.	«Vive y deja vivir, ese es mi lema». «Todas las grandes ciudades tienen el mismo tipo de edificios, demasiados coches y Mc Donalds». «Lo que realmente necesito conocer es el arte y la música». «Mientras todos hablemos el mismo idioma, no habrá problema». «Lo que me interesa conocer principalmente es cómo comportarme en un restaurante». «Con mi experiencia, puedo vivir sin problemas y sin tener que realizar un esfuerzo suplementario, en cualquier cultura». «Nunca he experimentado el choque cultural». «Lo único que necesito conocer es la política y la historia. El resto me lo puedo imaginar a lo largo de mi estancia».
		2. Negación/ Separación	La separación puede realizarse, de hecho se da así en algunos casos por medios artificiales (ej. Apartheid).	

I. Defensa frente a las diferencias culturales Se perciben las diferencias culturales pero por medio de estereotipos y manteniendo aún la propia cultura como centro y punto de partida. La otra cultura se percibe con estereotipos negativos. Aún se tiene una visión deshumanizada del otro.	**ETAPA/FASE ETNOCÉNTRICA**	**3. Defensa/ Menosprecio**	La otra cultura se percibe por medio de estereotipos negativos.	«Aunque estoy hablando su lengua, siguen siendo poco ambles conmigo». «Cuando vas a otros sitios y conoces otras culturas, te das cuenta de que los EE.UU son mucho mejor». «Esta gente no valora la vida del mismo modo en que lo hacemos nosotros». «Chico, podríamos enseñarles muchísimas cosas a esta gente». «¡Qué sociedad más machista!» «Esta gente es tan fina y sofisticada, no como la gente superficial de mi país».
		4. Defensa/ Superioridad	La cultura propia se sitúa por encima de las otras.	
		5. Defensa/ Inversión	Se tiende a percibir la otra cultura como superior a la propia. Se polarizan las diferencias entre culturas.	
II. Minimización de las diferencias culturales Se reconocen y se aceptan diferencias culturales superficiales. Se enfatiza la similitud de la gente y de los valores básicos. Tendencia a definir a las personas de la otra cultura en términos etnocéntricos.		**6.Minimización/ Universalismo físico**	El individuo enfatiza los puntos comunes que unen a los seres humanos (similitudes fisiológicas, etc., «después de todo, somos humanos»)	«La clave para desenvolverte en cualquier cultura es simplemente ser tú mismo, auténtico y sincero». «Por supuesto que las costumbres son distintas pero cuando realmente llegas a conocerlos te das cuenta de que se parecen mucho a nosotros». «La tecnología está trayendo al mundo desarrollado una unidad cultural». «Aunque el contexto puede ser distinto, todo el mundo necesita comunicarse».

		7. Minimización/ Universalismo trascendente	El individuo subagrupa a los seres humanos en categorías ya existentes, como la religión, la filosofía, etc.	«Aunque el contexto puede ser distinto, todo el mundo necesita comunicarse».
IV. Aceptación de las diferencias culturales Se reconocen y aceptan diferencias culturales más profundas de valores y comportamientos.	**FASE/ ETAPA ETNORELATIVA**	**8. Aceptación/ Relativismo del comportamiento**	El individuo acepta otros contextos y comportamientos culturales distintos al propio.	«Seguramente tú no quieres tener el mismo tipo de gente alrededor, las ideas se repiten y además es aburrido». «Siempre intento conocer cosas sobre una nueva cultura antes de ir allí». «Cuantas más culturas conoces, mejores comparaciones puedes hacer». «A veces es confuso saber que los valores son diferentes según las culturas e intentar ser respetuoso y al mismo tiempo querer mantener mis propios valores básicos». «Cuando estudian en el extranjero los estudiantes deben ser conscientes de las principales diferencias culturales». «Conozco a la familia con la que vivo aquí y he tenido experiencias muy diferentes pero estamos aprendiendo a trabajar juntos». «¿Dónde puedo aprender más sobre la cultura mejicana para comunicarme eficazmente?»
		9. Aceptación/ Valores y creencias	Creencias, valores y otros modelos generales de asociación del bien y del mal de las formas de comportamiento del mundo que existen en todos los contextos culturales.	

V. Adaptación a las diferencias culturales. El desarrollo de las destrezas comunicativas permite que se produzca la comunicación intercultural		**10. Adaptación/ Empatía**	El individuo es capaz de percibir un contexto cultural alternativo al suyo y de actuar en consonancia.	«Para resolver este asunto, voy a tener que cambiar mi enfoque». «Sé que ellos están intentado realmente adaptarse a mi estilo, por eso es justo que yo intente hacer lo mismo». «Puedo mantener mis propios valores y también comportarme en términos culturalmente apropiados». «Estoy empezando a sentirme miembro de esta cultura». «Cuanto más entiendo esta cultura, mejor consigo acercarme a su lengua».
		11. Adaptación/ Pluralismo	El individuo amplia su visión del mundo e incluye otras visiones alternativas.	
VI. Integración de las diferencias culturales	**FASE/ETAPA ETNORRELATIVA**	**12. Integración/ Evaluación contextual**	El individuo es capaz de servirse de múltiples marcos de referencia culturales.	«Tu hogar está aquí en cualquier sitio si conoces mínimamente como funcionan las cosas». «Me siento mejor cuando relaciono las diferencias entre las culturas que conozco». «Sea cual sea la situación, normalmente puedo afrontarla desde varios puntos de vista culturales distintos». «En un mundo intercultural todos necesitamos tener un modo de pensar intercultural». «Realmente estoy disfrutando de participar completamente en ambas culturas». «Mi destreza para tomar decisiones está relacionada con tener varios marcos de referencia».
		13. Integración/Marginalidad Constructiva	El individuo es capaz de facilitar el contacto constructivo entre culturas.	

Figura 14. Adaptación del DMIS (*Developmental Model Of Intercultural Sensitivity)* de Bennett (1993)

La originalidad del trabajo de Bennett radica en la presentación de una serie de propuestas dirigidas a docentes con las que plantea trabajar en clase diversas competencias culturales -competencias que se relacionan a su vez con cada una de las fases del choque cultural que atraviesa el estudiantado- de tal modo, que en el aula se les podrá ayudar a superar con éxito dicho choque cultural.

De este modo Bennett relaciona los niveles inicial, intermedio y superior de los estudiantes con las fases presentadas anteriormente, de ahí que al nivel inicial correspondan las dos primeras fases de negación y defensa; al nivel intermedio, las de minimización y aceptación y al nivel avanzado, las fases de adaptación e integración.

3.2.1.3. Winkelman

A continuación mostraremos el modelo presentado por Winkelman, director del Ethnographic Field School de la Arizona State University y destacado especialista en el campo del estudio del choque cultural.

Fases	Breve descripción	Interpretación y características generales
1. Luna de miel/turista	Llamada así porque recuerda la experiencia que suelen tener las personas que visitan otra cultura en tales circunstancias. Las diferencias atraen y despiertan el interés del individuo y aunque pueden aparecer ansiedad y estrés, éstos son interpretados positivamente.	Esto ocurre porque la gente que está de luna de miel, vacaciones, viaje de negocios, etc., vive experiencias limitadas a áreas concretas (hoteles, aeropuertos, etc.,) y en el fondo está alejada de la cultura local en la que realmente no debe interactuar. El individuo siente interés, euforia, insomnio y tiende a idealizar la nueva cultura.
2. Crisis o choque cultural	Puede aparecer en el momento de la llegada o poco tiempo después. Normalmente suele hacerlo pasados unos días o semanas. En algunos casos se desencadena de manera inmediata, por ejemplo, ante la impresión que puede provocar Nueva York como ciudad… Puede surgir como una crisis propiamente dicha o como reacción a una serie de problemas o experiencias negativas.	La transición entre la fase anterior y ésta depende de las características de cada individuo, de su preparación y de otros factores. En esta fase las cosas comienzan a ir mal, si hay algún problema, éste se magnifica y las diferencias entre culturas que antes resultaban excitantes ahora comienzan a ser molestas. El individuo comienza a criticar la cultura de acogida, pospone sus planes de aprender la lengua y se vuelve depresivo. En muchos casos se quiere volver a casa. Surge una preocupación excesiva por la comida, el agua potable, el alojamiento. El individuo ve aumentar su sentimiento de impaciencia y frustración. Se siente confundido y tratado como un niño por los demás. El sentimiento de no poder tomar el control de su propia vida puede llevarlo a la depresión o el aislamiento. Se vuelve hostil. Además, todo esto va acompañado por la imposibilidad de controlar las emociones, de cansancio e incluso de enfermedades físicas o psicosomáticas.
3. Ajuste reorientación y recuperación gradual	En esta fase el individuo aprende cómo desenvolverse completamente en su nuevo entorno cultural.	Puede darse una adaptación sin llegar a ser plena. Muchas personas que viven en un país extranjero no consiguen la adaptación total sino que optan por otro medios, como por ejemplo, vivir rodeados de gente de su propia nacionalidad. El individuo comienza a desenvolverse en la nueva cultura y comienza a aceptarla desde una aptitud positiva. La nueva cultura comienza a tener sentido e incluso comienza a ser apreciada. En esta fase los problemas no han desaparecido pero el individuo ha comenzado a afrontarlos desde una aptitud positiva y se plantea su vida en esa nueva cultura como todo un reto.
4. Adaptación, resolución o aculturación	El individuo alcanza esta fase cuando ha conseguido adaptarse plenamente, es capaz de resolver problemas y de desenvolverse en la nueva cultura.	Existen diferentes formas de adaptación, dependiendo del individuo y de las metas propuestas. Aunque la asimilación total es difícil de alcanzar, por no decir imposible, el individuo puede aculturarse y desarrollar una identidad bicultural. La adaptación efectiva conllevará por parte del individuo al desarrollo de una identidad bicultural y la integración de nuevos aspectos culturales.

3.2.1.4. Levine y Adelman

A continuación presentamos el modelo propuesto por Levine y Adelman (1993), dos autoras a las que prestaremos especial atención próximamente. De momento veamos el modelo que proponen:

Fases	Interpretación	Sentimientos que experimenta el individuo
1. Euforia /Luna de miel	La llegada a un entorno nuevo y diferente provoca en un principio en el individuo un sentimiento de euforia. Se siente atraído por todo lo nuevo.	Entusiasmo Alegría Fascinación Euforia
2. Choque cultural	El individuo se debe enfrentar a nuevas situaciones y problemas a los que no está acostumbrado a enfrentarse en su país de origen. Cuestiones de la vida diaria pueden plantearse como todo un problema (normas, horarios de comida, pagar una factura, hacer una llamada de teléfono, etc.)	Estrés Inseguridad Cansancio Soledad Tristeza Depresión
3. Ajuste inicial	Las actividades diarias y cumplir con sus necesidades básicas comienzan a dejar de plantear problemas al individuo. La rutina diaria parece más fácil. Puede que aún no se expresen bien pero son capaces de trasmitir sus ideas y sentimientos generales.	Auto confianza Seguridad Mejoran las relaciones personales
4. Anomia /Marginación	El individuo se siente lejos de su entorno (familia, amigos). Aún no es capaz de comunicarse con fluidez y se siente «desconectado» de la gente y la cultura que lo rodea.	Vuelven a aparecer sentimientos de marginación, frustración y tristeza.
5. Aceptación y adaptación	El individuo ha establecido ya su propia rutina y acepta los hábitos y costumbres de la nueva cultura. Comienza a disfrutar de su nueva vida y amigos.	Desaparecen las sensaciones negativas de la etapa anterior.

Figura 16. Adaptación del modelo de choque cultural propuesto por Levine y Adelman (1993, 37-43)

3.3. Choque de regreso (*Re-entry Shock*). Definición y fases

El «choque de regreso» (*Re-entry Shock*) se produce en una fase posterior a la realización del intercambio. Esta etapa se vio reflejada por primera vez en 1963 en una propuesta presentada por Gullahorn y Gullahorn que reflejaremos a continuación.

El conocido como «choque cultural inverso» es en palabras de Hofstede (2005: 10): «el choque cultural que uno vive cuando vuelve a casa. Uno se ha convertido en una persona diferente y se encuentra con un entorno que ha cambiado muy poquito». De vuelta a casa y al país de

origen, el estudiante puede echar en falta las amistades nuevas y la rutina y las experiencias que ha vivido en el país de acogida. Puede además sentirse aislado al pensar que su familia y amigos no le comprenden. En ese mismo aspecto, el estudiante pasa de ser un elemento distinto y novedoso en el país de acogida a volver a ser «uno más» en su país de origen. Muchos expertos coinciden en afirmar que el choque de regreso puede ser igual o incluso más fuerte que el choque cultural. Y algunos autores incluso defienden la idea de que a una mayor adaptación cultural en el extranjero le corresponderá un mayor choque de regreso a la vuelta.

Resulta interesante ver este fenómeno desde la perspectiva de un estudiante que encontramos reflejada en una publicación dedicada a aspectos culturales y de movilidad:

> Pues todavía no he logrado acostumbrarme. Es muy difícil volver a acostumbrarse a la vida en casa. Lo he comentado con otra gente y me he dado cuenta de que volver es diez veces más difícil que irse. Cuando vuelves sientes una enorme necesidad de hablar. Te parece que tienes que contarle a todo el mundo lo que has vivido y las experiencias fantásticas que tuviste. El interés de la familia y de los amigos por tus historias dura un mes, más o menos, y luego se comportan como si nunca hubieses estado fuera. A mí me resultó increíblemente difícil volver a adaptarme. (Feder, 2005: 12)

Levine y Adelman (1993) hablan del proceso de «re-adaptación cultural» y presentan en él las siguientes fases y síntomas.

1. **Aceptación e integración**. En este momento el individuo ya ha establecido una rutina en la nueva cultura y no se siente incómodo con las diferencias culturales.

2. **Vuelta de la ansiedad**. Puede producirse cierta confusión al darse cuenta de que las experiencias vividas han producido ciertos cambios en la persona, además, el regreso a casa se encuentra cerca y esto puede crear ansiedad.

3. **Vuelta de la fase de Luna de miel**. De nuevo se produce un estado similar al de «luna de miel» que coincide justo con la vuelta a casa.

4. **Choque de regreso**. Tras la fase de luna de miel se vuelven a encontrar diferencias y se produce de nuevo una etapa de crisis.

5. **Reintegración**. Poco a poco el individuo se rodea de familiares, amigos y participa en actividades que le hacen sentirse integrado en la sociedad. En esta etapa el individuo es consciente de los aspectos positivos y negativos de la experiencia y es capaz de reflexionar sobre ella desde una perspectiva equilibrada.

A partir de la propuesta de Levine y Adelman podríamos distinguir *grosso modo* en el choque cultural inverso tres fases: una primera fase relacionada directamente con la primera fase luna de miel vivida en el extranjero y caracterizada igualmente por la euforia. Al volver a casa, el estudiante se siente entusiasmado, se reencuentra con su familia y con sus amigos. Normalmente, suelen hacerse fiestas para darle la bienvenida y todos quieren escuchar cómo ha sido su experiencia, etc.

A esta primera fase sigue una segunda que se correspondería con un momento de crisis, en el que la familia y los amigos no entienden o no aprecian lo que el estudiante ha vivido estando en el extranjero, posiblemente él quiera contar más experiencias pero percibe que a su alrededor no hay nadie dispuesto a escucharle ya que se les pasó la curiosidad inicial además el estudiante percibe que en él han cambiado muchas cosas pero en su entorno no es así.

La tercera y última fase estaría ligada a la reintegración y en ella, el estudiante vuelve a sentirse integrado en sus lazos familiares y afectivos en concreto y en la sociedad en general. En este nivel ya sería capaz de analizar los aspectos positivos y negativos de ambas culturas y poseería una perspectiva más equilibrada sobre sus experiencias.

En relación con el choque de regreso y una vez inmerso la vuelta a casa, el estudiante debe ser capaz de «re-adaptarse» de nuevo a ciertos elementos que pasamos a comentar en el siguiente apartado.

3.3.1. Readaptación al país y al entorno afectivo y académico

De vuelta al país de origen, el estudiante vuelve con nuevos criterios de valoración que pueden provocar conflictos con respecto a la propia cultura. De ahí que en ocasiones el estudiante pueda sentirse desconcertado. Es posible que intente realizar acciones habituales de la cultura de acogida que obviamente pueden chocar o tener consecuencias negativas en la propia cultura.

A veces se llega incluso a idealizar la experiencia vivida en el extranjero en aspectos tales como el transporte público, los servicios, etc. Además, en muchos casos, el período de intercambio coincide con la primera experiencia de independencia del hogar familiar con lo cual el regreso de nuevo a la rutina, las normas y las relaciones familiares exige un gran esfuerzo por parte del estudiantado.

Con relación a los amigos, pasada la euforia inicial del reencuentro, el estudiantado puede sentirse diferente a sus compañeros y eso es debido a las experiencias nuevas que ha vivido, experiencias que sus compañeros no pueden imaginar. El estudiante que acaba de volver siente la necesidad de contar todas las experiencias vividas y puede creer percibir falta de interés o aburrimiento en sus interlocutores lo cual le creará una sensación de frustración.

En cuanto a la adaptación de nuevo al entorno académico, la vuelta a la rutina y a las clases, una vez pasada la euforia inicial, puede suponer un momento difícil. El estudiantado habrá entrado en contacto con nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje y es necesario que sea capaz de entenderlo como una vivencia fundamental en su formación intelectual. Seguramente se verá favorecido su interés y formación autodidacta y el hecho de haber tenido que estudiar en una lengua extranjera hará que la vuelta a casa venga acompañada de cierto alivio en ese aspecto.

El ritmo y a los contenidos variarán según el ámbito académico en el que haya realizado el intercambio. Para aquellos estudiantes que hayan estado inmersos en un sistema que les exigía más de lo acostumbrado en el país de origen, obviamente, el regreso vendrá acompañado de cierta relajación. En el caso contrario, es decir, si el estudiantado se enfrenta a un sistema que exige de él más de lo que experimentado en el extranjero, este factor creará estrés y estará íntimamente relacionado con el grado de intensidad del choque de regreso.

3.4. Teoría de la curva U

La principal teoría que se encuentra directamente relacionada con los modelos anteriormente presentados es la teoría de la curva U presentada por Lysgaard (1955) quien realizó un estudio basándose en doscientos estudiantes noruegos que se encontraban en EE.UU participando en el programa Fullbright y a partir de sus experiencias pudo establecer la existencia de tres fases relacionadas con su participación en dicho intercambio de movilidad. En un primer momento, los estudiantes reflejaban una serie de ajustes iniciales y se mostraban optimistas e ilusionados. A continuación, venía un momento de crisis en el que los estudiantes se sentían tristes y desubicados. Finalmente, llegaban al momento de adaptación. Plasmando estos tres momentos en un gráfico, comenzando con la satisfacción inicial que decae y que finalmente vuelve a subir, se daba lugar a la siguiente imagen:

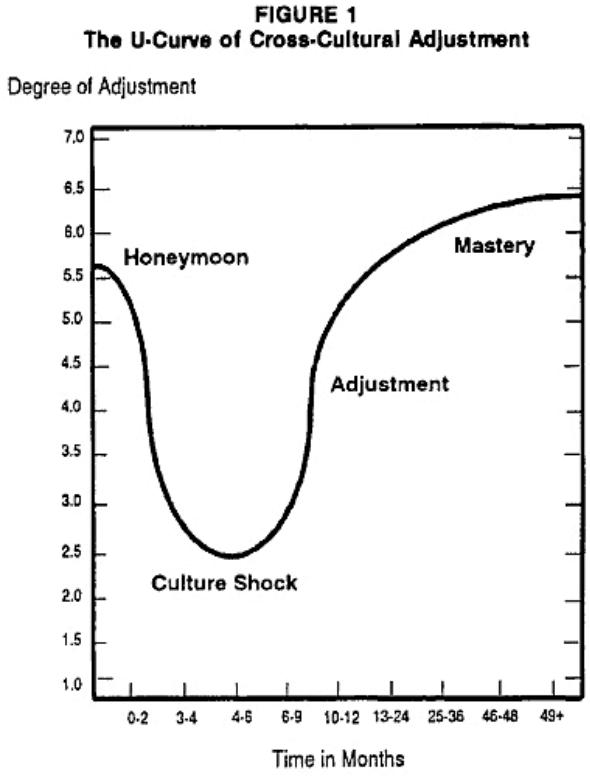

Figura 17. Teoría de la curva U según Black y Mendenhall (1991: 227)

En relación con la teoría de la curva U, Oberg, autor que tal y como hemos visto fue uno de los precursores del estudio del choque cultural, también adaptaría su modelo de cuatro fases a esta teoría de la curva U. Sin embargo, en el apartado siguiente veremos que ambas aportaciones fueron poco después completadas con aspectos fundamentales que no se habían tenido en cuenta previamente.

3.5. Teoría de la curva W

Llegados a este punto, y enlazando con las propuestas anteriores, cabe destacar que ni el modelo de Lysgaard, ni el de Oberg reflejaban la vuelta a casa de los individuos. Conscientes de este dato, John T. Gullahorn y Jeanne E. Gullahorn (1962) ocuparían ese vacío al proponer la curva W argumentando que las dificultades producidas por el regreso a casa supondrían un «reflejo» de la anteriormente propuesta curva U.

Señalaban asimismo que la segunda U, además de ser un reflejo de la primera, era resultado de ella, por lo tanto si el individuo no realizaba con éxito la fase del intercambio, es decir, la primera curva U, entonces no se produciría tampoco la segunda. De este modo se referían a la teoría, no ya de la curva U, sino a la teoría de la curva W. Volvemos a hacer referencia a Levine y Adelman ya su propuesta (avanzada en el apartado 3.3.) se basa también en la teoría de la curva W. La reflejamos a continuación:

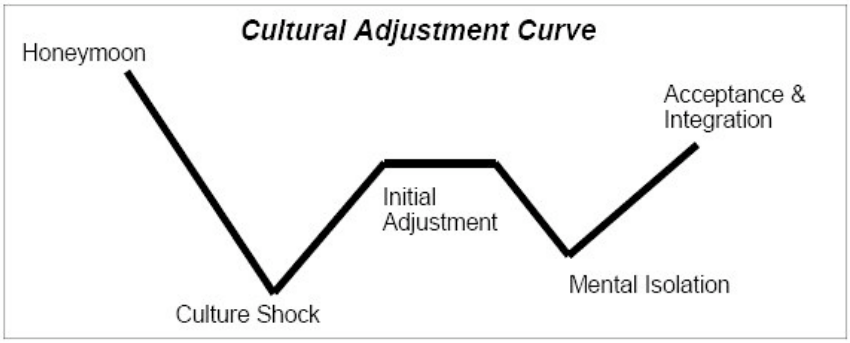

Figura 18. Teoría de la curva W según Levine y Adelman (1993: 41)

3.6. Estrategias y medidas para hacer frente al choque cultural

Una vez definido y presentado el concepto de choque cultural y mostradas diversas aportaciones sobre el tema, es importante ser conscientes de que nos encontramos ante un fenómeno que no se puede evitar. Es decir, hemos avanzado que cada individuo vivirá el «choque cultural» de una forma particular, más o menos intensa, pero es realmente extraño que alguien no lo sufra. Por tanto, más que intentar «evitar» que ocurra, es preciso intentar «minimizar» sus efectos. Para ello, es fundamental conocer a fondo en qué consiste, las fases que lo componen y los síntomas que lo acompañan ya que solamente de este modo podrá ser identificado y se podrá sobrellevar mejor. Partiendo de esta base, la mayoría de los expertos coinciden en otorgar una importancia vital a la preparación previa a la realización del intercambio. Recogemos las palabras de Schnell (1996: 6) en las que se refleja una idea ampliamente compartida entre la comunidad científica:

> The key to dealing successfully with culture shock rests with being able to recognise the stages of culture shock as they are being experienced. Once the shock in «culture shock» is understood, it can be changed from a frustrating experience to a learning experience[1].

[1] La clave para superar con éxito el choque cultural consiste en ser capaz de reconocer sus fases mientras se están experimentando. Una vez que se comprende el «choque» del «choque cultural» este puede cambiarse y pasar de ser una experiencia frustrante a ser una experiencia enriquecedora. (Nuestra traducción).

Winkelman (1994: 121) está de acuerdo en afirmar que para superar de forma positiva el choque cultural hay que ser capaz de reconocerlo. Además partiendo de la experiencia que le otorga el hecho de trabajar con estudiantes de intercambio, expone que:

> Students in my foreign programs have reported that in the midst of cultural shock crises, they suddenly recalled that «Dr. Winkelman said it would be like this!». Frequently, that awareness was sufficient for them to normalize their experience, to reappraise their situation, and to respond in a more productive and less stressed manner[2].

La propuesta de Winkelman (1994: 123) resulta además interesante por las estrategias que propone en relación a la superación del choque cultural ya que según este autor:

> Successful management of cultural shock depends on awareness of the experience, a cognitive orientation that directs one toward successful adaptation, and the development of behavioral skills that lessen or resolve cultural shock. To successfully manage cultural shock, particularly in situations of cultural immersion, it is necessary to address a sequence of issues: predeparture preparation, transition adjustments, personal and social relations, cultural and social interaction rules, and conflict resolution and intercultural effectiveness skills. These are different point at which an individual, counselor, or trainer can assist with interventions for more effective management and resolution of cultural shock. The counselor's job is first to stabilize the individual and then to facilitate his or her adjustment to a stable adaptation through cultural learning[3].

Consideramos asimismo interesante reflejar las recomendaciones recogidas por Bautista (2004: 119-120) ya que, a nuestro entender, gozan de gran importancia al producirse con posterioridad a la realización de un estudio empírico y están dirigidas directamente a los estudiantes, futuros participantes de un programa de movilidad:

[2] Algunos estudiantes míos han señalado que cuando estaban experimentando las crisis propias del choque cultural se daban cuenta de repente de que «el profesor Winkelman nos dijo que esto sería así». A menudo este pensamiento era suficiente para normalizar su experiencia, volver a tomar las riendas de la situación y reaccionar de una manera más productiva y menos estresante al choque cultural. (Nuestra traducción).

[3] La superación con éxito del choque cultural depende del grado de conocimiento previo de la experiencia que dirige al individuo hacia una adaptación exitosa y al desarrollo de técnicas de comportamiento que reducen o resuelven el choque cultural. Para superar con éxito el choque cultural, en especial en situaciones de inmersión cultural, es necesario centrarse en una serie de custiones: preparación antes del viaje, adaptaciones transitorias, relaciones personales y sociales, normas de interacción social y cultural y técnicas de resolución de conflictos y de eficacia intercultural. Estos son los diversos puntos en los que el individuo y los orientadores pueden intervenir positivamente para una superación más efectiva y para la resolución del choque cultural. El trabajo del orientador es en primer lugar estabilizar al individuo y facilitarle entonces el camino hacia una adaptación estable a través del aprendizaje cultural. (Nuestra traducción).

Recomendaciones para la gradual apertura en el contacto intercultural

Aparte de tratar de mantenerse sanos, bien alimentados y descansados, es recomendable emprender ciertas tareas que estratégicamente coadyuvan a la adaptación gradual:

- Leer sobre la empatía como estrategia comunicacional
- Leer sobre el choque cultural
- Alcanzar el punto de aceptación de que todas las culturas son diferentes
- Analizar los rasgos importantes y tendencias, clase y tipo de la cultura propia
- Discernir entre los estereotipos, las generalizaciones y las sobregeneralizaciones
- No crear condiciones para el aislamiento
- No aislarse, ni solo ni en grupos de semejantes
- Acercarse a las manifestaciones artísticas de la nueva cultura
- Acercarse a los personajes relevantes de la nueva cultura
- Acercarse a las tradiciones y fiestas de la nueva cultura
- Evadir confrontaciones y conflictos
- Incentivar la propia curiosidad a través de películas, videos, fotografías de la nueva cultura
- Descubrir aspectos de la cultura: algunos valores, creencias y comportamientos
- Tratar de no evaluar o caracterizar dualísticamente lo descubierto.
- Observar cuidadosamente los privilegos y no pretenderlos
- Tratar de evitar la polarización y el contraste mediante la inclusión
- Metas a compartir con la cultura nueva: ¿qué tenemos en común?
- Enfocar de nuevo la cultura propia
- Mostrar respeto por el otro aunque no se comprenda totalmente aún
- Definir y trabajar con la doble percepción de las cosas
- Elaborar un listado reflexivo de las diferencias captadas entre ambas culturas
- Procurar aprender más y más profundo acerca de la otra cultura
- Ensayar temas que refieran los conocimientos específicos contextualizados sobre la nueva cultura, demostrando flexibilidad, tolerancia y respeto.

Figura 19. Recomendaciones para la apertura gradual en el contacto intercultural. Bautista (2004 : 120)

3.7. Revisión del campo y nuevas aportaciones. Black y Mendenhall

Tras haber presentado los primeros estudios sobre el tema y la evolución que ha sufrido este campo de investigación creemos imprescindible dedicar un apartado al trabajo de Black y Mendenhall (1991). Dicho trabajo supone una aportación valiosísima a este ámbito de estudio. En él los autores revisan en primer lugar los trabajos realizados hasta ese momento y a continuación critican el uso de la teoría de la curva U argumentando que dichas aportaciones carecen de perspectiva teórica y que el tratamiento de los datos presentados no es por tanto pertinente.

Otros autores comparten esta misma idea y por ejemplo Nash (1991) piensa que los medios que han apoyado estas hipótesis han sido débiles y así como sus resultados no concluyentes, al entender, entre otros aspectos, que dichas hipótesis no tienen en cuenta a los estudiantes que fracasan en la adaptación y/o vuelven antes a casa.

Black y Mendenhall (1991) comienzan haciendo un repaso de los estudios realizados hasta el momento y los sintetizan en el siguiente cuadro:

TABLE 1
Summary of Articles on U-Curve Adjustment

Authors	Year	N	Sample	Method	Findings
Becker	1968	77	Students	CS/Q	+/-/ns
Chang	1973	209	Students	CS/Q	+/-
Davis	1963	286	Students	CS/Q	+/ns
Davis	1971	222	Students	CS/RR/Q	+/ns
Deutsch & Won	1963	94	Trainees	CS/Q	+/ns
Golden	1973	77	Students	L/I	+/-
Greenblat	1971	140	Students	CS/Q	+/ns
Heath	1970	110	Students	CS/RR/Q	+/ns
Hull	1978	955	Students	CS/Q	+/-
Klineberg & Hull	1979	68	Students	L/I	-
Klineberg & Hull	1979	2536	Students	CS/Q	-/+
Lysgaard	1955	200	Students	CS/RR/I	+/ns
Morris	1960	318	Students	CS/Q	+/ns
Ruben & Kealey	1979	14	Technical Advisors	CS/RR/I	+/ns
Selby & Woods	1966	44	Students	CS/RR/Q	-/ns
Sewell & Davidsen	1961	40	Students	CS/RR/I	+/ns
Surdam & Collins	1984	143	Students	CS/Q	+
Torbiorn	1982	641	Managers	CS/Q	+/ns

Method Legend: CS=Cross sectional, RR=Retrospective recall, L=Longitudinal, Q=Questionnaires, I=Interviews.

Findings Legend: +/-/ns=Nonsignificant mixed support for UCT; +/ns=Supports UCT but nonsignificant; -/ns=Doesn't support UCT but nonsignificant; +/-=Mixed support, primarily positive, statistically significant; -/+=Mixed support, primarily negative, statistically significant; -=Doesn't support UCT, statistically significant; +=Supports UCT, statistically significant.

Figura 20. Repaso de estudios sobre la Teoría de la curva U de Black y Mendenhall (1991: 228)

Su trabajo constituye una aportación esencial al tema ya que, partiendo de la base de que los trabajos anteriores carecían de una base teórica sólida sobre la que asentarse (Black y Mendenhall, 1991: 232) los autores argumentan que en dichos trabajos se han mostrado y explicado muy bien las fases de las que consta el choque cultural pero nadie ha estudiado ni ha podido dar explicación al origen de dichas fases, qué las provoca o qué aspectos hacen que se acentúen:

> Perhaps the greatest criticism that can be leveled at UCT based on a review of the empirical literature is that the theory is more a description of phases of adjustment than a theoretical framework of how and why individuals move from one stage to the next. For example, there is little theoretical discussion of why honeymoon phase emerges or what factors might tend to exaggerate or limit it; also, there is little theoretical discussion of why time must elapse before the full impact of the culture shock phase is felt[4].

[4] Seguramente la mayor crítica que puede asociarse a la Teoría de la Curva U, basada en un repaso de la literatura empírica, es que la teoría es más una descripción de las fases de adaptación que un marco teórico sobre cómo y por qué los individuos pasan de un estadio al siguiente. Por ejemplo, hay pocas reflexiones sobre por qué aparece la fase de Luna de miel o qué factores pueden tener tendencia a exagerarla o atenuarla; también, existe un pequeño debate acerca de por qué debe transcurrir tiempo antes de que se aprecie el impacto total del fase de choque cultural. (Nuestra traducción).

Los autores piensan que se debe comenzar de cero a partir de una base teórica que pueda dotar del marco necesario para desarrollar este tipo de investigaciones (Black y Mendenhall, 1991: 232):

> Thus, based on the empirical evidence, it seems unreasonable to either accept or reject the UCT. In fact, what seems to be needed is a new beginning, a beginning that starts from a theoretical discussion of the cross-cultural adjustment process. For example, what is the nature of the cross-cultural learning and adjustment process? Why would one expect to see or not to see a U-curve or J-curve pattern of cross-cultural adjustment? If one adopts the perspective that in a cross-cultural adjustment situation the individual must first learn what behaviors are appropriate and accepted in the new culture, then a theoretical framework of how individuals learn new cultural norms would provide a logical theoretical grounding for discussing the cross-cultural adjustment process[5].

De ahí que propongan servirse de la teoría de Aprendizaje Social[6] (*SLT*, *Social Learning Theory*) (Black y Mendenhall, 1991: 245) para poder dar una explicación a cada una de las diversas fases que se producen a lo largo de un intercambio de movilidad así como de los factores que las desencadenan:

> Because individuals adjusting to new cultures can be thought of as being involved in a learning process, social learning theory provides a theoretical framework within which cross-cultural adjustment can be examined. (…) Social learning theory provides a framework from which scholars can make systematic hypotheses about which potentially important situational and individual factors would or would not be important as well as the direction of impact any given factor is likely to have on adjustment[7].

3.7.1. Teoría de Aprendizaje Social (SLT) - *Social Learning Theory*

Esta teoría integra las teorías cognitiva y del conductismo y tiene por objetivo explicar los procesos de aprendizaje del individuo por medio de la imitación o modelaje. Mientras la teoría cognitiva trata de explicar el aprendizaje a partir de cómo utilizan los individuos el conocimiento adquirido, y la teoría del conductismo trata de argumentar que el aprendizaje viene determinado por el comportamiento, sus consecuencias y la asociaciones que el individuo hace entre las dos, por otro lado, la teoría de Aprendizaje social, muestra que el

[5] De este modo, y en base a la evidencia empírica, no parece razonable ni aceptar ni rechazar la Teoría de la curva U. De hecho, lo que parece necesario es un nuevo inicio, un inicio que comience con una discusión teórica sobre el proceso de adaptación intercultural. Por ejemplo, ¿cuál es la naturaleza del aprendizaje intercultural y el proceso de adaptación? ¿Por qué se espera ver o no la J o la curva U de la adaptación intercultural? Si uno adopta la perspectiva de que en una situación de adaptación intercultural el individuo debe aprender primero qué comportamientos son apropiados y aceptados en la nueva cultura, entonces un marco teórico de cómo aprenden los individuos las normas de la nueva cultura dará un campo teórico lógico para discutir el proceso de adaptación intercultural. (Nuestra traducción).

[6] En adelante SLT.

[7] Debido a que los individuos en proceso de adaptación a nuevas culturas pueden ser vistos como individuos inmersos en un proceso de aprendizaje, la teoría de Aprendizaje Social proporciona un marco teórico que permite examinar la adaptación intercultural. (…) La teoría de Aprendizaje Social proporciona un campo en el que los investigadores pueden hacer hipótesis sistemáticas sobre qué factores probables podrían o no tener relevancia así como sobre el tipo de impacto de cada uno de ellos en el proceso de adaptación. (Nuestra traducción).

individuo adquiere los modelos de comportamiento a partir de la observación. De entre sus principales representantes destaca la figura de Bandura (1977) quien estableció ciertos pasos en el proceso de aprendizaje o modelaje:

1. **Atención**. Para aprender hay que prestar previamente atención.
2. **Retención**. El individuo debe ser capaz de retener aquello a lo que ha prestado atención.
3. **Reproducción**. El individuo traduce las imágenes que ha aprendido y retenido y las representa.
4. **Motivación**. Es un factor fundamental. El individuo debe tener algún tipo de motivación que le empuje hacia el aprendizaje.

Podemos resumir diciendo que según la teoría de Aprendizaje Social el individuo observa las consecuencias de su propio comportamiento y las de otros comportamientos. Por lo tanto, y como resultado de todo esto el individuo es capaz de asociar comportamientos y consecuencias.

3.7.1.1. Aplicación de la teoría de Aprendizaje Social a la movilidad intercultural. Propuesta de Black y Mendenhall

Si se aplica la teoría de Aprendizaje Social al terreno de la movilidad intercultural, y en esto radica la original propuesta de Black y Mendenhall (1991), encontramos que los estudiantes se encuentran en una cultura nueva provistos de unos mapas cognitivos que no son pertinentes en el ámbito de los nuevos comportamientos a los que se enfrentan.

Con el objetivo pues de explicar el origen y completar el ámbito de estudio, Black y Mendenhall -que recordemos, entienden que el estudiante de intercambio es un individuo inmerso en un proceso de aprendizaje- aplican la teoría de Aprendizaje Social a las cuatro fases del choque cultural propuestas por Oberg. De este modo, según la perspectiva de la teoría de Aprendizaje Social (Black y Mendenhall, 1991: 236) los individuos que llegan a una nueva cultura tienden a prestar atención a aquellos elementos que son similares entre su propia cultura y la de acogida. Por lo tanto, en un principio, sólo aprecian las diferencias más palpables. Sin embargo, existen ciertas situaciones, como por ejemplo saludar, presentar a alguien, etc., que exigen comportamientos distintos dependiendo de la cultura en la que se produzcan. Es decir, si en esas situaciones el individuo no actúa debidamente esto conllevará consecuencias negativas y en ese momento aparecerá el conocido choque cultural.

En palabras de Black y Mendenhall (1991: 238):

> From a SLT perspective, culture shock occurs because there is a high ratio of feedback to the individuals that they are exhibiting inappropriate behaviours relative to the new and appropriate behaviours they have learned, coupled with a low utilization of modelled and observed behaviours which are appropriate in the new culture[8].

[8] Desde la perspectiva de la Teoría de Aprendizaje Social el choque cultural se produce porque hay una reacción intensa hacia los individuos que están exhibiendo comportamientos inapropiados en relación con los nuevos comportamientos modelo que se han aprendido, unido a una baja utilidad de los comportamientos modelos y observados que son apropiados en la nueva cultura. (Nuestra traducción).

Cuantas más experiencias y comportamientos negativos acumule el individuo, mayor será el choque cultural. Sin embargo, si bien al principio el individuo puede no entender las consecuencias negativas de su comportamiento, señalemos que él actúa como está acostumbrado a hacerlo, sin embargo, conforme vaya prestando atención a los modelos de la cultura de acogida, irá reconociendo y comprendiendo los nuevos comportamientos y modelos y de este modo reconocerá las consecuencias negativas de un comportamiento inadecuado, lo cual, constituirá el inicio de la adaptación. Cuanto más tiempo y atención dedique a la observación de la cultura de acogida más breve será la fase de crisis o choque cultural. En la siguiente fase, el individuo pasará de la observación a la retención y finalmente, a la reproducción.

Para concluir, cabe destacar que Black y Mendenhall prestan especial atención a la fase previa a la realización del intercambio y a la preparación que el estudiantado puede recibir en ese momento. Según ellos, cuanto mejor preparados vayan, menor será la fase de choque cultural.

Tal y como puede apreciarse, el trabajo presentado por Black y Mendenhall constituye una de las aportaciones más completas al campo del estudio del choque cultural. Además de por el recorrido exhaustivo que presenta a través del desarrollo de la investigación en ese campo, por la propuesta de aplicación de la Teoría de Aprendizaje Social al mismo. En esa línea, los autores presentan una serie de «proposiciones» que cobrarán una especial relevancia en relación con nuestro estudio ya que una vez obtenidos nuestros resultados podremos contrastarlos con estas. Se trata de las siguientes proposiciones:

LA ADAPTACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA DE APRENDIZAJE SOCIAL

Proposición nº 1: Debido al poco tiempo relativo del que disponen los individuos durante la fase de Luna de miel para adaptarse a los modelos, los individuos reflejarán los niveles más bajos de divergencias percibidas entre los modelos de los nativos del país de acogida y los suyos propios.
Proposición nº 2: Cuántas más diferencias haya entre la cultura de acogida y la propia cultura más acentuado y más largo será el choque cultural.
Proposición nº 3: Cuánta mayor sea la disponibilidad por parte de los nativos del país de acogida, más rápido aprenderán los individuos los comportamientos nuevos y apropiados y más breve será el choque cultural.
Proposición nº 4: Cuánto más tiempo pase el individuo con nativos del país de acogida y en interacción en un contexto real, menos intenso será el choque cultural.
Proposición nº 5: Cuántas más diferencias haya entre la cultura de acogida y la propia cultura menos motivado estará el individuo para adaptarse a los modelos de comportamiento de los nativos de la cultura de acogida durante la fase de adaptación y más tiempo le llevará conseguir adaptarse totalmente a la cultura de acogida.
Proposición nº 6: Cuánta más atención preste el individuo a los nativos de la cultura de acogida en tanto que modelos del comportamiento nuevo y apropiado, más pronto recibirá un refuerzo positivo y se adaptará a esa cultura más rápidamente.
Proposición nº 7: Cuánto más se anticipe la adaptación, y mayor sea la pre-partida simbólica y la preparación, por ejemplo por medio de formación, más corta será la fase de Luna de Miel. De este modo, cuánto mayor sea la adaptación anticipada, el gráfico de adaptación asemejará más a una «J» o incluso a patrones lineales de adaptación.
Proposición nº 8: Cuánta mayor exposición haya antes de partir en relación con la cultura de acogida, menos intenso será el choque cultural.
Proposición nº 9: Algunas fuentes de adaptación anticipada, tales como formación o haber participado anteriormente en un intercambio, aumentarán los procesos de atención y retención que harán que la fase de Luna de miel sea más breve así como las fases de adaptación del choque cultural.
Proposición nº 10: Cuánto menor sea el nivel inicial de seguridad en sí mismo, mayor será la probabilidad de que el individuo 1) no persista en el intento de reproducir los nuevos comportamientos 2) experimente un choque cultural más fuerte 3) o se dé por vencido y vuelva a casa durante la fase de Crisis del choque cultural.
Proposición nº 10A: Aquellos individuos con poca seguridad en sí mismos que son enviados a culturas muy distintas tendrán una mayor probabilidad de regresar a casa prematuramente mientras que en el caso de aquellos individuos que gozan de una mayor seguridad en sí mismos que son enviados a culturas similares a las suyas, la probabilidad de que esto suceda será menor.
Proposición nº 11: Cuánto más similares sean entre sí la cultura de acogida y la cultura propia del individuo mayor será el nivel de seguridad en sí mismo.
Proposición nº 12: Cuánto mayor sea el nivel inicial de seguridad en sí mismo, más rápido se adaptará el individuo a la cultura de acogida.

Figura 21. La adaptación intercultural desde la SLT. Adaptado de Black y Mendenhall (1991: 237-245)

3.8. Cultura de acogida

Tras habernos centrado en la perspectiva de los participantes de un intercambio de movilidad, debemos hacer también brevemente referencia a las personas de la cultura de acogida ya que éstas también pasan por una serie de etapas cuando se relacionan con los anteriores. Según Hofstede (1991 citado en Tsokaktsidu, 2005: 105) existen cuatro etapas de «adaptación» de la población nativa hacia la persona extranjera:

1. **Fase de la curiosidad**. Se puede establecer cierta semejanza con la fase de luna de miel de los estudiantes extranjeros y está caracterizada por el interés que despierta el extranjero entre los individuos de la cultura de acogida.

2. **Fase del etnocentrismo**. El individuo extranjero es juzgado por la cultura de acogida desde un punto de vista etnocéntrico que sitúa la cultura propia por encima del resto, con lo cual, el resultado suele ser negativo.

3. **Fase del policentrismo**. El contacto continuado conlleva la aceptación de distintas culturas con distintas formas de comportamiento.

4. **Fase de xenofilia**. Fase poco frecuente en la que las personas de la cultura de acogida sitúan la cultura ajena por encima de la propia.

Esta perspectiva nos parece sumamente interesante ya que el contacto entre el estudiantado local y el de intercambio será un aspecto fundamental en el proceso de integración de los estudiantes extranjeros.

3.9. Choque educativo

Creemos necesario hablar brevemente del choque educativo, término que se refiere al estado de desorientación que sufren los estudiantes en un nuevo sistema educativo (Hoff 1979, recogido en Tsokaktsidu, 2005: 107). En el ámbito de las «culturas académicas» descritas por Tsokaktsidu (2005) como «las normas y expectaciones culturales del mundo académico» la autora recoge a su vez los siguientes tipos de culturas existentes presentados por Cortazzi y Jin (1997, citados en Tsokaktsidu, 2005: 107):

1. **Cultura anglosajona**, basada en el debate, las relaciones sociales de igualdad favorece los enfoques empíricos en la investigación.

2. **Cultura teutónica**, fomenta las relaciones maestro-discípulo y se basa en enfoques deductivos.

3. **Cultura gala**, basada en relaciones horizontales, se basa en enfoque no deductivos y en la elocuencia persuasiva.

4. **Cultura nipona**, basada en relaciones jerárquicas y en debates dialécticos sociales, no intelectuales.

En nuestro estudio se verán reflejados algunos de estos tipos de culturas académicas. De este modo, mientras el sistema universitario ruso responde, a nuestro entender, al modelo de

cultura teutónica y se construye a partir de relaciones jerárquicas profesor-alumno y enfoques deductivos, el sistema universitario español combina ese mismo modelo teutónico -vinculado con enfoques de la didáctica tradicional- y el modelo de cultura gala, que se encuentra vinculado a su vez con enfoques surgidos por oposición a dicha didáctica tradicional y en los que predominan las relaciones horizontales y los enfoques inductivos. Obviamente, el paso de un sistema a otro provocará en los estudiantes, de nuevo, un «choque», una reacción a un sistema, a una organización y a unas relaciones totalmente nuevas para él. Y nuevamente, deberá adaptarse a un ámbito, en este caso educativo, nuevo. En el ámbito de la educación intercultural se distinguen además tres modelos distintos de abordar la diferencia en grupos interculturales (De Haro, 2003) que son:

1. **Asimilación.** Se trata del enfoque más conservador que establece una cultura hegemónica, negando por lo tanto las diferencias y se plantea desde el etnocentrismo.

2. **Pluralismo.** Este modelo reconoce las diferencias y las entiende como una riqueza aunque sigue valorando las diferencias desde un punto de vista etnocéntrico.

3. **Interculturalismo.** Esta propuesta es la más crítica y arriesgada y en ella todas las culturas gozan de igualdad.

En estos modelos vemos pues la inclusión-exclusión como eje fundamental de los mismos. Si bien se aplican sobre todo al ámbito escolar, y a la presencia por ejemplo de inmigrantes en las aulas, etc., pensamos que refleja igualmente la base sobre la que descansan los programas de intercambio que analizaremos posteriormente.

Este aspecto se verá reflejado en las experiencias de los estudiantes entrevistados pero nos parece oportuno avanzar que mientras en las universidades rusas prevalece un modelo de exclusión frente al estudiantado extranjero, que organiza grupos especiales de alumnos agrupados por nacionalidades; en las universidades españolas queda de manifiesto la existencia de un modelo de inclusión, en el que los estudiantes rusos se integran en el modelo universitario español y asisten a clase junto con estudiantes permanentes. Del mismo modo, como acabámos de ver, ambos países pertenecen a culturas académicas distintas lo cual también conllevará ciertas dificultades para la adaptación del estudiantado.

No debemos olvidar tampoco la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, aspecto este que está igualmente íntimamente ligado a la cultura de cada país y que también será un factor que se deberá tener en cuenta. De nuevo, es un tema que se verá reflejado a lo largo de las entrevistas de los estudiantes pero avancemos que para un estudiante acostumbrado a un sistema en el que el profesor es la fuente de todo conocimiento y quien dirige la clase -entiéndase por ello el caso de los estudiantes rusos- no es nada fácil y resulta además en primer lugar sorprendente, verse inmerso en un sistema en el que el profesor es un mero participante más, guía sí, pero no «poseedor» de una verdad absoluta e irrevocable y que necesita además de la participación de los estudiante, una figura que lejos de dar una serie de normas que se deben estudiar y aplicar proporciona los medios necesarios para ser capaz de encontrar el camino a seguir.

A modo de conclusión parcial, en apartados anteriores ha quedado reflejado el papel primordial que desempeña la movilidad estudiantil en el ámbito europeo actual y en el contexto de su formación como futuros traductores, dos ámbitos en los que nos hemos centrado para presentar el marco teórico dentro del cual se desarrollará nuestra investigación.

Igualmente, en relación con la movilidad estudiantil, ha quedado señalado que esta engloba múltiples factores no únicamente pertenecientes al ámbito académico y se ha otorgado especial importancia al estudio del choque cultural ya que será un tema primordial en el desarrollo de nuestra investigación empírica. Se ha prestado por lo tanto especial atención a la definición del término y se ha realizado un recorrido por la evolución de los estudios dedicados a este fenómeno con el objetivo de mostrar en qué consiste dicho fenómeno y cuáles son tanto sus causas como sus síntomas o mejores estrategias y medidas para hacerle frente.

Compartimos la idea de Cortés (2002) de que «el choque cultural no es una enfermedad, sino una reacción al estres que provoca lo nuevo y a lo que no se está familiarizado» y estamos absolutamente convencidos de que la preparación previa del estudiantado es fundamental para poder sobrellevarlo y aprovechar de este modo al máximo el intercambio. La falta de información puede conllevar dificultades añadidas pero si el estudiantado es consciente de los sentimientos y síntomas que puede experimentar estando en el extranjero podrá sin lugar a dudas afrontarlos mejor.

Se ha mostrado por tanto la necesidad de presentar ciertos métodos o consejos que ayuden al estudiantado a sobrellevar mejor los momentos de crisis que puedan experimentar en la cultura de acogida. De ahí que nos parezca fundamental la labor realizada en universidades de Estados Unidos, de América Latina o Reino Unido en las que la preparación previa del estudiantado se realiza de forma exhaustiva, de tal modo que el estudiantado antes de realizar el intercambio sabe ya qué es el choque cultural, en qué consiste, cómo puede detectar sus síntomas y de qué forma debe actuar para intentar minimizar sus efectos negativos y potenciar los positivos. En este sentido resulta paradójico ver cómo en España, donde el número de intercambios universitarios vive un aumento exponencial en los últimos años, este tema no se encuentra recogido de manera sistematizada. Nuestros estudiantes nacionales, y este aspecto se verá reflejado más adelante, no reciben ningún tipo de preparación enfocada hacia el choque cultural y de hecho, la mayoría de ellos no sabe ni siquiera qué es o en qué consiste.

En cuanto a los estudios realizados en este ámbito, resulta de especial interés la propuesta de Black y Mendenhall (1991) y su intento por dotar de un marco teórico a este campo de investigación. En la segunda parte de la presente tesis, en el apartado dedicado a la metodología, resultados y discusión nos dirigiremos nuevamente a estos autores e intentaremos, a partir de nuestros resultados, contrastarlos con sus proposiciones.

De este modo, una vez asentadas las bases teóricas de nuestro trabajo, procedemos a presentar el contexto de nuestro estudio para posteriormente, en la segunda parte de esta tesis doctoral, exponer la parte empírica de nuestra investigación en la que reflejaremos la aportación de la movilidad estudiantil en la formación de futuros traductores.

4. Contexto del estudio

4. Contexto del estudio

Anteriormente hemos reflexionado acerca del desarrollo de la Teoría de la traducción así como de su didáctica. Llegados a este punto y teniendo en cuenta la práctica milenaria de la que goza el ejercicio de la Traducción y la Interpretación, no deja de sorprender su tardía inclusión en tanto que especialidad en el ámbito universitario. Recordemos que el *boom* de los estudios de Traducción e Interpretación y el interés creciente hacia dicha disciplina se desarrollaría con gran auge a partir de la Segunda Guerra Mundial, algo inspirado sin duda alguna por factores adyacentes al ejercicio de la traducción en sí.

A partir de ese momento, tal y como avanzábamos con anterioridad, dicha actividad que había sido desarrollada ampliamente y que ya había comenzado a ser objeto de estudio en algunos momentos, despertaría el interés de investigadores y de profesionales con el fin de comprender sus mecanismos y de preparar a profesionales de ese campo que, tradicionalmente, había sido casi relegado a la posesión de un don.

En apartados anteriores ha quedado igualmente reflejado que los orígenes de la didáctica de la traducción, tanto en Rusia como en Occidente, se encuentran íntimamente ligados a la enseñanza de lenguas extranjeras y que el uso de la traducción en clase de idiomas contribuyó a que esta se viera relegada a los estudios filológicos. Sin embargo, finalmente, la didáctica de la traducción podría comenzar a desarrollarse alejándose de otras disciplinas, momento en el que comenzarían a surgir centros dedicados a la formación de traductores. De entre los pioneros, cabe destacar las escuelas de Traducción e Interpretación que surgieron, primero en Ginebra y posteriormente en Paris, Mons, Heidelberg, Moscú, Montreal, Barcelona y Granada, entre otras.

En cuanto a los centros que forman el contexto educativo de nuestro estudio[1] y que presentaremos en este capítulo, es preciso comenzar acercándonos a la facultad de traducción de la MGLU, fundada en 1945 y centro con más tradición de aquellos que forman parte de nuestra tesis. Dicha facultad es un vivo ejemplo del desarrollo que ha vivido la teoría y la didáctica de la traducción en Rusia y tanto la universidad actual, como el instituto de enseñanza superior que anteriormente acogía dicha facultad, representan un punto de referencia principal en el desarrollo de este tema tanto en la URSS, donde encuentra sus orígenes, como en Rusia.

En este centro se han realizado -y se siguen realizando- numerosos encuentros que abarcan todos los campos de la traducción y la interpretación, desde su vertiente más teórica a la más práctica. En él han trabajado y han desarrollado su labor investigadora los teóricos más prestigiosos de la escuela soviética y en la actualidad continúa siendo un punto de referencia a nivel mundial.

[1] En cuanto a la Universidad de Kazán y la Universidad de Izhevsk -centros universitarios rusos en los que realizan igualmente estancias ciertos estudiantes de traducción de la UGR- al no tratarse específicamente de facultades de Traducción sino de Filología, no nos centraremos en estudiar la estructuración de sus estudios.

En cuanto a los centros españoles, la EUTI de Traducción e Interpretación de Granada fundada en 1979 y la EUTI de Las Palmas de Gran Canaria creada en 1988, centros pioneros tras la EUTI de Barcelona en ofrecer dichos estudios en España, y sus posteriores conversiones a facultades de Traducción e Interpretación constituyen igualmente dos centros de referencia a nivel nacional y europeo.

La facultad de Traducción e interpretación de la Universidad de Granada destaca pues por su amplia tradición y por el prestigio del que goza su licenciatura tanto en el ámbito nacional como internacional. Igualmente destaca en este centro su cuerpo docente e investigador por ser pioneros en numerosos campos, por la amplitud de sus investigaciones y publicaciones[2] y por la calidad de los estudios que ofrecen, no sólo a lo largo de la licenciatura, sino también en sus programas de doctorado[3].

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a pesar de su relativa juventud, se ha situado igualmente a la cabeza nacional en cuanto a la formación de traductores e intérpretes se refiere y su facultad de Traducción e Interpretación destaca igualmente por la calidad de su cuerpo docente e investigador y la calidad de los estudios que se imparten en ella.

Así pues, en la primera parte de este capítulo realizaremos un breve recorrido a través de la implantación de la especialidad de Traducción e Interpretación en ambos países. Se verán reflejados los primeros centros dedicados a su estudio hasta llegar posteriormente a los centros que son objeto de nuestro interés, a saber, las tres facultades de traducción que forman parte de la presente investigación y que serán igualmente presentadas desde el punto de vista de la estructuración de sus estudios. Finalmente, la segunda parte del capítulo estará centrada en el marco institucional que engloba los intercambios objeto de nuestro estudio, es decir, los convenios existentes entre las universidades anteriormente presentadas.

Conocer el modo de aproximarse a los estudios de traducción e interpretación, la evolución de dichos estudios en ambos países, la estructuración de sus centros y el marco institucional que enmarca los intercambios objeto de nuestro estudio nos permitirá contextualizar nuestro trabajo y en definitiva, esbozar y acercarnos a los perfiles de los estudiantes que participan en la presente investigación.

4.1. Centro de origen ruso. MGLU

Es preciso presentar *grosso modo* el desarrollo y crecimiento de los estudios y centros universitarios en Rusia y citar, como no, a Mijaíl Vasílievich Lomonósov, erudito, científico, escritor y fundador de la Universidad de Moscú en 1755. En los tiempos de la URSS, Moscú contaba con dos universidades: la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú y la Universidad de la Amistad de los Pueblos Patricio Lumumba, que acogía y sigue acogiendo estudiantes procedentes de diversos países extranjeros, sobre todo de África, Asia, Europa; en Leningrado se encontraba la Universidad Estatal de Leningrado, fundada en 1819, y además cada República contaba con su propia universidad.

[2] Citemos, entre otras, la revista *Sendebar*, publicación con una gran trayectoria en el ámbito de la investigación sobre Traducción e Interpretación.

[3] Citemos los programas de doctorado «Traducción, Sociedad y Comunicación» y «Procesos de Traducción e Interpretación» del Departamento de Traducción e Interpretación que ostentan la mención de calidad otorgada por el MEC desde primera convocatoria en 2003.

Las universidades suponían una pequeña proporción de los centros de educación superior en la URSS ya que la inmensa mayoría de estas instituciones eran institutos de enseñanza superior. Es a principios de los 90 cuando muchos de esos institutos reciben el estatus de universidad. Más adelante encontraremos, precisamente en uno de ellos los orígenes de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU) que es hoy en día una de las universidades más prestigiosas en cuanto a formación de traductores e intérpretes se refiere. Actualmente, además de las universidades anteriormente citadas, en Rusia caben ser destacadas la Universidad estatal de Kazán, la Universidad estatal de Novosibirsk así como las de Rostov na Donú, Nizhni Nóvgorod, Vladivostok y Vorónezh. Aparte de estas universidades, entre las instituciones culturales más importantes en Rusia se encuentra sin duda alguna la Academia de Ciencias rusa, que es una de las primeras organizaciones mundiales dedicadas a la investigación.

El edificio principal de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú está impregnado de historia. En 1804 se fundó en él una escuela interna especializada en comercio en la que se formaba a niños desde los seis hasta los quince años. Dichos estudios incluían el conocimiento de lenguas extranjeras, vemos, ahí pues, los antecedentes históricos y la vinculación del edificio con estudios relacionados con lenguas. El recuerdo de esos orígenes queda patente también de forma arquitectónica ya que el edificio conserva aún una parte de la capilla que existía en sus años de internado y que le dan, sin duda alguna, un encanto especial. Más tarde, en 1930 se creó un instituto especializado en lenguas extranjeras. En 1935, el edificio pasó a ser la sede del Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Moscú «Maurice Thorez» y finalmente, dicho instituto de enseñanza superior recibió en 1990, tras el cambio de estructuras que se produjeron en el sistema educativo ruso, el estatus de universidad pasando a denominarse Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU) que es el nombre que posee en la actualidad.

4.1.1. Facultad de Traducción e Interpretación

Hay que decir que la MGLU la integran 8 facultades, 74 cátedras y diversos institutos de enseñanza superior. En cuanto a los diferentes centros que se encuentran en su edificio principal de la calle Ostózhenka, cabe destacar la biblioteca austriaca, el centro de programas iberoamericanos, el centro alemán y los centros de lengua y cultura japonesa, española, neerlandesa, luxemburguesa, entre otros muchos.

A continuación enumeramos las facultades e institutos de enseñanza superior de los que está formada la MGLU:

- Facultad de Humanidades y Ciencias Aplicadas
- Facultad de Lengua alemana
- Facultad de Lengua francesa
- Facultad de Traducción
- Facultad de Relaciones Internacionales, Economía y Derecho
- Facultad de Enseñanza a distancia
- Facultad de Instrucción militar
- Facultad para estudiantes extranjeros
- Instituto de Lenguas europeas y Economía mundial

Las facultades se dividen a su vez en cátedras y presentan diversas especialidades. Los estudios universitarios suelen constar de cinco años, es decir, cinco cursos, pero estos no se cuentan en ciclos como en España, sino en cuatrimestres. Cada curso está dividido en dos cuatrimestres. Por lo tanto, los estudios de cinco años constan de 10 cuatrimestres. Al finalizar los estudios universitarios, los estudiantes deben realizar un examen estatal y posteriormente se incorporan al mundo laboral.

La facultad de Traducción se fundó en 1943 en el Instituto Pedagógico de Lenguas Modernas Maurice Thorez y en ella se han formado más de 5000 especialistas en traducción con dominio de dos lenguas extranjeras. Anteriormente ha quedado reflejado cómo el Instituto Maurice Thorez fue un punto de referencia a nivel mundial en cuanto a los estudios de traducción se refiere. En él trabajaron reconocidos teóricos y traductores rusos que impulsaron en dicha institución investigaciones relacionadas con esa disciplina que empezaba a delinearse, recordemos la organización de congresos en el instituto sobre cuestiones teóricas y prácticas de la traducción, la intensa actividad en cuanto a publicación de trabajos sobre traducción se refiere, destaquemos la colección que presentábamos anteriormente en el apartado dedicado a la Didáctica de la traducción *Тетради переводчика* [Cuadernos del traductor-intérprete] fundada por profesores de dicho instituto que constituyó –y constituye– sin duda alguna, un punto de referencia en el mundo de la traducción. Una vez que el Instituto pasó a recibir el estatus de Universidad y pasó a denominarse MGLU esta actividad no decreció sino que ha seguido manteniéndose tal y como ya ha quedado reflejado anteriormente.

Los estudios en la facultad de Traducción constan de 5 años y requieren asistencia obligatoria. Es interesante señalar que en todas las especialidades los estudiantes cursan, paralelamente a su especialidad, asignaturas que los forman en el conocimiento de dos lenguas extranjeras. Actualmente, la facultad de Traducción presenta las siguientes áreas de especialidad:

- Traducción y teoría de la traducción. Título de lingüista, traductor e intérprete.
- Relaciones Públicas. Título de relaciones públicas.
- Estudios regionales. Título de especialista en estudios regionales.
- Culturología. Título de culturólogo.
- Periodismo. Título de periodista.

Asimismo, en la facultad de Traducción existen 15 cátedras: de lengua inglesa, alemana, española, francesa, traducción alemana, italiana, portuguesa, inglés como segunda lengua extranjera (de lenguas escandinavas, neerlandés y finés), lenguas orientales así como las cátedras de traducción de inglés, francés y español respectivamente.

4.1.1.1. Área de especialización: Lingüista, traductor-intérprete

Esta especialidad consta de cinco años y es de carácter presencial. El título que se obtiene al finalizar dicha especialidad es de «Lingüista, traductor e intérprete». Es preciso matizar que en Rusia la Traducción es considerada una rama de la Lingüística lo cual quedará reflejado en el plan de estudios de la titulación que aquí presentamos.

4.1.1.2. Acceso

A diferencia del sistema español, el acceso a la MGLU, a cualquier facultad, exige la realización de un examen previo. Hasta hace dos años, una vez terminada la enseñanza secundaria los estudiantes debían realizar varios exámenes con la finalidad de terminar dicho ciclo y posteriormente, debían superar las pruebas de acceso a la Universidad, en particular las de la facultad que hubieran elegido. Actualmente la Federación Rusa se encuentra en pleno proceso de reforma educativa y con esta se pretende instaurar un examen único, a nivel nacional, de acceso a la universidad, una especie pues de examen de «selectividad» que sustituirá las pruebas específicas que hasta el momento se realizaban en cada facultad. Este examen único denominado *Единый Государственный Экзамен* (Edinyï Gosudarstvennyï Ekzamen) más conocido por su abreviatura *ЕГЭ* (EGE) se adoptará definitivamente en 2009. De momento se está realizando a modo de prueba en diversas regiones, de ahí que el año pasado en Moscú el examen de acceso a la facultad de Traducción no consistiera de las tradicionales tres pruebas (idioma extranjero, historia de Rusia y lengua rusa) sino que la prueba de historia de Rusia fuera sustituida por una prueba de informática acercándose de este modo a las nuevas materias que se incluirán en el futuro examen único.

Para acceder a la facultad de Traducción en su especialidad de «lingüista, traductor-intérprete», hay que señalar que de las tres pruebas expuestas anteriormente, la prueba de idioma extranjero cuenta como prueba principal, es decir, se le otorga más importancia y se puntúa sobre 6. El resto de las pruebas se puntúan sobre 5.

El examen de acceso se realiza en julio, las listas de admitidos se hacen públicas en agosto y el curso comienza el día 1 de septiembre. Los estudiantes al ingresar en la facultad eligen una primera lengua extranjera, que es la lengua de la que se han examinado en la prueba de acceso, ahora bien, la segunda lengua extranjera no la eligen ellos sino que se la asignan en la facultad. Si los grupos ya están cerrados, entonces, se le asignan las dos lenguas extranjeras y ese estudiante no tiene ninguna opción para elegir. Se piensa que si el estudiante está realmente interesado en ingresar en la facultad de traducción, las aceptará voluntariamente.

Las razones que motivan la formación de grupos concretos según ciertos pares de lenguas nos son desconocidas aunque fuentes orales apuntan a la organización de combinaciones lingüísticas fuertemente demandadas por la sociedad. En el siguiente esquema se pueden apreciar, de manera general, las tendencias existentes a la hora de fijar las lenguas de trabajo de los estudiantes:

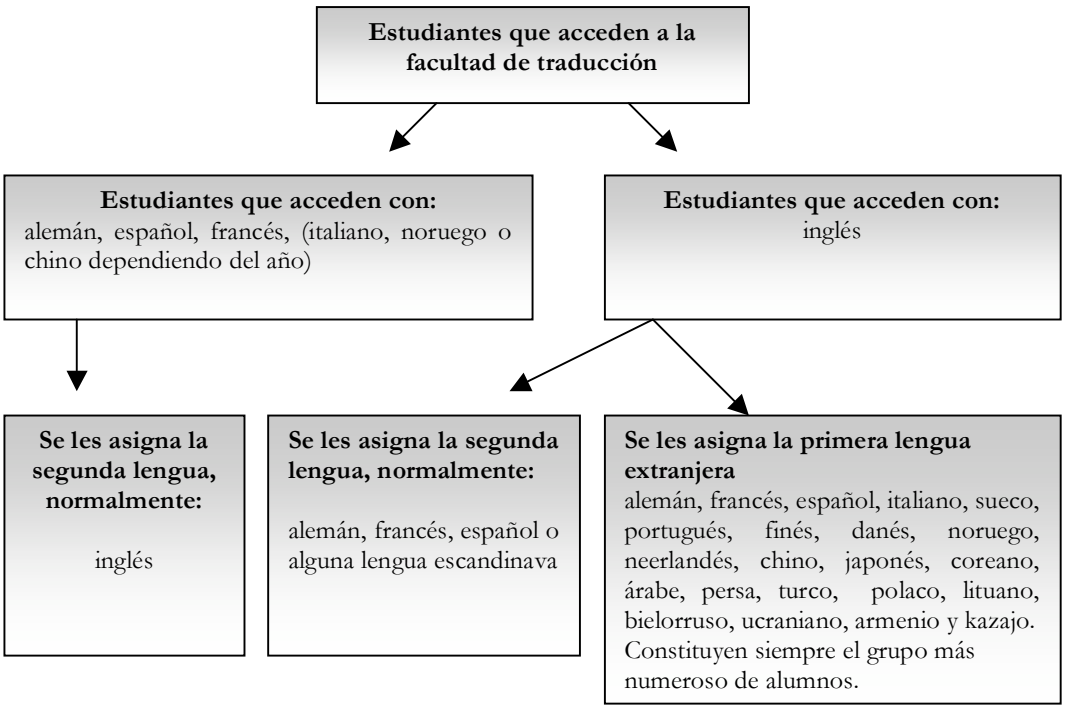

Figura 22. Tendencias generales de asignación de lenguas de trabajo en MGLU

Además, hay que decir que en segundo, los estudiantes tienen la opción, mediante pago de unos 12000 rublos por cuatrimestre (340 euros aproximadamente) de elegir una tercera lengua que se convierte para ellos en una «segunda segunda lengua». Es decir, el estudiante seguirá el plan de estudios de esa lengua como si de su segunda lengua extranjera se tratara y en su título aparecerá la mención «dos segundas lenguas».

En calidad de primera y segunda lengua extranjera, en la facultad de Traducción se estudian más de 20 lenguas extranjeras, entre las que se encuentran el inglés, el alemán, el francés, el español, el italiano, el sueco, el portugués, el finés, el danés, el noruego, el neerlandés, el chino, el japonés, el coreano, el árabe, el persa, el turco. Además, algunos estudiantes tienen una tercera lengua que presentábamos al principio del tema como «segunda segunda lengua» ya que el itinerario de esa lengua es el mismo que el de una segunda lengua extranjera para el alumno, que al final de sus estudios habrá realizado según el plan de estudios «dos segundas lenguas extranjeras» entre las que se encuentran el polaco, el lituano, el bielorruso y el ucraniano. Los estudiantes disfrutan a su vez de intercambios con universidades de países de su primera lengua extranjera.

Es interesante señalar que cada año en la facultad de Traducción, en su área de especialidad de traducción y teoría de la traducción, se admite un 25% de mujeres frente a un 75% de hombres. Existe además otro tipo de discriminación positiva hacia el género masculino ya que, en la realización de las pruebas, un estudiante que haya obtenido un 3 será admitido antes que una estudiante, aún habiendo obtenido esta un 5 en el examen.

Las razones precisas por las que existe esta discriminación positiva nos son desconocidas aunque algunos testimonios orales nos han apuntado posibles razones: la más extendida tiene un origen histórico, ya que en un principio, el instituto Maurice Thorez estaba estrechamente relacionado con la actividad militar y los servicios secretos y de hecho no se admitía el acceso de mujeres. Hoy en día sí se admiten pero aún en número limitado; otra hipótesis comentada es que las mujeres traductoras-intérpretes no tienen muchas salidas profesionales y por lo tanto no se quiere formar a especialistas que después verán difícil su inserción en el mundo laboral, e incluso hay quien alega una razón «fisiológica» al entender que entre las mujeres habrá mayor número de abandonos ya que en un momento dado antepondrán la familia a su carrera. Sin embargo, debemos apuntar que ciertas fuentes orales nos han comentado que este curso 2006-2007 se ha comenzado a notar un cambio al respecto y que el acceso ha correspondido al 50% de hombres y 50% de mujeres.

4.1.2. Estructuración de estudios

Nos vamos a aproximar a un sistema educativo distinto y por lo tanto, a un sistema universitario que igualmente difiere del español u occidental. En este contexto existen una serie de conceptos relacionados con el plan de estudios y con su aplicación que debemos conocer antes incluso de proceder a presentar el plan de estudios propiamente dicho. Los conceptos a los que nos referimos están relacionados con realidades asociadas al contexto universitario (curso lectivo, sistemas de evaluación, etc.,) y con el objetivo de posteriormente comprender la idiosincrasia del plan de estudios de la MGLU es preciso conocerlos de antemano. Comenzaremos pues por presentarlos.

Para ello comenzamos hablando de la estructura cuatrimestralizada de los estudios. Como hemos avanzado anteriormente, las áreas de especialización que ofrece la facultad de traducción de la MGLU constan de cinco años de estudios, equivalentes a nuestra licenciatura. Cada curso se divide en cuatrimestres, es decir, los estudios no se dividen en «ciclos» como en España sino en cuatrimestres: si cada curso se compone de dos cuatrimestres, los rusos cuentan la licenciatura desde el primer hasta el décimo cuatrimestre y de hecho es así como aparece estructurado el plan de estudios.

4.1.2.1. Curso lectivo y convocatorias de exámenes

El curso lectivo y las convocatorias de exámenes, así como la concepción de los exámenes en sí de nuevo son aspectos que difieren entre el sistema universitario ruso y el español. El curso académico empieza el día 1 de septiembre y finaliza a finales de junio. Los estudiantes tienen un período de vacaciones que incluye, aproximadamente, desde el 25 de enero hasta el 10 de febrero y el período de vacaciones de verano que va desde el día 1 de julio al 31 de agosto. Además, disfrutan de las fiestas nacionales que en algunas ocasiones, por ejemplo en mayo suelen hacer que se produzca algún «puente» debido a la proximidad de los días festivos aunque hay que señalar que en la mayoría de los casos muchas de esas clases perdidas se recuperan[4].

[4] Mención especial merece la inclusión de los sábados en el horario y la particular forma de recuperar días festivos que puede llegar a hacer en algunos casos que una semana lectiva abarque de sábado a domingo.

Durante el curso académico existen tres convocatorias oficiales de exámenes. Unas dos semanas antes de la realización de los exámenes, tienen además lugar las pruebas de suficiencia que el alumno debe superar para poder presentarse a los exámenes.

La primera sesión de exámenes, la convocatoria denominada «de invierno» empieza normalmente entre el 10 y el 15 de enero -después de las fiestas de fin de año y la navidad ortodoxa- y finaliza por tradición antes o el mismo día 25 de enero ya que ese es el día de los estudiantes y empieza el período de vacaciones de invierno. La segunda sesión de exámenes, la convocatoria denominada «de verano» empieza después del día 12 de junio -fiesta nacional rusa- y normalmente suele terminar a finales de junio. Existe una convocatoria extraordinaria a finales de agosto para aquellos estudiantes que tengan alguna asignatura suspensa.

Si un alumno suspende una prueba o no se presenta a ella se insiste para que el profesor de la asignatura lo evalúe antes de la fecha de realización de exámenes. Si se trata ya de un examen, el alumno dispone de tres convocatorias. Si suspende un examen, tendrá una oportunidad en la misma sesión de exámenes y si suspende, antes de la realización de la siguiente sesión de exámenes. Cuando un alumno suspende un examen, se forma una comisión especial en la cátedra que decidirá qué día examinar al alumno pero realmente no existen fechas fijas de convocatorias de recuperación, como la de diciembre en España, por ejemplo.

Dado que este sistema de enseñanza está muy personalizado -los grupos constan de entre 6 y 14 alumnos- hay un gran control de asistencia por parte del decanato y los profesores tienen un contacto bastante cercano con el alumno, es realmente extraño que un alumno suspenda y no recupere una asignatura y, si es así, debe dejar la facultad, o bien, repetir curso pagando previamente.

4.1.2.2. Evaluación

Como suele ser habitual, el sistema de calificación, es igualmente un concepto que varía de unos países a otros. Recordemos, por ejemplo que en Francia se puntúa sobre 20, en el Reino Unido sobre 100, en España sobre 10, etc. En Rusia se puntúa sobre 5 siendo la nota mínima de aprobado el 3 y la nota máxima 5. Aunque es necesario precisar que realmente no existe tal margen ya que el 1 nunca se utiliza y se reserva para casos excepcionales de mal comportamiento. Así que realmente la puntuación se realiza de 2 a 5 y a primera vista se puede observar fácilmente la dificultad que conlleva puntuar a los alumnos con un margen tan restringido.

Además, los tipos de pruebas que se realizan también presentan variaciones con respecto a las pruebas en España. Podemos distinguir principalmente dos tipos de pruebas: exámenes y *zachët* (prueba de suficiencia). En los exámenes los estudiantes reciben una nota de 1 a 5 mientras que en la prueba de suficiencia la nota que se otorga es de apto o no apto. Aunque hay que puntualizar que también existen pruebas de suficiencia «con nota». Las pruebas de suficiencia se realizan unas dos semanas antes de la sesión de exámenes. Si el alumno realiza correctamente las pruebas de suficiencia se podrá presentar a la sesión de exámenes, si no, no podrá hacerlo debido al carácter selectivo que poseen estas pruebas.

Hay que señalar que los exámenes son todos orales exceptuando los de traducción. A veces, algún examen puede constar de una parte escrita pero el componente oral se repite siempre. Por lo tanto, el alumno se examina y conoce en el acto la calificación obtenida, que además el

profesor examinador deberá anotar en el *zachëtnaia knizhka* (carné de notas) del alumno. El alumno debe llevar consigo su carné de notas siempre que realice una prueba o examen ya que la calificación obtenida debe anotarla el examinador en el acto.

4.1.2.3. Carné de notas

Cada estudiante al acceder a la universidad recibe un carné de notas en el que se anotan las calificaciones obtenidas en cada prueba de suficiencia o examen durante toda la carrera. Se trata pues de una especie de certificación académica personal que el alumno debe presentar siempre al realizar una prueba. Tal y como hemos avanzado anteriormente, es obligatorio que el alumno se presente a las pruebas y exámenes con el carné de notas ya que el examinador anotará su calificación después de la prueba. El libro está compuesto de diversos tipos de hojas que siguen un orden cronológico según la estructura de los estudios. En primer lugar se encuentran las hojas dedicadas a exámenes y pruebas, ordenados por cursos, a continuación se encuentran aquellas destinadas a las prácticas y finalmente también se dedican algunas al proyecto fin de carrera así como a los exámenes estatales. Pasemos a describir detenidamente los datos que se integran en dichas páginas.

Las hojas dedicadas a pruebas y exámenes incluyen todos los cuatrimestres de los que se compone la carrera. En cada una de estas hojas aparecen los siguientes datos: cuatrimestre al que corresponde, nombre del alumno, nombre de la asignatura, número de horas de dicha asignatura, nombre del profesor, tipo de evaluación (si es prueba de suficiencia, con o sin nota, o examen), fecha, calificación y firma del examinador.

Como hemos avanzado anteriormente, las pruebas tienen lugar antes de los exámenes. Al realizar las pruebas, cuando el alumno las supera, se le pone un sello en esa página que certifica su admisión oficial para el examen. A final de curso, una vez realizadas las pruebas y exámenes oportunos, si el alumno supera todo con éxito, se le coloca otro sello que da por cerrado dicho curso académico. Sin ese sello no se puede pasar al curso siguiente.

En relación con las prácticas en empresa, las páginas del carné de notas dedicadas a tal efecto incluyen datos tales como fecha de inicio y final de dicho período, lugar de realización, función que desempeñó el alumno y reflejan una calificación otorgada por el responsable de la empresa para la que trabajó el alumno. En cuanto a aquellas destinadas a los exámenes estatales, en ellas quedan reflejadas las materias de las que se examina el alumno, la fecha de realización y los resultados. Estos exámenes se realizan después de haber aprobado el quinto curso y antes de defender el proyecto fin de carrera.

Por último, las últimas hojas del libro, son las hojas dedicadas al proyecto fin de carrera que los estudiantes defenderán una vez aprobados los exámenes estatales. En estas páginas, se incluye el tema del trabajo, el nombre del director, la fecha de entrega y datos relacionados con la defensa del mismo como es por ejemplo la calificación obtenida.

4.1.2.4. Asignaturas

Es preciso decir que en la universidad la duración de las clases es de una hora y treinta minutos (*akademicheskaia para*). Además, hay que distinguir el tipo de clases que existen: *leksia,* clases magistrales en las que destaca el componente teórico y *seminari*, clases que a diferencia de las anteriores destacan por su carácter práctico.

Pasemos a ver a continuación la estructuración de las asignaturas curso por curso:

4.1.2.4.1. Primero (Primer y segundo cuatrimestres)

Nombre de la asignatura	Tipo y evaluación
Estilística de la lengua rusa	Anual. Se realizan pruebas de suficiencia al término de cada cuatrimestre. Se entrega además un trabajo en el segundo cuatrimestre.
Lenguas y culturas clásicas	Anual. Al final del primer cuatrimestre hay una prueba de suficiencia y un examen al final del segundo.
Educación física	Anual. Se realizan pruebas (teóricas y prácticas) de suficiencia al término de cada cuatrimestre.
Historia de Rusia	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y al final del segundo, un examen.
Culturología. Curso teórico	Cuatrimestral. (1er C). Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia.
Matemáticas	Cuatrimestral (2º C). Al final del cuatrimestre hay una prueba con nota.
Informática	Cuatrimestral (1er C). Al final del cuatrimestre se realiza prueba de suficiencia.
Concepción moderna de las Ciencias Naturales	Cuatrimestral (1er C). Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia.
Introducción a la lingüística	Anual. Se realiza un examen a final de curso.
Aspectos teóricos de la fonética de la primera lengua extranjera.	Cuatrimestral (2º C). Al final del cuatrimestre se realiza un examen.
Curso práctico de la primera lengua extranjera	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza un examen y al final del segundo una prueba de suficiencia.
Curso práctico de la segunda lengua extranjera	Cuatrimestral (2º C). Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota.
Filología. Curso teórico.	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia al final de cada cuatrimestre.
Prevención de riesgos	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza prueba de suficiencia y tras el segundo, prueba de suficiencia con nota.

4.1.2.4.2. Segundo (cuatrimestres tercero y cuarto)

Nombre de la asignatura	Tipo y evaluación
Estilística de la lengua rusa	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y al final del curso, un examen.
Educación Física	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia tras el primer cuatrimestre y un examen (basado en conocimientos teóricos) tras el segundo.
Filosofía	Anual. En el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y tras el segundo cuatrimestre se realiza un examen. Además, se entrega un trabajo.
Ciencias Políticas	Cuatrimestral (2º C). Se realiza prueba de suficiencia.
Civilización (historia, geografía y cultura) de países de primera lengua extranjera	Anual. Al terminar el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia, y al finalizar el segundo, un examen. Se entrega además un trabajo en el primer cuatrimestre.
Lógica	Cuatrimestral (1er C). Prueba de suficiencia.
Fundamentos teóricos e historia de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (1er C). Al final de cuatrimestre se realiza un examen.
Gramática teórica de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (2º C). Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia. Esta asignatura se continuará en tercero.
Introducción a la teoría de la comunicación intercultural	Cuatrimestral (1er C). Prueba de suficiencia con nota.
Curso práctico de la primera lengua extranjera	Anual. En el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota y en el segundo cuatrimestre, un examen.
Curso práctico de la segunda lengua extranjera	Anual. En el primer cuatrimestre se realiza un examen y en el segundo cuatrimestre, una prueba de suficiencia con nota.

4.1.2.4.3. Tercero[5] (cuatrimestres quinto y sexto)

Nombre de la asignatura	Tipo y descripción
Derecho	Cuatrimestral. Primer cuatrimestre. Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia.
Civilización (historia, geografía y cultura) de los países de segunda lengua extranjera	Cuatrimestral. Segundo cuatrimestre. Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota.
Lexicología	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y al final del segundo, un examen.
Estilística de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (2º C). Prueba de suficiencia. Esta asignatura continúa en cuarto.
Gramática teórica de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (1er C). Examen.
Etnopsicolingüística (Psicolingüística etnográfica)	Cuatrimestral (1er C). Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota.
Estilística. Corrección de textos literarios	Cuatrimestral. Segundo cuatrimestre. Al final del cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia.
Teoría general de la traducción	Anual. Se realiza prueba de suficiencia tras el primer cuatrimestre y examen tras el segundo.
Teoría de la traducción de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (2º C). Prueba de suficiencia.
Curso práctico de la traducción de la primera lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Tras cada cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota.
Curso práctico de la traducción de la segunda lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Tras el segundo cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia.
Prácticas de la primera lengua extranjera	Anual. Se realiza prueba de suficiencia con nota tras cada cuatrimestre. Esta asignatura se continúa en cuarto y quinto.
Prácticas de la segunda lengua extranjera	Cuatrimestral (2º C). Prueba de suficiencia con nota. Esta asignatura se continúa en cuarto y quinto.
Curso práctico de la segunda lengua extranjera	Cuatrimestral (1er C). Examen.

[5] Al final de tercero el alumno debe entregar dos hojas de traducción correspondientes al trabajo de investigación que quiera realizar en cuarto y se le asigna un tutor.

4.1.2.4.4. Cuarto (cuatrimestres séptimo y octavo)

Nombre de la asignatura	Tipo y descripción
Historia de la literatura de los países de primera lengua extranjera	Cuatrimestral (2ºC). Esta asignatura se continúa en quinto.
Lingüística general	Cuatrimestral (2ºC). Examen.
Historia de la lingüística	Cuatrimestral (2ºC). Examen.
Estilística de la primera lengua extranjera	Cuatrimestral (1er C). Examen.
Teoría de la segunda lengua extranjera	Anual. Se realiza prueba de suficiencia tras el primer cuatrimestre y examen tras el segundo.
Teoría de la traducción (aplicada a la primera lengua extranjera)	Cuatrimestral (1er C). Examen.
Prácticas de la primera lengua extranjera	Anual. Se realiza un examen al final del primer cuatrimestre y una prueba de suficiencia con nota al final del segundo.
Prácticas de la segunda lengua extranjera	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia al final del primer cuatrimestre y una prueba de suficiencia al final del segundo.
Curso práctico de traducción de la primera lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia con nota tras el primer cuatrimestre y prueba con nota después del segundo.
Curso práctico de traducción de la primera lengua extranjera (traducción inversa)	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia en el primer cuatrimestre y una prueba de suficiencia con nota en el segundo.
Interpretación de la primera lengua extranjera	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza prueba de suficiencia y al final del segundo, prueba de suficiencia con nota.
Curso práctico de traducción de la segunda lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia con nota tras cada cuatrimestre.
Curso práctico de traducción de la segunda lengua extranjera (traducción inversa)	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia tras el primer cuatrimestre y una prueba de suficiencia con nota tras el segundo.
Interpretación de la segunda lengua extranjera	Anual. Se realiza una prueba de suficiencia en el primer cuatrimestre y una prueba de suficiencia con nota tras el segundo.
Prácticas en empresa	(Véase apartado 4.1.2.5.)
Trabajo de investigación	Presentación ante un tribunal a final de curso.

4.1.2.4.5. Quinto (cuatrimestres noveno y décimo)

Nombre de la asignatura	Tipo y descripción
Historia de la literatura de los países de la primera lengua extranjera	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y tras el segundo, un examen.
Prácticas de la primera lengua extranjera	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza un examen y al final del segundo, una prueba de suficiencia.
Prácticas de la segunda lengua extranjera	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza un examen y tras el segundo cuatrimestre, una prueba de suficiencia.
Curso práctico de traducción de la primera lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota y al final de segundo cuatrimestre, un examen.
Curso práctico de traducción de la primera lengua extranjera (traducción inversa)	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y tras el segundo, un examen.
Curso práctico de traducción de la segunda lengua extranjera (traducción directa)	Anual. Al final del primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y al final del segundo cuatrimestre, un examen.
Curso práctico de traducción de la segunda lengua extranjera (traducción inversa)	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota y tras el segundo, un examen.
Interpretación de la primera lengua extranjera	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia y tras el segundo, un examen.
Interpretación de la segunda lengua extranjera	Anual. Tras el primer cuatrimestre se realiza una prueba de suficiencia con nota y tras el segundo, un examen.
Proyecto fin de carrera	Fecha de entrega: junio. Condición indispensable: haber aprobado los exámenes estatales celebrados en mayo.

En quinto los estudiantes finalizan el curso a finales de marzo, en abril realizan los exámenes escritos estatales (compuestos por dos traducciones directas de la primera y segunda lengua respectivamente) y en mayo tienen lugar los exámenes estatales orales. Finalmente los estudiantes defienden su proyecto de fin de carrera en junio.

4.1.2.5. Prácticas

Las prácticas en la facultad de traducción son de carácter obligatorio y dado el número reducido de alumnos por grupo todos tienen acceso a ellas. Las prácticas en empresa se realizan bien en cuarto y en quinto y tienen una duración aproximada de cuatro semanas en ambos casos.

Los estudiantes suelen realizar las prácticas principalmente en empresas de traducción, agencias de prensa estatales o en tales organismos oficiales como el ministerio de Asuntos Exteriores. En principio es la facultad quien propone los centros donde realizarlas pero si el alumno conoce una empresa donde realizarlas y llega a un acuerdo con ella puede proponer dicha empresa a la facultad y normalmente si está relacionada con la actividad traductora o lingüística será aceptada sin ningún tipo de objeción. Las prácticas en empresa constituyen a su vez también una salida laboral para algunos estudiantes que una vez que terminan los estudios continúan trabajando en la empresa en la que realizaron las prácticas.

4.1.2.6. Proyecto de investigación

A final de cuarto, los estudiantes deben presentar un proyecto de investigación de aproximadamente 24 páginas que representa el resumen e introducción del tema que desarrollarán en quinto. Dicho proyecto, deben presentarlo en la cátedra de traducción ante un tribunal constituido por profesores pertenecientes a dicha cátedra. El alumno debe exponer el tema, sus planes futuros de investigación, etc., en una exposición de una duración aproximada de 15 minutos. Tras la exposición se abre un turno de preguntas en el que los profesores plantearán al alumno cuestiones relacionadas con su proyecto. Al final, evaluarán el trabajo del alumno otorgando de 1 a 5 puntos. Si supera con éxito la defensa de su trabajo, entonces, en quinto hará el proyecto de investigación sobre ese tema.

4.1.2.7. Exámenes estatales

Tal y como adelantábamos, los alumnos de quinto finalizan el curso en marzo. En abril realizan los exámenes correspondientes al quinto curso de la facultad de traducción y a finales de abril y en mayo se presentan a los exámenes estatales de especialidad. Dichos exámenes se corresponden con:

- Traducción directa (que como ha quedado expuesto se realiza antes del resto de las pruebas)
- Interpretación directa e inversa de un texto escrito
- Interpretación consecutiva directa al oído
- Interpretación bilateral

Una vez que hayan aprobado los exámenes estatales, podrán realizar la defensa de su proyecto fin de carrera y de este modo concluir sus estudios en la Universidad.

Es preciso señalar que el índice de suspensos en los exámenes estatales suele ser bastante bajo y tanto profesores como alumnos manifiestan que habiendo asistido a clase regularmente y habiendo aprobado quinto es muy difícil no superarlos.

4.1.2.8. Proyecto fin de carrera

El proyecto fin de carrera se realiza en quinto, sobre la base, como ya anteriormente hemos visto, del trabajo de investigación correspondiente al cuarto curso. Este proyecto en sí consta de una traducción acompañada de un comentario. Para la realización del proyecto fin de carrera los alumnos disponen de varias opciones. En el ejemplo que mostramos a continuación nos basamos en el supuesto de un alumno cuya primera lengua extranjera sea español:

1. Realizar una traducción del español al ruso de 48 páginas más un comentario traductológico.

2. Traducir una obra lingüística del español al ruso. En este caso, la propia traducción constituye el comentario traductológico por lo que no hay que presentar ninguno.

3. Realizar una traducción del ruso al español de 40 páginas más un comentario traductológico.

Normalmente, los alumnos escogen la primera opción. Estos tienen la opción de escoger el texto que quieren traducir y suelen elegir textos periodísticos, por ejemplo, suelen recopilar artículos de prensa sobre algún tema concreto y en eso centran su trabajo aunque hay también alumnos que optan por realizar una traducción literaria. Tanto en la primera como en la segunda opción, los alumnos defienden su proyecto en ruso.

La tercera opción requiere un gran dominio por parte del alumno, en este caso del español, ya que la traducción que realiza es una traducción inversa y además deberá defender su proyecto en español. La defensa de los proyectos tiene lugar en junio, después de la realización en mayo de los exámenes estatales.

4.1.2.9. Asignaturas optativas

El principio de optatividad no se recoge en la facultad de traducción de la MGLU tal y como nosotros lo entendemos ya que todas las asignaturas son de carácter obligatorio. Existen tan sólo unas cuantas que poseen el carácter de «adicionales», es decir, el alumno decide si quiere realizarlas o no.

Reflejamos en el siguiente cuadro dichas asignaturas:

Asignatura	Curso
Educación física	Primero (primer y segundo cuatrimestres)
Prevención de riesgos	Segundo (cuatrimestres tercer y cuarto)
Interpretación simultánea	Quinto

Es interesante mencionar otra asignatura, perteneciente a la facultad de Instrucción Militar, que tiene un carácter optativo pero que es bastante demandada por los alumnos. Se trata de cursos preparativos para obtener el grado de teniente. Aquellos alumnos que los cursan, lo hacen motivados, principalmente, por la idea de evitar el servicio militar o añadir una nueva salida profesional: la de traductor de textos militares.

En esta facultad se imparten diversas asignaturas que pueden dividirse en una parte centrada en la traducción e interpretación técnica y militar y otra centrada a su vez en la instrucción militar. La primera de estas partes se compone de aproximadamente 300 horas distribuidas a lo largo de los dos años. En este período se imparten clases de inglés, alemán, francés árabe o español en las que se hacen traducciones de textos militares. En ellas se estudia una sola lengua y esta suele coincidir habitualmente con la que se tiene por primera lengua extranjera. En cuanto a la instrucción militar, esta se compone de asignaturas teóricas, impartidas en forma de conferencias, y cuentan con la misma carga lectiva. Como avanzábamos, aparte de poder tener acceso a un grado militar, los alumnos que deciden ingresar en dicha facultad también obtienen una nueva salida profesional: la de traductor-intérprete militar.

Estos cursos se realizan entre tercero y cuarto y se debe pasar además, en verano, un mes en un campo militar. Es preciso mencionar que a partir de este año ya no se admiten mujeres en esta facultad. Una vez terminada la universidad, aquellos estudiantes que han obtenido un grado militar tendrán más oportunidades para no tener que ir al servicio militar. Este tema es bastante actual ya que se están estudiando reformas a este respecto. De momento, el servicio militar en Rusia tiene una duración de dos a tres años pero los alumnos con estudios universitarios pueden elegir entre realizar dos años en calidad de oficial o uno como soldado raso.

Los estudiantes que no realizan los cursos de esta facultad de Instrucción Militar deben inscribirse en un curso de primeros auxilios que se desarrolla a lo largo del tercer curso.

4.1.3. Especialidad

Los estudiantes de traducción no se especializan, como por ejemplo en Granada, en un tipo de traducción concreta (científico-técnica o jurídico-económica) o en interpretación. Su formación incluye todas estas variedades, aunque bien es cierto que la interpretación simultánea aparece como asignatura adicional en quinto, y al finalizar los estudios, en el título que reciben, poseen la calificación oficial de «lingüista, traductor-intérprete» lo que les habilita para desempeñar el trabajo de traductor, ya sea jurídico, científico, etc. e intérprete hacia el ruso, como del ruso hacia su primera lengua extranjera.

4.1.4. Salidas profesionales

Las principales salidas profesionales con las que cuentan los alumnos de traducción, son, además de trabajar en empresas de traducción e interpretación, desempeñar las funciones de redactor (en agencias de prensa, principalmente), trabajar en el ministerio de Asuntos Exteriores o dedicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras (para lo cual deben realizar un curso especial de pedagogía). En lo que concierne a las ofertas profesionales, en algunas ocasiones estas se reciben en la facultad, por ejemplo, si el ministerio de Asuntos Exteriores necesita un traductor, se pone en contacto con la facultad de traducción e interpretación y la facultad recomienda a alguno de los alumnos recién licenciados.

4.2. La implantación de los estudios de Traducción e Interpretación en España

Anteriormente hacíamos referencia a la apertura de los primeros centros dedicados a la formación de traductores. Este hecho viene por tanto a corroborar el convencimiento de que la traducción es una disciplina que se puede enseñar, en oposición por tanto a la idea que planteaba el ejercicio de la traducción más como un don que como un oficio que podía aprenderse. Asimismo ha quedado reflejado que el carácter exclusivamente lingüístico de esta actividad y el desconocimiento de los procesos mentales en su realización, han ido dejando paso poco a poco al carácter interdisciplinario de la Traducción y la Interpretación, dando lugar finalmente, a la implantación de una titulación que, como veremos, encabeza hoy en día las especialidades preferidas entre el estudiantado español.

En nuestro ámbito nacional hay que citar al centro Cluny-ISEIT (1959), centro privado que junto a algunas otras academias durante bastante tiempo constituyó la única opción de cursar estudios de traducción en España. Posteriormente cabe destacar la creación del Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Complutense (1974), que sería uno de los primeros centros no privado dedicado al estudio de la traducción, y la creación de las EUTI de la Universidad Autónoma de Barcelona (1972), de Granada (1979) y de Las Palmas (1988) respectivamente que ampliarían la escasa oferta inicial existente en nuestro país. Estos centros constituirían a su vez una sólida base para unos estudios que posteriormente, respondiendo a necesidades sociales, económicas y de mercado se desarrollarían hasta constituir la actual Licenciatura de Traducción e Interpretación.

Entre las razones que impulsaron la implantación de la licenciatura de Traducción e Interpretación en España cabe destacar las necesidades crecientes del mercado laboral y el enfoque desde el que las EUTI se aproximaban a la enseñanza de la traducción. Se trataba de un enfoque que pretendía responder a las necesidades sociales del momento partiendo de la base de un planteamiento profesional de dichos estudios. Obviamente, este planteamiento entraba en conflicto con la estructura propia de una diplomatura ya que tres años era un período de tiempo insuficiente para lograr alcanzar dicho objetivo. Esta cuestión, tal y como repasa Kelly (2000: 2), se vio además acentuada con la entrada de España en la Unión Europea y la imposibilidad de los diplomados del momento de poder acceder a ciertas instituciones europeas en las que el acceso estaba restringido a licenciados. Tras una primera propuesta del Consejo de Universidades, que planteaba instaurar los estudios de Traducción e Interpretación como parte de un segundo ciclo -idea que es preciso señalar no fue bien recibida por las EUTIs de Traducción e Interpretación del momento- se procedió finalmente a la aprobación de la licenciatura en Traducción e Interpretación (BOE 30-9-91).

A continuación presentaremos la evolución y el paso de EUTI a facultad de Traducción e Interpretación en los dos centros españoles que participan en nuestra investigación, a saber las facultades de Traducción e Interpretación de la UGR y la ULPGC. Sin embargo, antes de proceder a ese análisis creemos conveniente mostrar de manera general las principales características de la implantación de los estudios de Traducción e Interpretación en el ámbito nacional.

Como se puede apreciar la creación de centros ha aumentado considerablemente y de forma paralela al interés suscitado en la sociedad hacia la práctica de la actividad traductora. Si tal y como ha quedado reflejado a finales de los años 70 se podían citar cuatro centros en todo el territorio nacional, en la actualidad los estudios de Traducción e Interpretación se ofertan en muchos más centros. En el siguiente cuadro, y centrándonos únicamente en aquellos centros homologados, podemos ver en detalle la ubicación de las distintas facultades de Traducción en el seno de sus respectivas universidades, el carácter de las mismas (público o privado) y aquéllas que incluyen el ruso entre sus lenguas C:

Centro	Plazas 1º	A	B	C	Adscripción al centro	Año	Financ.
CUC/UCJC	>40	1	FR IN	FR IN	Sin facultad específica	56/05♦	Privada
UA	<150	2	FR AL IN	FR AL RU AR	Facultad de Filosofía y Letras	94	Pública
UAB	<150	1	FR AL IN	IN FR AL IT AR PO RU JA CH	Facultad de TI	73/92♦	Pública
UAM	40-100	1	FR IN	IN FR AL AR GR	Facultad de Filosofía y Letras	02	Pública
UAN	0 *	1	IN	FR IN	Facultad de Lenguas Aplicadas, Humanidades y Turismo	03	Privada
UAX	>40	1	IN	FR AL	Facultad de Lenguas Aplicadas	94	Privada
UC	100-150	1	IN FR	IN FR IT AR AL	Facultad de Filosofía y Letras	05	Pública
UEM	>40	1	IN	AL FR	Fac. de Comunicación y Humanidades	95	Privada
UF2/UCM	40-100	1	FR AL IN	FR AL IN	Sin facultad específica	99	PrivadaΨ
UGR	<150	1	AL AR FR IN	IN FR AL IT AR RU CH PO	Facultad de TI	80/92♦	Pública
UJI	40-100	2	IN	FR AL	Fac. de CC. Humanas y Sociales	94	Pública
UMA	100-150	1	FR IN	AL AR FR GR IN IT	Facultad de Filosofía y Letras	92	Pública
UMH ESTEMA	>40	2	IN	FR AL	Sin facultad específica	04	Privada
UMU	40-100	1	IN FR	AR AL IT FR IN	Facultad de Letras	05	Pública
UPCO	40-100	1	FR AL IN	IN FR AL IT JA	Facultad de Filosofía y Letras	93	Privada
UPF	<150	2	FR AL IN	FR AL IN	Facultad de TI	92	Pública
UPGC	<150	1	FR AL IN	FR RU AL IN	Facultad de TI	88/91♦	Pública
UPO	100-150	1	FR AL IN	FR IT AR PO AL IN	Facultad de Humanidades	04	Pública
UPV	40-100	2	FR AL IN	IN FR AL IT RU	Facultad de Filología y Geografía e Historia.	00	Pública
USAL	40-100	1	FR AL IN	FR AL IN	Facultad de Traducción y Documentación	92	Pública
UVa	N/P	1	FR AL IN	FR AL IN	Sin facultad específica	05 2ºC♦	Pública
UVi	100-150	2	IN FR	IN FR AL PO	Fac. de Filología y traducción	92	Pública
UVIC	40-100	2	IN FR	FR AL IN	Fac. de CC. de Humanas, Traducción y Documentación	93	PrivadaΨ
UV-Soria	40-100	1	IN FR	FR AL IN	Facultad de TI	95	Pública
Total 1º	**2195**						

Figura 23. Centros homologados que ofrecen estudios de Traducción e Interpretación en España (Calvo, en curso).

♦ CUC/UCJC: Hasta el 2005 como titulación no homologada en España, emitida por la universidad francesa. UAB, UGR y UPGC: Originadas como Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación con ciclo corto de 3 años y posteriormente transformadas a Facultad (ciclo largo de licenciatura de 4 años). UVa: Inicia la licenciatura únicamente desde pasarela.

Ψ Se consideran centros de financiación mixta, por ser centros privados pero cuya financiación depende en forma total o parcial de entidades de capital público. A efectos de este estudio, se incluyen en el grupo de centros privados.

* Nebrija oferta Lenguas Aplicadas, ahora convertida en TeI pero, en realidad, no hay alumnos matriculados en el curso 2005-2006 en la titulación oficial.

Llegados a este punto encontramos igualmente interesante citar aquellos otros centros que, aunque no estén homologados, sí ofertan algún tipo de materia o postgrado vinculado con los estudios de Traducción e Interpretación. Entre ellos destacamos pues los siguientes centros:

- Universidad de Castilla La Mancha. Escuela de Traductores de Toledo (Postgrado. Curso de Especialista en Traducción árabe-español).
- Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores. Universidad Complutense de Madrid. (Postgrado).
- La Laguna, Tenerife. (Postgrado. Máster en Interpretación de Conferencias y Experto Universitario en Interpretación para los Servicios Comunitarios).
- Universidad de León. (Máster en Traducción).

Pensamos que una vez expuestos estos listados queda patente el aumento que ha vivido la creación de centros dedicados al estudio de la Traducción y la Interpretación en las últimas décadas. Paralelamente a la creación de nuevos centros de formación se ha producido además una evolución en cuanto a la concepción de dicha materia y mientras en un principio el estudio de la traducción se abordaba desde un punto de vista meramente lingüístico, literario y filológico, con el desarrollo de la investigación en el campo correspondiente al área de Traducción, se ha ido situando en el ámbito de la teoría de la Comunicación, las Lenguas Aplicadas y las Relaciones Internacionales.

Aun así, es preciso señalar que todavía no existe un consenso a la hora de situar el área de Traducción y este aspecto queda reflejado en la ubicación que las distintas universidades otorgan a las facultades de Traducción e Interpretación. Véase por ejemplo la Universidad de Salamanca, que la sitúa junto a la especialidad de Documentación mientras que algunas otras, como por ejemplo la Universidad de Vigo, la siguen asociando a la Facultad de Filología.

4.2.1. Licenciatura en Traducción e Interpretación

Una vez presentada esta vista panorámica sobre la implantación de los estudios de Traducción e Interpretación en España y los centros actuales que recogen su estudio nos centraremos en el marco institucional en el que se engloban estos estudios. Comenzaremos centrándonos en la Universidad de Granada y para comenzar este recorrido es obligado situarnos en el origen de su EUTI y su posterior paso de diplomatura a licenciatura. Obviamente, el marco institucional que engloba estos estudios será el mismo en el que se insertarán a su vez la diplomatura y la licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

A nivel nacional, desde la creación de las EUTIs de Barcelona y Granada, se fueron produciendo constantes revisiones y adaptaciones de sus planes de estudios que finalmente desembocarían en la necesidad de implantar la licenciatura de Traducción e Interpretación. Todas estas revisiones respondían al deseo de adecuar los estudios de Traducción e Interpretación a las necesidades del mercado y de reflejar en sus planes de estudios el carácter multidisciplinario que caracterizaba a la actividad traductora.

En el caso concreto de la EUTI de Granada, a partir de su primer plan de estudios (Orden Ministerial de 14 de julio de 1983, BOE 3-9-1983), en el que la recién estrenada Diplomatura ofertaba una sola lengua extranjera y dos Especialidades: Traducción e Interpretación, se realizó una reforma en 1985 y finalmente se produjo el paso a licenciatura (BOE 30-09-91) sucediéndose a su vez dos planes de estudios (BOE 23-06-94 y BOE 02-04-01 respectivamente).

En este proceso, y en un paso intermedio entre la diplomatura y la licenciatura, se sitúa la creación del Área como propia. Creemos que es interesante recordar la primera denominación que recibió el Área: «Lingüística Aplicada a la Traducción». La denominación originaria posteriormente se cambiaría por la de «Traducción e Interpretación» y en ese cambio se puede apreciar pues el paso de una percepción (tradicional) meramente lingüística de la traducción a una percepción nueva. Sin embargo, aunque en la actualidad se vive un amplio desarrollo de la investigación y esto ha dado lugar a renombrar y reubicar el área, paralelamente, sigue sin existir un consenso a la hora de situar la titulación dentro de las diversas facultades del panorama español lo cual provoca en definitiva a una situación un tanto paradójica en la que se combinan varias visiones opuestas.

4.3. Centros de origen españoles. Universidad de Granada

Los antecedentes de la Universidad de Granada se remontan al año 1349 y están ligados al nombre de Yusuf I y a la creación del Palacio de la Madraza. En el año 1500, esta primera institución dedicada al saber y al estudio en el Reino de Granada desaparecería bajo la mano del Capitán Cisneros quien, haciendo caso omiso a las Capitulaciones de los Reyes Católicos, la asaltaría y quemaría las obras que formaban su biblioteca, hecho este que constituiría una de las mayores pérdidas de la cultura andalusí.

Posteriormente, tras una visita del emperador Carlos V a la ciudad en 1526 se decidiría fundar la Universidad de Granada viéndose esta idea finalmente plasmada en 1531. Desde sus orígenes hasta el momento, respondiendo fielmente a las características históricas y culturales de esta ciudad, la Universidad de Granada ha sido un reflejo de convivencia de culturas, creencias y conocimientos. Los 476 años que han transcurrido desde su fundación la convierten en una de las más antiguas dentro del panorama nacional.

En el ámbito nacional es una Universidad que goza de gran prestigio y, como ha quedado expuesto, en concreto, su facultad de Traducción e Interpretación es uno de los centros neurálgicos nacionales en cuanto a la formación de traductores e intérpretes se refiere.

4.3.1. Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Estructuración de estudios

Creemos necesario recordar que la Universidad de Granada, tras la Autónoma de Barcelona, fue la segunda universidad española, en nuestro ámbito nacional, en ofrecer los estudios de Traducción e Interpretación. Previamente, la Universidad de Granada había contado con el Instituto de Idiomas de la Universidad (creado en 1929) y este centro en conformidad con el Decreto 2572/1979 de 14 de septiembre de 1979 (BOE 9-11-1979) pasaría a albergar la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes.

Finalmente, tras la aprobación en 1991 por parte del Consejo de Universidades de la Ley de Reforma Universitaria, se implantaría la licenciatura de Traducción e Interpretación (BOE 30-9-91). Este acontecimiento, tal y como ha quedado reflejado, fundó las bases de una titulación que ha ido creciendo y consolidándose dando respuesta a una amplia demanda de la sociedad. No cabe ninguna duda de que hoy por hoy dicha titulación goza de una gran popularidad y este aspecto queda fielmente reflejado en las notas de corte de Selectividad de los últimos años. Prueba de ello es el hecho de que para el curso 2005-2006 la nota de corte de acceso a la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada fue de 8.6, situándose a la cabeza de la media de corte nacional y superando incluso la nota de corte de la facultad Medicina que fue de 8.5.

4.3.1.1. (Antiguo) Plan de estudios de la Universidad de Granada (BOE 23-6-94)

En este antiguo plan de estudios, las materias del primer curso estaban concebidas con la finalidad de dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos y necesarios para afrontar en segundo su primer acercamiento a la práctica de la traducción. En este primer ciclo destacaban las troncales obligatorias básicas relacionadas con las lenguas (A, B y C), el estudio de sus civilizaciones y la documentación. El primer contacto con la traducción tenía lugar en segundo curso al mismo tiempo que se introducía una reflexión teórica sobre dicha actividad. Las lenguas que se ofertaban eran las siguientes:

- Lengua A: español.
- Lenguas B: inglés, francés y alemán.
- Lenguas C: inglés, francés, alemán, árabe, chino, italiano, portugués y ruso.

En calidad de asignaturas optativas se ofertaban neerlandés y griego moderno. Es preciso señalar que la especialidad de Interpretación solamente incluía como lengua C inglés, francés o alemán. En el primer ciclo había un alto índice de optatividad que pretendía promover el acercamiento del estudiantado hacia las diversas especialidades entre las que podría optar en el siguiente ciclo.

Tras un primer ciclo introductorio, el objetivo de este segundo ciclo era dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos necesarios para iniciarse en una «mini-especialización». Estas mini-especializaciones eran tres: Interpretación de Conferencia, Traducción especializada Económico-Jurídica y Traducción Especializada Científico-Técnica. Las materias troncales de tercero aseguraban pues la base necesaria para iniciarse tanto en la práctica de la Traducción Especializada como de la Interpretación. Además en este contexto se incluían las materias de Terminología e Informática Aplicada a la traducción.

El cuarto y último curso estaba finalmente diseñado para desarrollar la mini-especialización elegida. En el caso de la Interpretación de Conferencias, el primer cuatrimestre era introductorio mientras que el segundo estaba centrado en prácticas de Interpretación Simultánea en campos especializados. En cuanto a la especialización en Traducción (directa e inversa para la lengua B y únicamente directa en el caso de la lengua C) esta pretendía verse apoyada en aquellas materias optativas realizadas por el estudiantado desde el primer ciclo y centradas en contenidos relacionados con las distintas especializaciones.

Finalmente, un elemento obligatorio que se introdujo en este primer plan de estudios fue el proyecto o examen fin de carrera (ambos equivalentes a 6 créditos). El examen respondía al objetivo de medir los conocimientos globales adquiridos durante los años de formación y constaba de varias pruebas de traducción mientras que el proyecto fin de carrera representaba la iniciación del estudiantado en el campo de la investigación y suponía un primer acercamiento a esta.

4.3.1.1.1. Adecuación al Real Decreto 779/1998

En el marco del proceso de adecuación del plan al Real Decreto 779/1998 y respondiendo a un interés por mejorar ciertas deficiencias que pudieran existir, se realizó una evaluación del plan de estudios anteriormente presentado y finalmente se introdujeron en él ciertas modificaciones dando lugar de este modo a la publicación en 2001 del plan de estudios actual.

4.3.1.2. El plan de estudios actual de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

Titulación: Licenciado/a en Traducción e Interpretación.
Publicado: 02/04/01.
Distribución de créditos por ciclo:

Ciclo	Materias Troncales	Asignaturas Obligatorias	Asignaturas Optativas	Asignaturas de Libre Configuración	Total
1er ciclo	60.0	48.0	27.0	15.0	150
2º ciclo	69.0	6.0	60.0	15.0	150
Total general	129.0	54.0	87.0	30.0	300

Especialidades (ramas) Lengua B: inglés-francés-alemán-árabe

Primer ciclo

PRIMERO (1er cuatrimestre)

Asignatura	Tipo	Créditos
Lengua B (nivel 5)	Troncal	6
Lengua española 1	Troncal	6
Lingüística Aplicada a la Traducción	Troncal	6
Lengua C (nivel 1)	Troncal	9
Civilización española	Obligatoria	6

PRIMERO (2º cuatrimestre)

Asignatura	Tipo	Créditos
Lengua B (6)	Troncal	6
Lengua española 2	Troncal	6
Civilización Lengua B	Obligatoria	6
Lengua C (nivel 2)	Troncal	9
Optativa (tipo a/b)	Optativa	9

SEGUNDO (1er cuatrimestre)

Asignatura	Tipo	Créditos
Documentación Aplicada a la Traducción	Troncal	6
Teoría y Práctica de la Traducción	Troncal	6
Lengua C 3	Obligatoria	9

SEGUNDO (2º cuatrimestre)

Asignatura	Tipo	Créditos
Traducción 2 B-A	Obligatoria	6
Traducción 3 A-B	Obligatoria	6
Lengua C 4	Obligatoria	9
Civilización Lengua C	Obligatoria	6
+18 créditos de optativas a/b		

Segundo ciclo		
TERCERO (1er cuatrimestre)		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Traducción 1 C-A	Troncal	6
Terminología	Troncal	6
Traducción 4 B-A Científica y Técnica	Troncal	6
Traducción 5 A-B Científica y Técnica	Troncal	6
Técnicas de Interpretación Consecutiva	Troncal	9
TERCERO (2º cuatrimestre)		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Traducción 2 C-A	Troncal	6
Informática Aplicada a la Traducción	Troncal	6
Traducción 6 B-A Jurídica, Económica y Comercial	Troncal	6
Traducción 7 A-B Jurídica, Económica y Comercial	Troncal	6
Técnicas de Interpretación Simultánea	Troncal	9
Terminología (práctica)	Troncal	3
+ optativas a/b	Optativas	15
CUARTO (1er cuatrimestre) Especialidad en Traducción		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo d	Optativa	4,5
Traductología	Obligatoria	6
CUARTO (2º cuatrimestre)		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo c	Optativa	6
Optativa tipo d	Optativa	4,5

CUARTO (1er cuatrimestre) Especialidad en Interpretación		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Optativa tipo d	Optativa	4,5
Traductología	Obligatoria	6
Interpretación de Conferencia B-A	Optativa	12
Interpretación de Conferencia A-B	Optativa	12
Interpretación de Conferencia C-A	Optativa	12
CUARTO (2º cuatrimestre)		
Asignatura	**Tipo**	**Créditos**
Optativa tipo d	Optativa	4,5
+ asignaturas de LC para cerrar ciclo	Libre configuración	15

Figura 24. Licenciatura de Traducción e Interpretación (UGR). Plan de estudios actual

Tal y como se ha expuesto con anterioridad, el actual plan de estudios surge de una profunda reflexión realizada tras el análisis del funcionamiento del anterior plan de estudios anterior (BOE 23-6-94) en el que se habían detectado ciertas deficiencias. El objetivo pues de este nuevo plan de estudios fue solucionarlas.

Tras haber presentado el plan de estudios actual, consideramos necesario comentar brevemente un aspecto previo a la iniciación de los estudios de traducción e interpretación propiamente dichos que también ha sufrido una modificación. Nos referimos a la prueba de aptitud que fue eliminada en la UGR tras la implantación de este nuevo plan de estudios. Teniendo en cuenta las características de la titulación, que responde al objetivo de «formar a traductores» y no únicamente de «enseñar lenguas» es obvio que los estudiantes deben acceder, al menos, con un buen conocimiento de la lengua B. Resulta interesante citar este aspecto ya que influye en gran medida en el desarrollo habitual de ciertas clases, citemos por ejemplo las de traducción, donde el bajo nivel de lengua B de los estudiantes puede llegar a convertir la clase en una clase de gramática.

Volviendo pues al tema que nos ocupa, la estructuración del plan de estudios, cabe señalar que en líneas generales la estructura básica se mantiene siendo la cuatrimestralización total del plan el aspecto más destacable a este respecto.

4.4. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El origen de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se remonta a finales de los años 80 y a la aprobación de la Ley de Reorganización Universitaria de Canarias (26 de abril de 1989). Su antecedente más inmediato está ligado a la Universidad de La Laguna (Tenerife), que era la única universidad existente en las Islas Canarias hasta ese momento y que había instalado varios de sus campus, concretamente los de enseñanzas técnicas, en la isla de Gran Canaria.

De acuerdo con la ley anteriormente citada se acordó la creación de una universidad propia, ya no dependiente de la Universidad de La Laguna y se dio respuesta de este modo a la demanda social que abogaba por la creación de un centro universitario independiente. Ahora bien, si bien es cierto que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es una universidad joven hay que señalar que desde su creación hasta la actualidad se ha convertido en un referente fundamental en el ámbito de la formación de traductores, tanto a nivel nacional como europeo.

4.4.1. Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. Plan de estudios

Tras recordar los orígenes de la ULPGC, consideramos necesario subrayar la importancia que rodea a dicha universidad, que fue la tercera implantar los estudios de traducción en nuestro país. Representa por tanto uno de los centros con más tradición, no ya sólo en el ámbito de la traducción, sino igualmente como se verá reflejado más adelante, en el estudio de la lengua rusa.

4.4.1.1. Estructuración general de estudios

En primer lugar, es preciso señalar que la estructura general de la Diplomatura de la EUTI (1988) de Las Palmas de Gran Canaria estaba basada básicamente en la EUTI de Barcelona y que posteriormente, al igual que ocurrió con Barcelona y Granada, pasaría a ser Licenciatura. Por lo tanto, ya que el origen de la estructura general de sus estudios es el mismo que hemos avanzado al exponer las directrices generales aplicadas a todo el territorio nacional y estipuladas en el paso de Diplomatura a Licenciatura (véase apartado 3.4.1) pasaremos directamente a comentar su plan de estudios del año 2000 (BOE 16-09-00). Puesto que el plan de estudios vigente en UGR se ha analizado en detalle y, siendo conscientes de que ambos planes de estudios coinciden en gran medida, comentaremos únicamente aquellos aspectos en los que difieren entre sí.

Titulación: Licenciado/a en Traducción e Interpretación.
Publicado: 19/09/00
Distribución de créditos por ciclo:

Ciclo	Materias Troncales	Asignaturas Obligatorias	Asignaturas Optativas	Asignaturas de Libre Configuración	Total
1er ciclo	58.5	57	24	10	149.5
2º ciclo	67.5	33	30	20	150.5
Total general	127	90	54	30	300

Primer ciclo

PRIMERO

Asignatura	Tipo	Carácter	Créditos
Documentación Aplicada a la Traducción	Troncal	Cuatr.	4,5
Lengua A I: español	Troncal	Anual	9
Lengua BI (inglés, francés, alemán)	Troncal	Anual	15
Lingüística Aplicada a la Traducción	Troncal	Cuatr.	6
Teoría y Práctica de la Traducción (lengua A y B)	Troncal	Cuatr.	6
+ Materias optativas			
+ Materias de libre configuración			

SEGUNDO

Asignatura	Tipo	Carácter	Créditos
Introducción a la Traducción (B-A)	Obligatoria	Anual	9
Introducción a la Traducción (A-B)	Obligatoria	Anual	9
Lengua AII: español	Obligatoria	Anual	9
Lengua BII	Obligatoria	Anual	12
+ Materias optativas			

TERCERO

Asignatura	Tipo	Carácter	Créditos
Informática Aplicada a la Traducción	Troncal	Cuatr.	4,5
Técnicas de Interpretación Consecutiva I (B-A)	Troncal	Cuatr.	4,5
Fund. Traducción Económico-Jurídica (B-A)	Troncal	Cuatr.	6
Fund. Traducción Económico-Jurídica (A-B)	Troncal	Cuatr.	6
Lengua A III: español	Obligatoria	Cuatr.	6
Lengua BIII	Obligatoria	Cuatr.	6
+ Materias optativas			
+ Materias de libre configuración			

CUARTO

Asignatura	Tipo	Carácter	Créditos
Técnicas de Interpretación Consecutiva II (B-A)	Troncal	Cuatr.	4,5
Técnicas de Interpretación Simultánea (B-A)	Troncal	Anual	9
Terminología	Troncal	Anual	9
Traducción Especializada Científico-Técnica (B-A)	Troncal	Cuatr.	6
Traducción Especializada Científico-Técnica (A-B)	Troncal	Cuatr.	6
+ Materias optativas			
+ Materias de libre configuración			

Figura 25. Licenciatura de Traducción e Interpretación (ULPGC). Plan de estudios actual

Entre las principales divergencias existentes entre ambos centros, creemos necesario señalar en primer lugar la existencia de una prueba específica de acceso a la facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. Dicha prueba se centra en la lengua A y la lengua B. La prueba correspondiente a la lengua A consta de tres partes: un comentario a partir de un texto, la identificación sintáctica de ciertos elementos del texto y una explicación del significado textual y extratextual de ciertos vocablos del texto. La prueba correspondiente a la lengua B consta de dos apartados: un resumen en lengua española de un texto que es leído en lengua extranjera al estudiantado tres veces y una redacción en lengua extranjera (de entre 200 y 220 palabras de extensión) sobre un tema específico relacionado con el tema escuchado. En la estructuración de dicha prueba queda reflejada la importancia que se otorga en la ULPGC a la lengua A y al buen manejo que deben poseer de esta los candidatos, aspecto este que se ha visto igualmente reflejado en su plan de estudios. No obstante, tal y como hacíamos referencia con anterioridad, la prueba de acceso que existía en la UGR fue suprimida con la implantación del nuevo plan de estudios.

En cuanto al número total de créditos de la titulación, como puede observarse, en la ULPGC es el mismo que el que presentábamos anteriormente en la UGR aunque la gran diferencia entre ambos centros se encuentra en el carácter cuatrimestralizado del plan de estudios de la UGR. Frente a dicha estructuración, la ULPGC sigue combinando materias cuatrimestrales y anuales.

En relación con el número de créditos dedicados al estudio de las lenguas A, B y C, sorprende la diferencia existente entre ambas facultades, de modo que, durante el primer ciclo en UGR suman un total de 60 créditos mientras que en el mismo período en ULPGC suman 84. A esto es necesario añadir que durante el segundo ciclo en ULPGC se sigue profundizando en el estudio de dichas lenguas, algo que no ocurre en UGR. No obstante, frente a esa dedicación en ULPGC centrada en el estudio de la lengua, las asignaturas de civilización en esta facultad aparecen enmarcadas dentro de la optatividad, lo cual resulta extraño al parecer desvincularse el estudio de la lengua de aquel de la civilización y difiere asimismo bastante de la UGR donde estas son asignaturas obligatorias.

En cuanto a las asignaturas de traducción e interpretación especializada, sin duda alguna, la mayor diferencia entre ambas facultades se sitúa en la ausencia en la ULPGC de un cuarto curso específico -equivalente al existente en la UGR- dedicado exclusivamente a una especialización, bien en traducción bien en interpretación, del alumnado.

4.5. Programas de movilidad en UGR y ULPGC

Llegados a este apartado incluiremos ciertos programas en los que participan la UGR y/o ULPGC y que servirán para completar el mosaico de intercambios existentes en el ámbito europeo presentados anteriormente (véase apartado 2.2.1.) Debemos comenzar haciendo referencia al programa ERASMUS ya que en ambas instituciones desempeña un papel primordial en cuanto a la movilidad estudiantil se refiere.

Los dos grandes ámbitos en los que se incluyen los intercambios de movilidad tanto de UGR como de ULPGC son Europa, Canadá, EE.UU y América Latina. En relación con América Latina es preciso destacar dos programas: ALFA, y PROGRAMA DE COOPERACIÓN INTERUNIVESITARIA (antiguo INTERCAMPUS). El programa ALFA (América Latina Formación Académica) es un programa de cooperación a nivel universitario existente entre la

UE y América Latina. Los países que participan en dicho programa son los estados miembros de la UE y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Por su parte, el programa INTERCAMPUS, entre España y Argentina constituye una iniciativa de cooperación educativa en el ámbito universitario que está orientada a impulsar la participación de estudiantes y profesores en la acción exterior. En 1997 pasó a denominarse Programa de Cooperación Interuniversitaria (PIC). Consta de dos flujos: uno formado por profesores y estudiantes españoles que van a Argentina en el periodo julio-noviembre y otro formado por profesores y estudiantes argentinos que vienen a España en el periodo enero-junio. En él participan universidades tanto públicas como privadas.

En cuanto a los programas propios de cada universidad, cabe destacar en la UGR los intercambios de profesores, de estudiantes y los lectorados existentes entre esta universidad y diversas universidades norteamericanas. Dentro de los programas propios es preciso citar los intercambios con Puerto Rico y Canadá. Por su parte, la ULPGC participa en los Programas y acuerdos entre los Estados Unidos de América y la Unión Europea en materia de Enseñanza Superior y Formación Profesional.

En relación con la presente tesis, el programa objeto de estudio de nuestra investigación pertenece al grupo de los convenios bilaterales establecidos directamente entre la UGR y la UPLGC y la Federación Rusa. En ambos casos se trata igualmente de un convenio bilateral firmado por ambas instituciones y como veremos reflejado en el siguiente apartado ambos convenios comparten unas líneas generales comunes.

A modo de conclusión parcial, y tras haber realizado una aproximación a la implantación de los estudios de traducción y su estructuración actual en Rusia y en España, cabe destacar la existencia en general de bastantes similitudes entre las facultades de traducción de ambos países, lo cual es lógico y esperado ya que el objetivo que se persigue es el mismo, es decir, formar a especialistas en el mundo de la Traducción y la Interpretación.

En relación con la implantación y el desarrollo del área de Traducción e Interpretación en España, cabe destacar que desde la creación de las EUTIs de Traducción e Interpretación de Barcelona y Granada hasta nuestros días es evidente el desarrollo que han vivido los estudios centrados en la Traductología, aquellos centrados en la Didáctica de la Traducción y los avances que se han producido en sus respectivas líneas de investigación.

A lo largo de este período se ha asistido al nacimiento de un área de conocimiento propia, a la implantación de la licenciatura de Traducción e Interpretación y a una nueva concepción de la figura del traductor-intérprete, su perfil y sus cualidades, quedando estos aspectos fielmente reflejados en los sucesivos planes de estudios que se han ido implantando. Además, en esta línea, creemos preciso señalar que los planes de estudios presentados reflejan una serie de aspectos, citemos entre otros la inclusión del árabe como lengua B en Granada o la iniciación del estudio de la lengua polaca, que responden claramente a cuestiones sociales, culturales y laborales específicas de la Universidad de Granada y Las Palmas y en general, de la sociedad española actual.

No obstante, creemos necesario recordar que de entre todas las facultades de traducción existentes en España, tan sólo cuatro (la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Alicante, la Universidad de Granada, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Politécnica de Valencia) ofertan el ruso como lengua C.

En cuanto a la estructuración de los estudios de traducción, hemos podido apreciar a lo largo de este recorrido que la MGLU recibe, no en vano, el nombre de Universidad Estatal *Lingüística* de Moscú debido a su marcado carácter lingüístico. Hecho que queda totalmente constatado en su facultad de Traducción y en esto puede radicar la primera gran diferencia entre los estudios cursados en Granada o Las Palmas y Moscú. A veces, las asignaturas ofertadas en Moscú nos pueden hacer pensar que dicha facultad refleja elementos propios de una facultad de Filología y de una facultad de Traducción españolas juntas.

Ya en el mismo acceso a los estudios de traducción se refleja claramente esa diferencia. La postura claramente «lingüística» de Moscú, que en el desarrollo de los estudios sigue siendo concienzudamente desarrollada, y una postura de carácter interdisciplinar en Granada y Las Palmas, donde que se pretende evitar que los estudios de Traducción se vean reducidos a un mero estudio lingüístico.

Otra diferencia que apreciamos entre estas facultades es la ausencia de optatividad propiamente dicha en Moscú. Existen tan sólo algunas asignaturas que poseen el carácter de «adicionales», es decir, el alumno decide si quiere realizarlas o no. El itinerario que deben seguir los estudiantes rusos está marcado desde el principio y aunque es cierto que nos sorprende que algunas materias se impartan en una facultad de traducción, citemos el caso concreto de la educación física, el resto (mencionemos, entre otras filosofía, politología, etnopsicolingüística) nos parece que dota a los estudiantes de un bagaje cultural muy amplio.

Un punto en el que también difieren las tres facultades es en el tema de la especialización. El hecho de que no exista especialización propia para la obtención del título de traductor en Moscú, al contrario que en Granada o Las Palmas, donde existen varios itinerarios diferenciados: cientifico-técnico, jurídico-económico, Interpretación, etc., nos sorprende bastante. Bien es cierto que su formación incluye todas estas variedades y al finalizar los estudios, los licenciados reciben el título de «lingüista, traductor-intérprete» lo que les habilita para desempeñar el trabajo de traductor, ya sea jurídico, científico, etc., e intérprete hacia el ruso y del ruso hacia su primera lengua extranjera.

Es obvio que tanto en Granada como en Las Palmas y en Moscú se entrena la competencia traductora y sus subcompetencias y, en nuestra opinión, todos los aspectos divergentes citados hasta el momento responden solamente a la inserción de estos estudios en sistemas universitarios distintos. Se pretende llegar a un mismo objetivo pero los caminos que se utilizan para ello suelen separarse a veces. Por ejemplo, la tendencia al uso de manuales de traducción en clase en Moscú marca una diferencia entre dicha institución y la UGR y ULPGC. Del mismo modo, la organización de grupos de estudiantes poco numerosos en Moscú contrasta en gran medida con la masificación que sufren las aulas universitarias españolas.

No queremos que la conclusión de este estudio sea pensar que en España o en Rusia se forma mejor o peor a profesionales, simplemente, pensamos que a partir de la observación de estas instituciones-modelo en la formación de profesionales, se puede originar un debate que de respuesta a posibles carencias de ambos sistemas.

A continuación pasaremos a presentar el marco institucional en el que se insertan los programas de movilidad en los que se desarrollará el estudio empírico de nuestra tesis. Para ello, en el siguiente apartado presentaremos los convenios de colaboración existentes entre las tres instituciones que participan en dicho estudio.

4.6. Marco institucional

Con el objetivo de exponer el marco institucional en el que se insertan los intercambios de movilidad que mostraremos posteriormente, en este apartado nos remontaremos a los orígenes de los convenios establecidos entre las instituciones anteriormente presentadas y haremos un recorrido a lo largo de su evolución hasta llegar al momento actual.

De entre los centros participantes en dichos intercambios es preciso distinguir aquellos ubicados en facultades de traducción e interpretación (las facultades de UGR, ULPGC y MGLU) de aquellos ubicados en facultades de filología (las facultades de Izhevsk y Kazán). Ya que nuestra investigación se centra en la experiencia de dichos intercambios aplicados a perfiles de futuros traductores, nos centraremos en presentar únicamente los convenios existentes entre las facultades de traducción, a saber, aquellos establecidos entre UGR y MGLU y los existentes entre ULPGC y MGLU.

4.6.1. Convenio de colaboración entre la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y la Universidad de Granada

El primer convenio establecido entre la UGR y la MGLU lo firmaron los rectores del momento, la Excma. Sra. Dña. Irina Jaleeva y el Excmo. Sr. D. Pascual Rivas Carrera, en Granada, el 6 de febrero de 1991 y en él se establecieron las vías de colaboración que iban a instaurar ambas universidades en el marco del Convenio general firmado previamente por ambos centros en septiembre de 1990. Este primer convenio de 1991 recogía doce estipulaciones que se insertaban en el ámbito de colaboración académica y científica que habían decidido establecer ambas instituciones.

De entre las doce estipulaciones establecidas en ese primer acuerdo cabe distinguir las cuatro primeras que acuerdan el intercambio didáctico-científico, la colaboración conjunta para elaborar planes de estudios que conduzcan a titulaciones reconocidas por ambas instituciones y el reconocimiento de los certificados obtenidos en ambos centros. Con el claro objetivo de cumplir las disposiciones anteriores, se presentaban los diversos programas de movilidad incluidos en el convenio acompañados de las condiciones generales respectivas a cada uno de ellos (número de plazas ofertadas, cuantía económica, etc.). Finalmente, en las últimas tres disposiciones, se establecía una comisión para velar por la ejecución de las disposiciones anteriores, se establece igualmente una reunión cada dos años para hacer un seguimiento del desarrollo del convenio y se estipula la duración del acuerdo, que será de tres años.

A continuación pasamos a exponer las cláusulas de ese primer convenio que a nuestro entender son fundamentales en el desarrollo de nuestra investigación, a saber, aquellas relacionadas con los intercambios de movilidad:

«QUINTA.- Para la ejecución de las anteriores estipulaciones, ambas Universidades se comprometen al intercambio de Programas y Alumnos. De acuerdo con las siguientes condiciones:

A) Cada Universidad recibirá un Profesor de la otra Universidad para impartir clases o conferencias por el período, de al menos, un mes en cada curso académico. (…) Cada una de las Instituciones ofrecerá un sueldo para el profesor de la otra que la visite:
En la URSS: 600 rublos mensuales o su equivalente en función del valor adquisitivo que estos tienen en 1990.
En España: 60.000 pesetas o su equivalente en función del valor adquisitivo que estas tienen en 1990.
Se asignarán también 200 rublos en la URSS y 20.000 pesetas en España para la compra de libros, materiales científicos y trabajos de xerografía.

B) Ambas partes acuerdan intercambiar anualmente especialistas para realizar investigaciones científicas y dar lecciones prácticas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.
Cada una de las Instituciones, previa consulta con la otra parte, define el número de especialistas que va a enviar a partir de una cuota de 8 personas/meses al año.
(…) Cada una de las partes pagará a los especialistas invitados un sueldo.
En la URSS: 500 rublos mensuales, o su equivalente en función del valor que estos tienen en 1990.
En España: 52.000 pesetas mensuales, o su equivalente en función del valor que estas tienen en 1990.
Proporcionará además 150 rublos en la URSS y 15.000 pesetas en España para la compra de libros, materiales científicos y trabajos de xerografía.
Ambas partes enviarán mutuamente cada año 10 estudiantes con un tutor para el adiestramiento idiomático, por un plazo de 4 meses. Los estudiantes y el tutor cobrarán el siguiente sueldo:
Para estudiantes:
En la URSS: 250 rublos mensuales o su equivalente de acuerdo con el valor adquisitivo de estos en 1990.
En España: 20.000 pesetas mensuales o su equivalente de acuerdo con el valor adquisitivo de estas en 1990.
Para los tutores:
En la URSS: 470 rublos mensuales o su equivalente de acuerdo con el valor adquisitivo de estos en 1990.
En España: 42.000 pesetas mensuales o su equivalente de acuerdo con el valor adquisitivo de estas en 1990.
La parte que recibe a los grupos de estudiantes organizará, a su propio cargo, excursiones turísticas a dos ciudades del país que pueden durar hasta 8 días, en total, como parte de los 4 meses previstos.

SEXTA.- La parte anfitriona facilita pensión completa en los albergues de la Institución para los participantes del intercambio, corriendo a su cargo los gastos de servicio médico, incluido el odontológico en casos de dolor agudo o traumas, a excepción de prótesis dental.

SÉPTIMA.- Ambas Universidades se comprometen a recibir hasta un máximo de 5 miembros de su comunidad universitaria al año para que sigan cursos de iniciación al idioma español o ruso, otorgándoles matrícula gratuita en tales cursos y corriendo el resto de gastos de viaje y estancia por cuenta de cada miembro de la comunidad universitaria.

OCTAVA.- La Universidad de Granada se compromete a establecer dos becas de estancia y asistencia al curso a profesores de la Universidad Lingüística de Moscú para su asistencia a cursos de alto nivel o módulos de los mismos especializados en lingüística».

A lo largo de los años ambas instituciones han ido renovando periódicamente este convenio y, aunque se han incluido igualmente pequeños cambios, en general ha guardado la esencia de ese primer acuerdo. Algunos de los cambios más significativos que se han producido han sido la decisión de organizar seminarios científicos organizados conjuntamente y celebrados de forma alterna en cada una de las universidades en 1999, el acuerdo para el intercambio de estudiantes de doctorado en 1999, la creación del Centro de Lengua y Cultura españolas en la MGLU financiado por la UGR en 2000 y creado con el objetivo de desarrollar los contactos académicos, científicos y culturales de ambas instituciones o la creación de una convocatoria de lector de español para trabajar en la MGLU en 2000.

En la actualidad, y centrándonos en el convenio firmado por los rectores, la Excma. Sra. Dña. Irina Khaleeva y el Excmo. Sr. D. David Aguilar Peña, en abril de 2005, destacamos el contenido de la cláusula nº 5 en la que se incluyen, además del intercambio de profesores e investigadores, las condiciones generales que rigen el intercambio de estudiantes entre ambas instituciones:

QUINTO:

A) Dependiendo de las necesidades de la Universidad de Granada y a petición del Vicerrectorado de Ordenación Académica, la Universidad Estatal Lingüística de Moscú podrá proporcionar un profesor para impartir clases durante un periodo determinado a la Universidad de Granada. (…)
B) Ambas partes acuerdan intercambia anualmente especialistas de alta categoría para realizar investigaciones científicas y dar consultas profesionales en el campo de la enseñanza de Filología, Traducción/Interpretación, Derecho, Economía, Culturología.
(…)

C) Ambas partes enviarán mutuamente cada año 7 estudiantes para el adiestramiento profesional idiomático, por un plazo de 4 meses. Antes del 15 de mayo de cada año, las partes intercambiarán información sobre los datos personales de los candidatos y precisarán tanto las fechas convenientes de tales cursos de adiestramiento, como los programas tentativos de estudio.

Las partes anfitrionas garantizan a los estudiantes pensión completa en sus albergues, servicio médico gratis a excepción de enfermedades crónicas y prótesis.
Con el objeto de establecer un balance equilibrado, ambas Universidades acordarán cada 2 años el número de estudiantes a intercambiar, en base a las movilidades efectivas realizadas en los años anteriores.

4.6.2. Convenio de colaboración entre la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El primer convenio de colaboración entre ambas instituciones lo firmaron los rectores de ambas universidades el 16 de septiembre de 1994 y se ha ido renovando año tras año contribuyendo por tanto al desarrollo de las relaciones entre ambas universidades. En dicho convenio de colaboración, al igual que se ha visto en el existente entre UGR y MGLU se incluye el intercambio no sólo de estudiantes sino también de doctorandos y un puesto de lector de español en la MGLU.

Presentamos a continuación, a partir del último convenio firmado por los rectores, la Excma. Sra. Dña. Irina Khaleeva y el Excmo. Sr. D. Manuel Lobo el 20 de mayo de 2006, el contenido de las cláusulas principales relacionadas con el intercambio de estudiantes. Como puede apreciarse se trata de un convenio recíproco, es decir, las cláusulas se aplican por igual a ambas instituciones:

1.1.1. Ambas partes intercambiarán anualmente un máximo de 6 alumnos por un periodo de 18 meses (3 meses por alumno).

1.1.2. Los gastos de viaje correrán a cargo de los interesados.

1.1.3. Cuatro estudiantes de la ULPGC se alojarán gratuitamente en régimen de pensión completa en la residencia universitaria de la MGLU.

1.1.4. A los alumnos de la MGLU se les asignará ayuda para la manutención, según se estima conveniente en relación con el presupuesto de la Facultad de Traducción e Interpretación.

En cuanto al profesorado y la investigación el convenio estipula que:

1.2.1. Ambas partes podrán intercambiar anualmente UN profesor / investigador por un periodo de UN mes. Este plazo será prorrogable si, a petición del interesado, la Universidad receptora lo acepta.

1.2.2. Los gastos de viaje correrán a cargo del interesado o de la universidad de origen.

1.2.3. El alojamiento correrá a cargo de los profesores/investigadores interesados.

1.2.4. El seguro de atención médica del profesor/investigador correrá a cargo del interesado.

El convenio recoge igualmente las fechas de realización de los diversos intercambios de tal modo que éstos deberán realizarse en los siguientes períodos lectivos:

> 2.1. Alumnos y profesores de la ULPGC en la UELM: Octubre-Noviembre-Diciembre.
> 2.2. Alumnos y profesores de la UELM en la ULPGC.: Del 28 de septiembre al 20 de diciembre

Entre los cambios que ha sufrido el presente convenio cabe señalar la incorporación de un anexo en 2002 que estipulaba la creación de un puesto de lector-becario de lengua española de un curso de duración en la MGLU. A continuación exponemos las cláusulas relativas a dicho puesto:

> I. Este becario será elegido entre los estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación durante el curso académico en el que se matricula en el segundo ciclo de la licenciatura, y que cuenta con lengua C ruso como especialidad. La universidad de Las Palmas de Gran Canaria realizará la convocatoria correspondiente y, una vez se logre seleccionar al candidato, se comunicará el nombre y datos de pasaporte a la Universidad Lingüística de Moscú para que ésta le pueda remitir la invitación oficial.
>
> La Universidad Lingüística de Moscú se compromete a proporcionar al lector-becario las siguientes condiciones:
> - alojamiento gratuito en habitación individual con televisión en la residencia universitaria;
> - beca mensual de 150 dólares USA
> - matrícula gratuita en los cursos de lengua rusa, posibilidad de utilizar los servicios de bibliotecas y salas de lectura de la universidad;
> - cobertura médica gratis, a excepción de prótesis dentales y enfermedades crónicas;
> - recibimiento y despedida en el aeropuerto de Moscú.
>
> II.- La Colaboración del lector-becario español como profesor de lengua española consistirá en la impartición de 10 horas semanales de clases prácticas.
>
> III.- La Universidad Lingüística de Moscú y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria acuerdan que al lector-becario de lengua española que colabore durante un año académico completo en la Universidad Lingüística de Moscú se le concederán vacaciones sin el pago de beca durante el período de Navidad y las vacaciones académicas de invierno (24.01 – 07.02). Si no desea ausentarse de Moscú durante estos períodos de vacaciones, seguirá alojado en la residencia universitaria.
>
> La tramitación de visado y los gastos de transporte correrán a cargo del propio lector-becario.

4.6.3. Condiciones actuales

Cabe citar igualmente algunos de los últimos cambios sufridos en el marco de dicho convenio. Como ha quedado reflejado en los diversos acuerdos mostrados, el programa de movilidad de estudiantes ofrecía alojamiento gratuito en la Universidad de destino en régimen de pensión completa además de proporcionar una cantidad de dinero en calidad de asignación mensual para cubrir gastos menores. Estas condiciones, siguiendo el espíritu original se basaban en la reciprocidad, es decir, los estudiantes rusos disfrutaban de las mismas condiciones en Granada y Las Palmas.

Sin embargo, en la última convocatoria de becas para países del Este se incorporó un aspecto novedoso: los estudiantes debían financiar parte de su estancia en la Federación Rusa. De modo que, dependiendo de la duración de la estancia, de entre cuatro meses a un curso completo, los estudiantes españoles que durante el curso 2005-2006 realizaron un intercambio de movilidad abonaron previamente a su salida 1000 ó 2000 € respectivamente.

Este nuevo aspecto, tal y como se verá más adelante, se ha visto reflejado igualmente en el marco del acuerdo entre la MGLU y la ULPGC. En ambos casos, los respectivos vicerrectorados de Relaciones Internacionales, han aludido a razones vinculadas con la financiación concerniente a ambos vicerrectorados para justificar las condiciones actuales arriba mencionadas.

Reproducimos a continuación las palabras de D. Manuel Díaz Carrillo, Vicerrector de Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada en las que se podrá conocer su opinión al respecto:

Entrevistadora: En la Universidad de Granada, Y CURIOSAMENTE TAMBIÉN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, que también tiene intercambio con la Lingüística de Moscú, se notó el año pasado un descenso bastante acentuado en la demanda de esos intercambios, este año sin embargo ha vuelto a aumentar, pero, ¿a qué cree usted que pudo deberse ese descenso?
Sujeto: Bueno, eh… hay varios TEMAS relacionados en general con los intercambios o con los convenios con los países del Este. En general, relacionados casi todos ellos con el tema de las lenguas eslavas, no solamente el ruso, sino qué te digo yo… el serbocroata que se imparte como ya sabe aquí en Granada o el polaco, etc. y es… que durante un tiempo ha tenido bastante expectación el conocimiento junto con otros idiomas digamos… FUERTES, fundamentalmente el ingles, pero también el francés o el alemán, el conocimiento de un segunda, DE UNA TERCERA LENGUA EN ESTE CASO, de origen eslavo. Aquí el ruso podría ser dominante pero después con el tiempo ha sido desplazado por otros idiomas eslavos, como puede ser fundamentalmente el polaco. De hecho, la matrícula en Traductores e Intérpretes ha aumentado significativamente como opción en polaco y ha disminuido significativamente, tanto en Traductores como en Filosofía y Letras, en la filología correspondiente, el número de estudiantes de ruso. Bueno, digamos… este habitual, hay un período donde se crea una expectativa de trabajo, esa expectativa es listada, como es natural, y después los propios estudiantes van derivando a otras clases de idiomas que les parecen, por distintas coyunturas socio-políticas, puede valer por ejemplo la incorporación de Polonia o Letonia, Estonia en la Unión Europea, entienden que se abre un trabajo de mercado diferente y entonces, optan por otros idiomas de estas características. PIENSO QUE ESA ES LA RAZÓN. Bueno, esto, relacionándolo con lo que me preguntas… prácticamente te puedo decir que esto también nos ha llevado a nosotros a revisar los convenios, de manera que lo que SÍ HA DISMINUIDO ha sido el flujo de estudiantes españoles, o de la Universidad de Granada, HACIA estos países y estos centros, manteniéndose el interés de ALLÁ HACIA ACÁ. Claro, POR CUESTIONES PRESUPUESTARIAS, este flujo esperamos que sea… equilibrado también, entonces hemos ido a una reducción de plazas. Eh…POR DOS RAZONES: primero porque no hay tantos estudiantes de aquí que tengan interés en irse y ya habíamos detectado que incluso en las propias convocatorias había estudiantes que incluso PODÍAN REPETIR y entonces, no están diseñados como para que los estudiantes hagan la mitad de su carrera fuera sino como tener la opción como un estudiante Erasmus, al menos un curso académico, y el resto ya pues debería que quedarse y hacerse de otra manera.
E: Entonces, los principales cambios con ese convenio han sido reducción del número de plazas.
S: Sí, con ese convenio, los cambios fundamentales, cuando puedas comparar si tienes oportunidad los dos, verás que son reducir ALGO el número de plazas, no mucho, algo y hacer una convocatoria para nuestros estudiantes que suponga… ellos tienen que cubrir LA MITAD del coste de la plaza. ¿Por qué? Pues porque la asignación era, digamos, cubierto todo: el alojamiento, la estancia, se daba una cantidad y además, digamos, el transporte, el billete de avión. Esto no es lo habitual, o sea si vemos la estancia de un estudiante en el extranjero, normalmente no tiene cubierto el 100% de su periodo de estancia en el extranjero. Se hacía así porque nosotros nos comprometemos a cubrir en las mismas condiciones a los estudiantes que vienen. Eh… bueno, yo te puedo decir, que del presupuesto del vicerrectorado, este tipo de convenios con esta universidad y con otras de las mismas características, digamos, en el ámbito de lo que llamamos lenguas eslavas… esto podía suponer casi el 50% del presupuesto. Yo he entendido, O HEMOS ENTENDIDO EL EQUIPO DEL VICERRECTORADO, que no era justo que se hiciera así cuando hay DOS MIL estudiantes que solicitan una ayuda Erasmus y se van con un porcentaje mucho más bajo, DE ALGUNA MANERA, estos convenios que fueron muy importantes en su momento para iniciar el estudio de una especialidad como lenguas eslavas, QUE ES ALGO ESPECÍFICO DE ESTA UNIVERSIDAD Y QUE HA FUNCIONADO BASTANTE BIEN, se mantuviera ya por mucho tiempo con ese carácter tan preferente, ¿no? Pues yo creo que ya el estudiante de lenguas eslavas, QUE SIGUE TENIENDO UNA SITUACIÓN PREFERENCIAL, porque se convocan plazas a las que pueden ir prácticamente todos los que estudian, eh… cubren el 50% más o menos de su estancia, POR ENCIMA DE UN ESTUDIANTE ERASMUS que estudia en Edimburgo o Berlín.

(Véase CD anexo, entrevista a D. Manuel Díaz Carrillo. Secuencia 45-106)

Pasemos a conocer igualmente las impresiones de D. Pablo Martel Escobar, Vicerrector de Relaciones Internacionales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

Entrevistadora: Y el convenio concreto con Rusia imagino que ya depende de los profesores, ¿no?
Sujeto: El convenio con Rusia lo promueven DIRECTAMENTE, imagino los profesores de ruso, y la profesora de traducción. Ya te digo, desconozco, no he estado nunca dentro de la Traducción, nosotros tenemos otros convenios, convenios con México, con Argentina, con Venezuela hay algo, con algunas universidades hispanoamericanas y los promocionamos… ahora quiero cerrar convenio con Miami, con San Antonio de Texas, que lo fundaron los canarios dicho sea de paso, y está a punto de cerrarse… me parece que hay algo con una universidad australiana, pues la idea es que en esa campaña institucional se promocionen a la vez todas las posibilidades de movilidad. El problema que tiene el convenio con Rusia es que YO NO PUEDO seguir manteniendo este nivel del convenio pagando la residencia ENTERA. Primero sería un trato de diferencia con respecto a otras movilidades… por ejemplo de países en desarrollo, como puede ser convenios que ya tenemos con universidades africanas como universidades de América Latina, que tienen MÁS QUE VER con la política o con la estrategia institucional de Canarias y de la Universidad como entidad canaria… esos dos puntos a los que tenemos que llegar… entonces… yo no voy a poder seguir pagando, ya se lo he dicho, este… la residencia completa, pero fundamentalmente si es interesante como me dicen los profesores de ruso y yo así lo creo tienen que preocuparse por rellenar papeles, hay un programa como es Tempus donde se pueden buscar ayudas y meter esto dentro de algún tipo de programa para lo cual los profesores de la facultad DEBEN BUSCAR FINANCIACIÓN COMPETITIVA, que la hay. Yo voy a apoyar toda financiación competitiva, y voy a cofinanciar pero hay que ir a buscar. Lo que implica rellenar papeles y en el grado que yo vea que por parte de nuestros profesores, en general, no solamente con ruso… pasa con Rumanía y pasa con otros países, en el grado que yo vea que el profesorado BUSCA la financiación competitiva y SE MOLESTA en realizar estos papeles, en buscar los fondos… es algo complicado, que conlleva un procedimiento latoso, yo MIDO EL GRADO DE INTERÉS QUE PARA NUESTROS PROFESORES TIENE ESE INTERCAMBIO. Y en función de eso yo actuaré -yo me refiero a la Universidad- actuará con la cofinanciación… que la facultad también tiene que cofinanciar, el grado de interés se mide con lo que aportan los departamentos y las facultades y también el vicerrectorado en ese… en ese programa. Pero ya digo, lo que no voy a cubrir, no vamos a poder seguir manteniendo, ya se ha incluido una financiación a tres partes, un programa ha cofinanciado la residencia completa, porque ya eso no se está manteniendo EN NINGÚN programa de movilidad.
E: Y ya, finalmente…
S: Y por cierto, en Granada, siguen manteniendo la movilidad, ¿pagando toda la residencia?
E: En Granada en principio está todo incluido pero aún no me he reunido con el vicerrector de RR.II y no sé los detalles.
S: Dale recuerdos míos a Manolo Díaz Carrillo, que fue profesor mío…
E: Yo se los daré… pero yo creo que sí.
S: Hay que buscar financiación competitiva, que la hay y yo estoy dispuesto a pagar una parte, cuando digo YO me hablo del vicerrectorado y la universidad como estrategia, todo lo que sea aportar algo más, estamos de acuerdo porque ahí sí hay interés pero hay que hacer un esfuerzo en pedir esa financiación competitiva, que hay programas para la Unión Soviética, para Rusia perdón… LOS HAY, hay programas en el marco europeo para colaborar con países del Este… en concreto el programa Tempus es el que me viene ahora a la cabeza… Hay que pedir fondos y eso significa rellenar papeles y tener socios y…. perder al menos una semana en la solicitud de todos esos fondos. Eso, si yo veo que ese interés existe, pues evidentemente estamos implicados en contribuir, de la forma que podamos, y que junto con el interés creado que se traduzca una parte de dinero y los departamentos de Lingüística y Filología Moderna <no se entiende>.

(Véase CD anexo, entrevista a D.Pablo Martel Escobar. Secuencia 330-383)

4.6.4. Asignaturas cursadas en el marco de la movilidad

Una vez visto el marco institucional en el que se inscribe el programa existente entre las distintas universidades que forman parte de nuestra investigación, y con objeto de acercarnos a aspectos más concretos relacionados con el ámbito académico de aquellos que los realizan, mostraremos a continuación unos pequeños cuadros orientativos sobre las asignaturas que, de manera general, suelen realizar los estudiantes a lo largo de sus intercambios.

Cabe señalar que ninguno de los estudiantes de MGLU/UGR/ULPGC tiene un listado obligatorio de materias que deberá cursar estando en el extranjero, sino que es el propio estudiante quien elige en todo momento a cuáles asistir. Ahora bien, en sus facultades de origen se les suele guiar al respecto y existen ciertas materias, como por ejemplo las relacionadas con la traducción, sobre las que los docentes de sus facultades de origen suelen hacer bastante hincapié para que las cursen.

Asignaturas que suelen cursar los estudiantes rusos en UGR/ULPGC

UGR

- Traducción general/especializada
- Variedades del español
- Civilización española
- Literatura española
- Inglés

ULPGC

- Traducción general/especializada
- Teorías traductológicas
- Lengua española
- Inglés
- Lingüística

Asignaturas que suelen cursar los estudiantes españoles en MGLU

- Traducción
- Ruso hablado
- Gramática
- Fonética
- Literatura
- Historia
- Politología
- Economía

Como puede apreciarse a partir de las asignaturas expuestas, y eso es algo que ya adelantábamos previamente (véase apartado 3.9.) y volverá a quedar reflejado más adelante, el sistema de la MGLU gira en torno a la organización de grupos de estudiantes extranjeros que reciben cursos de lengua (bloques completos organizados) pero que no asisten a clase con estudiantes permanentes. Nos encontramos pues ante un sistema en el que predomina la exclusión. Sin embargo, los estudiantes rusos que realizan sus intercambio en Granada o Las Palmas se benefician de un sistema de inclusión mediante el cual los estudiantes extranjeros asisten a clase con estudiantes permanentes (pudiendo elegir asignaturas, horario, etc.,) lo cual se deduce igualmente de las asignaturas mostradas en el cuadro anterior.

Asimismo creemos interesante avanzar ciertas ideas que se verán posteriormente reflejadas en nuestro estudio pero que en este momento, tras conocer sus respectivos itinerarios de formación, pueden servirnos igualmente a modo de conclusión parcial del capítulo. De este modo, cabe destacar que los estudiantes rusos de intercambio, confiesan tener un número de horas de clase bastante inferior al de su facultad de origen, lo cual se traduce en un número inferior de asignaturas y finalmente, de esfuerzo realizado. Además, el nivel de ciertas asignaturas en España, por ejemplo en relación con la lengua inglesa o la lingüística, les parece bastante bajo, en comparación, de nuevo, con el recibido durante sus dos primeros años de formación en la MGLU.

Por su parte, el estudiantado español, acostumbrado a recibir en el aula a estudiantes de programas de movilidad se sentirá en un primer momento sorprendido por verse «aislado» del estudiantado ruso y de manera generalizada admitirá tener que dedicar más horas de estudio que en su facultad de origen, sobre todo, debido a las dificultades que le planteará el estudio de la lengua rusa, que recordemos, en número de horas en su facultad de origen habrá sido bastante inferior al de las clases de español recibidas por los rusos en la MGLU.

A modo de conclusión parcial de este apartado dedicado al marco institucional de los intercambios de movilidad que protagonizan la presente tesis, debemos comenzar señalando que en relación con los convenios existentes entre UGR/ULPGC y MGLU nos encontramos ante acuerdos pioneros en territorio nacional, que gozan de una gran tradición y que han asistido activamente al desarrollo del estudio de la lengua rusa en las aulas españolas.

Las condiciones de ambas universidades españolas y la MGLU coinciden *grosso modo* y en ellas se ha incluido hasta el momento matrícula de estudios, alojamiento, manutención y en el caso de UGR cierta asignación mensual para cubrir gastos menores. Cabe señalar sin embargo que en la evolución de estos convenios de colaboración entre UGR-MGLU y ULPGC-MGLU se ha tendido hacia:

- Disminución del número de intercambios
- Reducción del número de plazas
- Reajuste de las condiciones de los mismos

En este apartado, los vicerrectorados de RR.II de la UGR y de la ULPGC han justificado estos cambios aludiendo a razones financieras y de desigualdad en relación con otros intercambios que nunca han recibido un régimen de financiación tan «óptimo» como el tradicionalmente establecido entre estas universidades españolas y la MGLU. Además, el hecho de que durante el curso 2004-2005 se apreciara un descenso en el número de solicitudes hacia dichos intercambios influyó igualmente a la hora de tomar dicha decisión.

No obstante, en contra de lo que pudiera pensarse, y aún con las nuevas condiciones financieras que exigen un esfuerzo económico mayor de la parte de aquellos estudiantes que deciden realizar un intercambio en Rusia, el número de solicitudes de estos intercambios ha vuelto a estabilizarse. Por lo tanto, queda en el aire una cuestión interesante centrada en las razones que influyeron a los estudiantes de ruso -tanto de Granada como de Las Palmas- y que provocaron ese descenso puntual de solicitudes. Más adelante, en la parte empírica de nuestra tesis y basándonos en la utilización de un cuestionario basado en las motivaciones de los estudiantes hacia la realización de un posible intercambio en Rusia, intentaremos apuntaremos las razones que de manera general influyen a la hora de tomar tal decisión.

Nos encontramos, en definitiva, ante unos convenios afianzados que siempre han gozado de gran popularidad entre el estudiantado español ya que representan una de las pocas oportunidades ofrecidas en nuestro ámbito nacional para poder completar su formación en una institución rusa.

5. Metodología

«La investigación cualitativa es aquélla
que produce datos descriptivos:
las propias palabras de las personas,
habladas o escritas,
y la conducta observable»

(Taylor & Bogdan)

«¿Qué será más fácil analizar, números o palabras?»

(Richard Krueger)

5. Metodología

El presente capítulo, dedicado a la metodología elegida para el desarrollo de este trabajo, lo comenzaremos presentando una descripción de nuestra investigación, la justificación de la elección del método cualitativo y el perfil de nuestros sujetos de investigación. A continuación, procederemos a la descripción de las bases metodológicas de nuestro estudio empírico, a saber su diseño, fases, instrumentos de recogida de datos y aplicación de dichos instrumentos de recogida de la información para finalmente, mostrar el proceso de análisis de los datos obtenidos.

Por tanto, consideramos obligado comenzar este camino dirigiendo la vista hacia nuestros objetivos y preguntas de investigación iniciales ya que la metodología empleada para el desarrollo de nuestro estudio dependerá de ellos. Recordemos pues brevemente cuáles son nuestras preguntas de investigación:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?
2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductor esta experiencia?
3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿Reciben algún tipo de información en la Universidad de origen o destino?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio?
5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos les influyen durante su estancia?
6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué grado- al principio y a lo largo del intercambio?
7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque?
8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?
9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?
10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?
11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?
12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?

De acuerdo con nuestros objetivos específicos (véase apartado 1.2.), nuestras preguntas de investigación se centran en dos grandes grupos de sujetos: los estudiantes de traducción que participan -o han participado- en un intercambio de movilidad y los profesores y gestores que toman parte igualmente en la realización de los mismos.

Comenzaremos comentando las primeras diez preguntas de investigación, vinculadas exclusivamente al grupo formado por los estudiantes de traducción. Estas preguntas siguen el trazado de un intercambio de movilidad, es decir, se ajustan a la existencia de una fase previa a la realización del mismo, una fase inicial y una fase final, por lo que pueden agruparse en esos tres momentos. De este modo, en relación con la fase previa a la realización del intercambio encontramos las preguntas nº 1, nº 2 y nº 3 respectivamente. La pregunta nº 1 representa nuestro punto de partida, origen e inicio de la investigación ya que está orientada a conocer las motivaciones que estimulan a los estudiantes de traducción para participar en un programa de intercambio. Además, en cierto modo nos servirá para esbozar el perfil de los estudiantes que deciden participar en uno de estos intercambios.

La siguiente pregunta, la nº 2, posee un marcado carácter pedagógico. Pretende que el estudiantado reflexione sobre la próxima experiencia en el extranjero relacionándola con su formación como futuro profesional. Es una cuestión que exige previamente una serie de conocimientos sobre la competencia traductora. Si la pregunta anterior representaba el origen de la presente investigación, ésta cuestión representa a su vez uno de los objetivos principales de la misma. A este respecto, estimamos necesario recordar, tal y como avanzábamos previamente (véase apartado 1.1.) que el tema de la competencia traductora, su definición y adquisición es bastante complejo y que el grupo PACTE se encuentra desde hace años inmerso en el estudio y desarrollo de instrumentos de medida que sirvan para avanzar en el mismo (véase apartado 2.1.4.1.) de ahí que en nuestro estudio nos hayamos limitado a recoger únicamente las percepciones del estudiantado y del profesorado con relación a este tema.

La pregunta nº 3 se centra en la preparación del estudiantado con respecto al intercambio que va a emprender. En esta pregunta nos interesa acercarnos tanto al aspecto académico, es decir, qué tipo de información recibe -si la recibe- en su institución de origen y si además de esta preparación el estudiantado decide recurrir por sí mismo a algún otro medio antes de comenzar su intercambio. Está por tanto íntimamente relacionada con nuestro objetivo de analizar y determinar los factores que interactúan antes de la realización de un intercambio.

Las siguientes seis preguntas se relacionan con la fase inicial y el desarrollo del intercambio y pueden dividirse a su vez en dos grandes grupos: aquellas centradas en el ámbito personal y en el ámbito académico respectivamente. Dentro del terreno personal se incluyen las preguntas nº 4 y nº 5, cuestiones que a su vez giran en torno a un tema principal: el choque cultural. La pregunta nº 4 está directamente relacionada con el inicio del intercambio, momento crucial que tiene un valor fundamental y suele marcar de hecho el desarrollo del mismo.

Por su parte, la pregunta nº 5 pretende identificar qué factores, aparte de los académicos afectan -y en qué medida- a los estudiantes durante su estancia en el extranjero. Esta pregunta engloba todas las experiencias vividas a lo largo del intercambio y se incluye del mismo modo dentro del ámbito del estudio del choque cultural. Por tanto, al tratar de encontrar respuesta a estas preguntas nos estamos acercando a nuestro objetivo de señalar si los estudiantes sufren durante la realización de su intercambio el denominado choque cultural y si es así en qué medida les afecta.

En relación con el ámbito académico se presentan las preguntas nº 6, nº 7, nº 8 y nº 9 respectivamente. Con la pregunta nº 6 pretendemos averiguar a qué tipo de problemas académicos suelen enfrentarse los estudiantes y cabe además señalar que esta información podrá ser útil para poder ofrecer posibles soluciones al respecto.

Por su parte, las preguntas nº 7 y nº 8 se centran exclusivamente en las clases de traducción y la metodología empleada en ellas. Son fundamentales para conseguir nuestro objetivo de acercar una realidad nueva, es decir, la metodología empleada en las clases de traducción en Rusia así como para conocer qué formas de trabajo prefieren los estudiantes de traducción.

Por último, desde el punto de vista de la fase final del intercambio, encontramos las preguntas nº 9 y nº 10, cuestiones que pretenden respectivamente identificar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio así como describir las valoraciones finales de los estudiantes.

Puede establecerse cierta relación entre las preguntas nº 2 y nº 9 ya que en ambas se les pregunta a los estudiantes acerca de la influencia de los intercambio en su formación como futuros traductores. Ahora bien, cabe señalar que mientras la pregunta nº 2 pretende conocer sus opiniones antes de realizar el intercambio, la pregunta nº 9 se plantea una vez finalizado este.

En relación al otro grupo principal de sujetos que conforman nuestra investigación y que presentábamos previamente, es decir el grupo formado por los profesores y gestores, encontramos las preguntas nº 11 y nº 12. Estas preguntas tiene como objetivo estudiar sus expectativas y valoraciones frente a la participación de los estudiantes en un intercambio de movilidad y nos servirán para ofrecer una visión alternativa e interesante de los programas de intercambio ya que la proporcionan sujetos que en su mayoría experimentaron igualmente durante sus años de formación alguna experiencia semejante en el extranjero. Además, en tanto que participantes del mismo proceso, sus aportaciones son imprescindibles.

5.1. Descripción de la investigación

Consideramos igualmente oportuno recordar brevemente que el origen de nuestra investigación está ligado a una experiencia personal. Esta se basa en varias estancias en la MGLU, la primera de ellas en calidad de estudiante y las siguientes en calidad de lectora. Cabe recordar igualmente que estas estancias hicieron despertar nuestro interés investigador, un interés que se materializó en primer lugar en un proyecto de investigación titulado *Didáctica de la traducción en Rusia* (Soriano García, 2003) y que posteriormente, y ahí es donde nace la investigación actual, pretendíamos profundizar en la evaluación de los programas de movilidad y su aportación en la formación de futuros traductores.

La presente investigación se centra por tanto en la descripción de la didáctica de la traducción tanto en España como en Rusia, la estructuración de los estudios de traducción en instituciones de ambos países, las características del desarrollo y la aportación de los intercambios de movilidad en estudiantes de traducción. Anteriormente, en relación con el tema de la movilidad estudiantil, ha quedado de manifiesto la existencia de diversos estudios basados en análisis de programas universitarios europeos de movilidad. Cabe señalar que entre los aspectos que se analizaban en dichos estudios destacaban el aspecto sociológico, la comunicación intercultural, el estudio del aula multicultural y la inserción laboral (véase apartado 2.3.1.). Ahora bien, mientras estas investigaciones reflejaban un enfoque cuantitativo del tema en cuestión, nuestro trabajo pretende dotar de una mayor profundidad a los estudios correspondientes a esta área y por ello, no parte del paradigma científico tradicional positivista sino del paradigma cualitativo.

5.1.1. Definición y justificación de la investigación cualitativa. El estudio de caso

A la hora de definir la investigación cualitativa muchos autores deciden hacerlo por oposición a la investigación cuantitativa. Estamos de acuerdo con Creswell (1998 :15) quien encuentra en la definición dada por Ragin (1987, citado en Creswell ,1998) la diferencia clave para distinguir ambos métodos al entender que los investigadores cuantitativos trabajan con *pocas variables y muchos casos* mientras que los cualitativos lo hacen con *pocos casos y muchas variables*.

Además, siguiendo a Taylor y Bogdan cabe añadir que la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no pretende encontrar datos susceptibles de un análisis estadístico sino datos descriptivos, a saber: «las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor y Bogdan, 1984: 20). De otro lado, según la perspectiva de Álvarez (2003: 29) las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa se centran en tres áreas:

1. La explicación y la comprensión como propósitos vs. el propósito de indagar.
2. El papel personal vs. el impersonal que el investigador adopta.
3. El conocimiento encubierto vs. el conocimiento construido.

Efectivamente, estas son las diferencias más evidentes entre ambos métodos aunque sin duda alguna se diferencian en muchos más aspectos. Principalmente, podemos decir que ambos pretenden buscar respuesta a distintos tipos de preguntas, de ahí que la recolección de los datos, su tratamiento y posterior análisis respondan igualmente a procedimientos distintos.

Por otro lado, encontramos igualmente autores que definen el término sin necesidad de recurrir a la ya clásica oposición *cualitativo vs cuantitativo*. Por ejemplo, Denzin y Lincoln (1994: 3) definen a nuestro parecer de una manera muy completa en qué consiste la investigación cualitativa:

> Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials –case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts- that describe routine and problematic moments and meaning in individuals' lives[1].

En lo que respecta a nuestra investigación, mientras los estudios previos sobre movilidad estudiantil anteriormente citados respondían a una perspectiva cuantitativa y por lo tanto buscaban «medir y cuantificar y, a partir de ello, inferir o generalizar» (Álvarez, 2003 : 41) en nuestro caso, teniendo en cuenta de un lado que una de las características principales de

[1] La investigación cualitativa se centra en utilizar diversos métodos que incluyen un enfoque interpretativo y naturalista en relación con su objeto de estudio. Esto significa que en la investigación cualitativa, los investigadores estudian casos en sus contextos naturales e intentan dar sentido o interpretar fenómenos según los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa implica la recopilación y uso de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevistas (…)- que describen la rutina y momentos problemáticos y su significado en las vidas de los individuos. (Nuestra traducción).

nuestro estudio consistía precisamente en querer ahondar y otorgar un mayor seguimiento y profundidad al desarrollo de los intercambios de movilidad y a la adquisición de subcompetencias traductoras, y de otro lado, el número de por sí reducido de sujetos potenciales de la investigación -recordemos que existe realmente un número reducido de facultades de traducción en territorio español que imparten ruso y ofrecen intercambios con Rusia- el método de investigación empírica para llevar a cabo nuestro objetivo debía ser el método cualitativo.

Por tanto, el objetivo principal de nuestra investigación, es decir, qué pretendíamos conocer con nuestro estudio, qué tipo de preguntas nos habíamos planteado y qué tipo de respuestas buscábamos, fueron las claves que nos guiaron hacia la metodología que debíamos aplicar. No obstante, como quedará reflejado más adelante, si bien nuestra investigación por sus características intrínsecas pertenecía al campo de la denominada investigación cualitativa, a lo largo de su desarrollo y -con el objetivo de abarcar de la forma más exacta posible nuestro campo de estudio- decidimos recurrir a un instrumento de medida utilizado en los estudios cuantitativos, el cuestionario.

Entendiendo que dentro del amplio y complejo campo de la investigación cualitativa existen diversas vertientes, el siguiente paso era averiguar en cuál de ellas se inscribía nuestro estudio. El hecho de poder ubicarlo correctamente estaría directamente vinculado con los procedimientos que deberíamos seguir, las técnicas de recolección de datos y su posterior análisis.

Existen múltiples clasificaciones al respecto (Denzin y Lincoln (1994), Miles y Huberman, (1992), Creswell (1998). En nuestro trabajo nos centraremos en la propuesta de Creswell (1998) quien distingue cinco «tradiciones» dentro de la investigación cualitativa: el estudio biográfico, el estudio fenomenológico, la teoría fundamentada, los métodos etnográficos y el estudio de caso. La diferencia entre estas tradiciones que conforman la investigación cualitativa radica según este autor en el centro de interés de cada una de ellas. De este modo Creswell propone el siguiente cuadro:

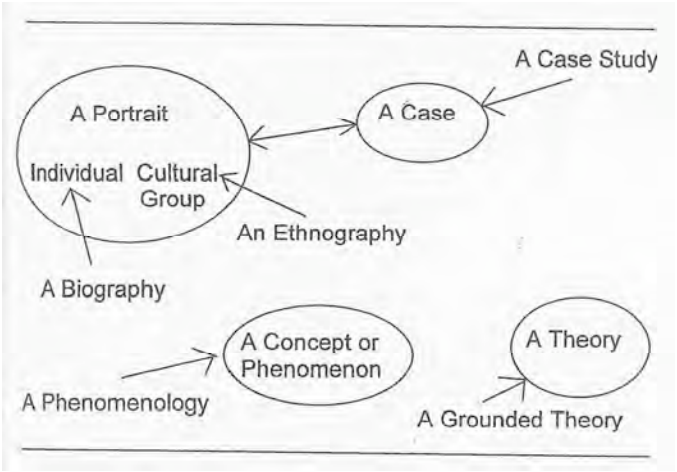

Figura 26. Las cinco tradiciones de la investigación cualitativa según Creswell (1998: 37)

Y basándose en él Creswell (1998: 37) explica que:

> The focus of a biography is on the life of an individual, and the focus of a phenomenology is on understanding a concept or phenomenon. In grounded theory, one develops a theory, whereas a portrait is drawn of a cultural group or people in an ethnography. In a case study, a specific case is examined[2].

Por otro lado, partiendo de la definición del mismo autor (Creswell, 1998: 61) según la cual:

> A ***case study*** is an exploration of a «bounded system» or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiples sources of information rich in context. This ***bounded system*** is bounded by time and place, and it is the ***case*** being studied –a program, an event, an activity, or individuals. For example, several programs (***multi-site*** study) or a single program (***within-site*** study) might be selected for study. ***Multiple sources of information*** include observations, interviews, audio-visual material, and documents and reports. The ***context of the case*** involves situating the case within its setting, which may be a physical setting or the social, historical, and/or economic setting for the case[3].

Y dado que nuestro estudio se centra en la evaluación de un programa de movilidad estudiantil y en la experiencia de los participantes del mismo, a partir de unos sujetos de investigación, países, centros universitarios y estancias concretas, ubicamos finalmente nuestro estudio dentro de la «tradición» denominada «estudio de caso».

Por tanto y a modo de recapitulación, cabe señalar que nuestro estudio se sitúa dentro del ámbito de la investigación cualitativa ya que su objetivo no consiste en medir ni cuantificar datos sino en analizar e interpretar una realidad a partir de los participantes en ella. Por ello, recogerá y presentará pocos sujetos de investigación y muchas variables y además, dentro de los vastos límites de la investigación cualitativa, se incluirá dentro de la tradición del estudio de caso.

[2] El centro de interés del estudio biográfico se sitúa en la vida de un individuo y el centro del estudio fenomenológico se sitúa en comprender un concepto o fenómeno. En la teoría fundamentada, el investigador desarrolla una teoría mientras que en los métodos etnográficos se extrae un retrato de un grupo cultural o de un pueblo. En el estudio de caso se examina un caso particular. (Nuestra traducción).

[3] El estudio de caso consiste en el análisis a lo largo del tiempo de un «sistema cerrado» o un caso (o varios) por medio de la recopilación de información detallada que implica múltiples fuentes de información ricas en contexto. Este sistema está «cerrado» en tiempo y espacio y es el caso que se está estudiando: un programa, un acontecimiento, una actividad o individuos. Por ejemplo, puede elegirse para el estudio diversos programas (un estudio en varios emplazamientos) o un único programa (un estudio en un único lugar). Entre las múltiples fuentes de información se encuentra la observación, la realización de entrevistas, la utilización de material audiovisual así como la utilización de documentos e informes. El contexto del caso consiste en situar el caso en su entorno, que puede ser físico o social, histórico y/o económico. (Nuestra traducción. Mantenemos negrita y cursiva del original).

5.1.2. Perfil y justificación de los sujetos de la investigación

En nuestra investigación participan tres grupos de sujetos distintos:

1. **Estudiantes de traducción**. En este grupo se incluyen a su vez:

    a. Estudiantes rusos y españoles que ya habían realizado un intercambio de movilidad con anterioridad al curso 2004-2005.
    b. Estudiantes rusos y españoles que realizaron un intercambio de movilidad durante el curso 2004-2005.

2. **Profesores de traducción**.

3. **Gestores de programas de movilidad**.

5.1.2.1. Estudiantes de intercambios anteriores

Se trata de estudiantes de traducción que realizaron un intercambio de movilidad con anterioridad al curso 2004-2005. La muestra incluye estudiantes de distintos cursos de traducción, desde segundo hasta último curso, que decidieron realizar uno de estos intercambios. En este estudio participaron estudiantes de la UGR, ULPGC, MGLU y se abarcó desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2003-2004.

Dado que nuestro trabajo se centra en la aportación de los programas de movilidad en futuros traductores, no se incluyó en el mismo a estudiantes rusos de las universidades de Izhevsk ni Kazán al no haber facultad de traducción en estas universidades. Asimismo tampoco incluimos a aquellos estudiantes de Filología Eslava de la Universidad de Granada que cada año participan del mismo programa de movilidad que los estudiantes de traducción de la UGR.

Es necesario subrayar que el perfil de cada uno de los estudiantes que forma parte de esta investigación es distinto y esto se debe fundamentalmente a la universidad de origen a la que pertenecen y a las condiciones en las que se suele desarrollar el intercambio. Por ejemplo, entre los estudiantes españoles el abanico de edad es más amplio que entre los rusos ya que en las facultades españolas la realización de este intercambio no se da en un curso concreto, mientras que en la MGLU éste se realiza por norma en tercero o, en algún caso esporádico, en cuarto. Además, creemos necesario destacar igualmente que en el caso de los estudiantes rusos la estancia en España supuso su primera y única estancia en el extranjero en el ámbito universitario mientras que los españoles en muchos casos ya habían disfrutado de otra estancia en otro país o tendrían en el futuro la oportunidad de realizarla.

Como veremos más adelante, el nivel de lengua también será un factor que diferenciará a ambos grupos de estudiantes y mientras el nivel de español de los estudiantes de la MGLU se puede definir como bastante bueno no se da el mismo caso a la inversa, es decir, aplicado al nivel de ruso de los estudiantes españoles.

Nos pareció necesaria la inclusión de estos estudiantes que ya habían disfrutado de un intercambio ya que constituían una base fundamental para contextualizar nuestro tema objeto de estudio. Además es preciso señalar que las entrevistas con intercambios pasados fueron de gran utilidad a la hora de elaborar el guión definitivo de preguntas para los estudiantes de intercambio del curso 2004-2005 ya que en ellas se pudieron identificar temas y datos fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Efectivamente, constituyeron un buen punto de partida para estudiar la motivación de los estudiantes a la hora de decidir realizar un intercambio de movilidad así como sus expectativas, experiencias a lo largo del intercambio y valoraciones finales. Además nos pareció igualmente interesante la perspectiva temporal desde la que nos mostraban su experiencia, distinta según el sujeto entrevistado, y que se incluía en un margen de uno a cuatro años después de la realización del intercambio.

A partir de sus propias experiencias se identificaron las subcompetencias traductoras que a su entender se habían visto favorecidas a lo largo del intercambio y se determinaron aquellos factores que intervienen en la realización de un intercambio.

5.1.2.2. Estudiantes de intercambio durante 2004-2005

En este grupo encontramos a estudiantes de traducción que durante el curso 2004-2005 decidieron realizar un intercambio de movilidad bien en España, bien en Rusia. Por tanto, dentro de este grupo de estudiantes debemos distinguir:

- Estudiantes de traducción de la MGLU
- Estudiantes de traducción de la UGR

Antes de describir a los integrantes de este grupo se hace necesario señalar que durante el curso 2004-2005 ningún estudiante de la ULPGC participó en el intercambio existente entre dicha universidad española con la MGLU. Este hecho sin precedentes (normalmente en ULPGC había incluso listas de sustitutos debido al gran interés que suscitaban) se verá incluido en el diseño de nuestros instrumentos de recogida de datos (en las entrevistas a profesores y gestores se hará referencia directa a este acontecimiento) e igualmente es un tema que veremos reflejado posteriormente en los resultados y discusión de nuestro estudio cuando tratemos el tema de las motivaciones principales que empujan al estudiantado español a participar en este tipo de intercambios.

Volviendo a la descripción de los integrantes de este grupo de estudiantes de intercambio del curso 2004-2005 y, del mismo modo que ocurría con los estudiantes de intercambios anteriores, el perfil de estos estudiantes varía según la institución de origen. El perfil general de los estudiantes de cada una de las mencionadas universidades ha quedado ya presentado en nuestro cuarto capítulo por lo que ahora nos centraremos en justificar la participación de los sujetos que integran este grupo.

Es necesario especificar que la parte central de esta investigación, tal y como se verá reflejado más adelante, responde al estudio realizado a partir de estos informantes. Partiendo, como veíamos anteriormente, del guión elaborado a partir de la experiencia de los estudiantes de intercambios pasados, trabajar con los estudiantes que iban a realizar un intercambio durante

el curso 2004-2005 nos permitiría conocer y analizar en tiempo real, es decir, paralelamente al desarrollo del intercambio, los objetivos que nos habíamos propuesto en esta investigación, a saber, las expectativas de los estudiantes, las subcompetencias traductoras que se ven desarrolladas, los factores que participan en el desarrollo del intercambio y la valoración final de la experiencia.

Es precisamente en este aspecto temporal en el que radica la diferencia existente entre los estudiantes de intercambios anteriores y los estudiantes que realizaron el intercambio durante el curso 2004-2005. Es decir, estos últimos son entrevistados al mismo tiempo que viven esta experiencia y por lo tanto muestran sus vivencias y valoraciones de forma paralela a la realización del intercambio, sin embargo, los estudiantes de intercambios anteriores muestran una perspectiva distinta ya que hace tiempo que realizaron el intercambio en cuestión.

Avanzábamos en nuestro cuarto capítulo, y en relación con los perfiles de los estudiantes que participan en este estudio, la diferencia del número de horas lectivas dedicadas en su sus universidades de origen al estudio de la lengua extranjera. Obviamente, pensábamos que este aspecto quedaría reflejado en el nivel de lengua de dichos estudiantes. Partiendo de estas percepciones iniciales nuestras, estas fueron posteriormente corroboradas por los propios profesores de las diversas instituciones que participan en la investigación. Por tanto, se puede afirmar que los estudiantes rusos poseen antes de ir de intercambio a España un nivel de español suficientemente elevado que no les planteará demasiadas dificultades lingüísticas a la hora del desarrollo del mismo mientras que el nivel de ruso de los españoles resulta ser bastante inferior.

Siguiendo como modelo el marco de referencia común europeo en cuanto a la adquisición de segundas lenguas nos dirigimos al profesorado de ULPGC, UGR y MGLU y a partir de sus apreciaciones pudimos establecer los siguientes cuadros que servirán para ilustrar la idea anteriormente avanzada en relación con el nivel de lengua de los estudiantes que participan en estos intercambios:

MGLU

Curso	*Nivel de español alcanzado*
Final 1er curso	A2
Final 2º curso	B1
Final 3er curso	B2
Final 4º curso	C1
Final 5º curso	C2

Figura 27. Nivel de español alcanzado por los estudiantes de MGLU (fuente: profesorado)

UGR

Curso-(Asignatura)	*Nivel de ruso alcanzado*
Final 1er curso (C_1+C_2)	A1
2º curso (Final del 1er cuatrimestre) (C_3)	A2
2º curso (Final del 2º cuatrimestre) (C_4)	B1
Tras realizar la asignatura de traducción directa	B1

Figura 28. Nivel de ruso alcanzado por los estudiantes de la UGR (fuente: profesorado)

Como puede apreciarse, los estudiantes de ruso de la UGR (y los de ULPGC ya que estos tienen niveles semejantes) una vez cursadas todas las asignaturas de lengua rusa, alcanzan el nivel B1. Un nivel bastante lejano del nivel C2 que alcanzarán los estudiantes rusos con respecto al español. A este respecto, cabe matizar igualmente que entre el estudiantado español destaca el desarrollo de las competencias pasivas de la lengua. Esto se debe al hecho de recibir clases que están concebidas para formar a futuros traductores así como al número reducido de horas de que dispone el profesorado español. Este aspecto puede dar lugar a que una vez en la universidad de destino, los estudiantes españoles sean capaces de realizar pruebas de nivel por escrito sin excesiva dificultad, pero al mismo tiempo, den muestras de que su competencia comunicativa se encuentra bastante limitada.

5.1.2.3. Profesores

En este grupo se encuentran incluidos profesores de traducción de cada una de las tres universidades representadas en este estudio. Estos profesores comparten con los estudiantes la experiencia de haber sido en algún momento de su formación estudiantes de intercambio o el haber realizado sus estudios en el extranjero. Además, estos profesores, salvo en el caso de los profesores de traducción en Rusia, reciben también en sus aulas estudiantes extranjeros.

En tanto que profesionales y especialistas en traducción su aportación a este estudio es muy valiosa. De un lado, el hecho de haber realizado estancias en el extranjero durante su propia formación les otorga un grado de experiencia y análisis sobre el tema objeto de estudio. Esta experiencia, tal y como la mayoría declarará, les habrá influido a la hora de elegir su propia metodología en clase.

De otro lado, la participación del profesorado español en el proceso del intercambio es evidente ya que en sus aulas reciben estudiantes extranjeros. Podemos pues afirmar que este grupo es fundamental en el camino hacia la identificación de las subcompetencias traductoras que se ven desarrolladas a lo largo de un intercambio así como de las expectativas y valoraciones, no ya desde el punto de vista estudiantil, sino desde el punto de vista profesional y pedagógico.

5.1.2.4. Gestores

En este grupo se incluye a aquellas figuras que participan de manera activa en el desarrollo de este programa de movilidad. Debemos diferenciar en este grupo a:

- Vicerrectores de RR.II
- Responsables y coordinadores de programas de movilidad

La figura de los vicerrectores de RR.II se hacía imprescindible en este estudio ya que refleja el marco institucional en el que se creó y se desarrolla el intercambio que pretendemos analizar y representan, en definitiva, al marco que organiza y presenta las condiciones de dicho intercambio. Su aportación al estudio está directamente relacionada con las expectativas depositadas en la realización de este intercambio de movilidad, claro está, desde una perspectiva académica e institucional.

Los directores de programas de movilidad, a su vez, representan las expectativas enmarcadas en la dirección y organización de dichos programas. A diferencia de los anteriores sujetos de estudio hay que señalar que entran en contacto con los estudiantes, con lo cual están en disposición de conocer datos relevantes -relacionados con la organización de los intercambios- así como las propias valoraciones de estos. En la mayoría de los casos ese contacto tiene lugar antes de realizar el intercambio y al finalizar el mismo, una vez de vuelta a la universidad de origen. Del mismo modo, los coordinadores entran en contacto con los estudiantes aunque es preciso matizar que en este caso se trata de un contacto más directo ya que suele producirse antes, durante y después de la realización del intercambio.

Por tanto, como puede apreciarse, la aportación de los directores de programas de movilidad es fundamental para la consecución de varios de nuestros objetivos: estudiar las expectativas y valoraciones de los estudiantes e identificar determinados factores que intervienen durante la realización de un intercambio.

Tal y como adelantábamos, los integrantes de este grupo son de utilidad para abordar nuestro estudio desde un punto de vista organizativo e institucional así como desde el punto de vista de los propios estudiantes ya que no hay que olvidar que será a estas figuras a las que se dirigirán los estudiantes para plantear cuestiones, solucionar problemas o presentar quejas en caso de ser necesario. Finalmente, otro de nuestros intereses es conocer cuáles son sus propias expectativas en tanto que colectivo dedicado a la implantación y desarrollo de programas de movilidad.

5.2. Bases metodológicas de este estudio. Diseño de la investigación

La metodología empleada en nuestro estudio se llevó a cabo respondiendo a cuatro momentos principales: diseño, validación, aplicación y análisis. Como ya se ha visto, nuestra investigación se inscribe dentro de un ámbito interdisciplinar, recordemos que combina diversos aspectos y diversas áreas de estudio entre las que destacan la didáctica de la traducción, la sociología y la psicología, por lo tanto, decidimos que nuestra forma de abordar su estudio debería reflejar igualmente diversos procedimientos interdisciplinares aplicados normalmente a los estudios realizados en dichas áreas de conocimiento.

El diseño de nuestra investigación, en consonancia con las características propias de la investigación cualitativa, ha seguido un trazado flexible. Es decir, mientras en la investigación cuantitativa los datos están codificados previamente y se parte de hipótesis preconcebidas que se tratan de demostrar, nuestra investigación, que se caracteriza por partir de unos objetivos bastante amplios y abiertos, comenzó a desarrollarse a partir de una serie de interrogantes generales que se fueron concretando y perfilando a lo largo de la misma. De ahí que nuestra investigación no parta de una hipótesis que se pretende confirmar sino de un objetivo general y ciertos objetivos específicos, plasmados a su vez en una serie de preguntas de investigación (véase apartado 1.2.).

Partiendo por tanto de nuestro objetivo general y de nuestros objetivos específicos iniciales elegimos las técnicas de recogida de datos (véase apartado 5.2.3.4.). A continuación procedimos a elaborar dichos instrumentos de recogida de información y los aplicamos a los primeros sujetos entrevistados, lo cual nos sirvió a modo de validación como estudio piloto para concretar las técnicas que aplicaríamos posteriormente. Tras esto, tuvo lugar la aplicación de las técnicas de recogida de datos elaboradas y finalmente se procedió a su análisis.

Consideramos necesario insistir de nuevo en las particularidades propias de la investigación cualitativa y, en concreto, en la flexibilidad que caracteriza a su diseño. Este aspecto provoca que un estudio de estas características no responda a la «linealidad temporal» propia de un planteamiento positivista según el cual se parte de una hipótesis, se procede a la recogida de datos y a la interpretación de los mismos.

> El carácter lineal [de la investigación positivista] se rompe en la investigación cualitativa, en la que los distintos momentos del proceso indagativo se superponen, se entrelazan, se reiteran a lo largo de la investigación.(Rodríguez, 1996: 202).

Esta idea la veremos reflejada con más detalle en el apartado correspondiente al análisis de los datos ya que efectivamente, en nuestra investigación, el análisis aparece no únicamente tras la recogida de la información sino igualmente en momentos anteriores.

5.2.1. Técnicas de recogida de datos. Justificación

En primer lugar, con el objetivo de identificar las técnicas de recogida de datos que debíamos utilizar en nuestra investigación, era necesario situarnos en el origen de la misma, a saber, nuestro objetivo general y preguntas de investigación, para poder de este modo delimitar el tipo de información que necesitábamos recopilar. Debíamos concretar por tanto el tipo de información que perseguíamos, cómo pretendíamos acceder a ella y de qué forma iba a quedar registrada. De este modo, gracias a esta reflexión pudimos dirigirnos finalmente hacia las estrategias de recogida de información necesarias para acceder a los datos requeridos, entendiendo en todo momento que la recogida de datos consistía en:

> (…) Reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc. (Rodríguez, 1996: 142).

En relación con las cinco tradiciones de la investigación cualitativa que presentábamos anteriormente, Creswell (1998: 65) propone una completa tabla en la que partiendo de cada una de ellas describe el objetivo de las mismas, la disciplina dentro de la que se incluyen y las características de los métodos de recolección de datos, el análisis y los informes correspondientes a cada una:

TABLE 4.1 Dimensions for Comparing Five Research Traditions in Qualitative Research

Dimension	*Biography*	*Phenomenology*	*Grounded Theory*	*Ethnography*	*Case Study*
Focus	• Exploring the life of an individual	• Understanding the essence of experiences about a phenomenon	• Developing a theory grounded in data from the field	• Describing and interpreting a cultural and social group	• Developing an in-depth analysis of a single case or multiple cases
Discipline origin	• Anthropology • Literature • History • Psychology • Sociology	• Philosophy, sociology, Psychology	• Sociology	• Cultural anthropology Sociology	• Political science, sociology, evaluation, urban studies, other social sciences
Data collection	• Primarily interviews and documents	• Long interviews with up to 10 people	• Interviews with 20-30 individuals to "saturate" categories and detail a theory	• Primarily observations and interviews with additional artifacts during extended time in the field (e.g., 6 months to a year)	• Multiple sources - documents, archival records, interviews, observations, physical artifacts
Data analysis	• Stories • Epiphanies • Historical content	• Statements • Meanings • Meaning themes • General description of the experience	• Open coding • Axial coding • Selective coding • Conditional matrix	• Description • Analysis • Interpretation	• Description • Themes • Assertions
Narrative form	• Detailed picture of an individual's life	• Description of the "essence" of the experience	• Theory or theoretical model	• Description of the cultural behavior of a group or an individual	• In-depth study of a "case" or "cases"

Figura 29. Comparación de las cinco tradiciones de la investigación cualitativa según Creswell (1998)

Por tanto, y en relación con las características de nuestro estudio, recurrimos a la utilización de técnicas de recogida de datos característicos de la investigación cualitativa, a saber, documentación, entrevistas y observación. Sin embargo, como ya avanzábamos y veremos de nuevo reflejado con posterioridad, recurrimos igualmente a ciertos elementos característicos de la investigación cuantitativa, como es el uso de cuestionarios.

En lo que concierne a las entrevistas, que Gall (1996: 288) define del siguiente modo:

> Interviews consist of oral questions by the interviewer and oral responses by the research participants. Interviews typically involve individual respondents, but there is an increasing interest in conducting group interviews (...). Interview respondents typically speak in their own words, and their responses are recorded by the interviewer, either verbatim on audiotape or videotape, through handwritten or computer generated notes, or in short-term memory for later note taking. The interviewer is largely in control of the response situation, scheduling with the participant a mutually agreeable time and place and then controlling the question pace and sequence to fit the circumstances[4].

[4] Las entrevistas están basadas en el planteamiento de preguntas orales por parte del entrevistador y en las respuestas proporcionadas por los participantes de la investigación. Normalmente, las entrevistas implican un único interlocutor aunque está aumentando el interés hacia la organización de grupos de discusión (…). Las personas entrevistadas hablan normalmente con sus propias palabras y el entrevistador registra sus respuestas, bien en formato de audio o video, bien por medio de notas tomadas a mano o por ordenador o bien sirviéndose

De nuevo, el objetivo de nuestra investigación fue determinante a la hora de decidirnos por una técnica de recogida de datos u otra y el hecho de querer ahondar en la experiencia de estudiantes, profesores y gestores exigía la utilización de una técnica que les permitiera libremente presentar sus experiencias y opiniones. De ahí que nos decantáramos fundamentalmente por la realización de entrevistas cualitativas entendiendo que con estas:

> El investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. (Taylor y Bogdan,1984: 120).

En cuanto al uso de cuestionarios, cabe comenzar señalando que aunque efectivamente muchos investigadores cualitativos han desechado la opción de utilizarlos al constituir estos el instrumento más utilizado en el paradigma cuantitativo (Álvarez, 2003: 149), en nuestra opinión, recurrir a ellos era perfectamente compatible con nuestra metodología y más aún, constituía un elemento necesario para poder acceder, recoger y ahondar en ciertos datos.

Tanto la aplicación de las entrevistas como de los cuestionarios vino además acompañada de una labor de observación. Gracias a la anotación en un pequeño cuaderno de campo en el que recogíamos observaciones personales, percepciones y demás datos relacionados con los momentos de encuentro con los sujetos entrevistados, pudimos recopilar y matizar cierta información que de no haber sido anotada se habría perdido en el transcurso de la investigación, como por ejemplo, gestos recurrentes, muecas, estado de nerviosismo, preferencia por hablar en una u otra lengua, etc.

Finalmente, recurrimos igualmente a la recogida de datos basada en la recopilación de documentación de diversa naturaleza (horarios, convocatorias de intercambios de movilidad, prensa, entre otros) relacionada con nuestro tema.

Cabría señalar, aun siendo conscientes del tiempo transcurrido entre nuestra experiencia como estudiante de intercambio y la realización de este estudio, que el hecho de haber vivido en primera persona esta experiencia nos posibilitó el acceso a mucha información así como la comprensión de diversos mecanismos y circunstancias citados por los sujetos entrevistados.

Un apartado especial merece el uso de las nuevas tecnologías, entendiendo por ellas Internet, ya que en numerosas ocasiones tuvimos que recurrir al correo electrónico para poder contactar y acceder a los informantes. Además, como medida particular y en concreto en tres ocasiones, nos vimos obligados a realizar nuestras entrevistas por medio del correo electrónico. Conscientes de que no era el mejor modo de acceder a la información pero ante la imposibilidad de poder realizar los encuentros cara a cara o vía telefónica, recurrir a Internet fue la mejor opción disponible a nuestro alcance.

Asimismo, con relación a los estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005, en el caso concreto de dos estudiantes rusos, nos encontramos igualmente ante la imposibilidad

---

de su memoria a corto plazo que le ayudará a tomar nota posteriormente. El entrevistador es quien controla la situación ya que es el que organiza con el entrevistado un encuentro en un lugar y momento adecuado para ambos y una vez iniciada la entrevista supervisa el ritmo y el orden de las preguntas con el fin de ajustarse a las circunstancias. (Nuestra traducción).

física de trasladarnos a los países a los que habían trasladado su residencia y en esos dos casos concretos realizamos las entrevistas por teléfono y les enviamos el cuestionario correspondiente vía Internet. Del mismo modo, como se verá más adelante, ante la imposibilidad de trasladarnos a Izhevsk, la fase inicial de dos estudiantes españoles se realizó igualmente vía mail.

5.2.1.1. Entrevista semiestructurada en profundidad

De entre los diversos tipos de entrevistas existentes (entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.) las entrevistas cualitativas son «directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas» (Taylor y Bogdan, 1984: 101). Según Rodríguez (1996: 168) entendemos por entrevista en profundidad aquella en la que:

> El entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano.

Las entrevistas realizadas a lo largo de nuestra investigación podemos incluirlas en el ámbito de las entrevistas cualitativas bajo la denominación de «entrevistas en profundidad semiestructuradas». Debemos calificarlas de semiestructuradas ya que seguimos un guión de preguntas que aplicamos a todos los sujetos, no fueron por lo tanto entrevistas abiertas; al mismo tiempo hay que calificarlas de entrevistas en profundidad ya que responden a la idea de Taylor y Bogdan (1984: 101) de seguir el modelo de una conversación entre iguales y finalmente cabe destacar que se caracterizaron por un alto grado de flexibilidad y dinamismo que permitió a cada sujeto entrevistado ahondar en los temas que más interés despertaban en él y añadir todos los comentarios y opiniones que le parecieron necesarias.

Los temas tratados en las entrevistas realizadas a los estudiantes de intercambio del curso 2004-2005 los podemos ver resumidos en las siguientes tablas. Más adelante, en el apartado dedicado a la aplicación de los instrumentos de medida, describiremos en detalle las fases de las que constó la investigación pero *grosso modo*, y para comprender la existencia de tres tablas distintas, recordaremos que las entrevistas con los estudiantes se realizaron en tres momentos clave: antes de realizar el intercambio, durante las primeras semanas del mismo y al final de este.

Es preciso recordar igualmente que el guión utilizado en relación con los estudiantes de intercambios anteriores recogía los mismos temas pero agrupados en una única entrevista ya que con ellos se produjo un único encuentro. Pasemos por tanto a ver las distintas tablas, organizadas según su realización en al fase previa, inicial o final del intercambio.

FASE PREVIA

DATOS GENERALES

- Estudios que se están cursando
- Motivación para iniciarlos
- Posibles experiencias anteriores de intercambio
- Motivaciones para realizar el intercambio objeto de nuestro estudio

ASPECTOS ACADÉMICOS Y ORGANIZACIÓN DEL INTERCAMBIO

- Preparación de cara a la realización del intercambio
- Expectativas académicas y personales
- Asistencia recibida en la universidad de origen
- Aspectos generales del intercambio
    - Académicos
    - Alojamiento, manutención, etc.

Figura 30. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase previa al intercambio

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

- Llegada a la ciudad de destino
- Primeras impresiones

DATOS ACADÉMICOS Y DESARROLLO DEL INTERCAMBIO

- Asistencia recibida en universidad de destino
- Aspectos generales del intercambio
    - Académicos (horario, desarrollo de las clases, adaptación, etc.)
    - Alojamiento, manutención, etc.
- Desarrollo del intercambio. Dificultades iniciales

Figura 31. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase inicial del intercambio

FASE FINAL

DATOS GENERALES

- Impresiones en la recta final del intercambio

DATOS ACADÉMICOS Y DESARROLLO DEL INTERCAMBIO

- Aspectos generales del intercambio (desde la perspectiva final)
    - Académicos
    - Alojamiento, manutención, etc.
- Desarrollo del intercambio
- Adaptación
- Valoración final
- Planes de futuro

Figura 32. Temas tratados en la entrevista realizada en la fase final/posterior del intercambio

En cuanto a los temas tratados en las entrevistas realizadas a profesores de traducción, podemos igualmente verlos reflejados en la siguiente tabla:

DATOS GENERALES

- Posible experiencia como estudiante de intercambio a lo largo de su formación
- Origen de los convenios objeto de estudio

DATOS RELACIONADOS CON LOS INTERCAMBIOS DE MOVILIDAD

- Metodología empleada en sus clases
- Preparación y asistencia a los estudiantes ante la realización de un intercambio
- Expectativas ante la realización de un intercambio de movilidad en tanto que profesor de traducción
- Valoración de los programas de movilidad en tanto que profesor de traducción
- Perspectivas profesionales de los futuros licenciados

Figura 33. Temas tratados en la entrevista realizada a los profesores de traducción

Finalmente, los temas tratados con los gestores de programas de movilidad podemos verlos igualmente reunidos a continuación:

DATOS GENERALES

- Cargo que desempeñado
- Origen de los convenios objeto de estudio

DATOS RELACIONADOS CON LOS INTERCAMBIOS DE MOVILIDAD

- Preparación y asistencia a los estudiantes ante la realización de un intercambio
- Dificultades usuales relacionadas con la realización de un intercambio
- Expectativas como gestor de programas de intercambio
- Valoración de los programas de intercambio
- Perspectivas profesionales de los futuros licenciados

Figura 34. Temas tratados en la entrevista realizada a los gestores de programas de intercambio

5.2.1.2. Cuestionarios

Podemos distinguir dos tipos de cuestionarios: los cerrados y los abiertos. Los primeros están creados a partir de preguntas cerradas en las que se establecen las opciones de respuesta, es decir, las preguntas están precodificadas, mientras que los segundos, los abiertos, no preestablecen opciones de respuesta sino que recogen libremente los datos aportados por los sujetos (Álvarez, 2003: 151). Como puede apreciarse las bases del cuestionario cerrado chocan con los postulados teóricos de la investigación cualitativa. No obstante, los cuestionarios abiertos constituyen un instrumento de recogida de datos al que se suele recurrir en el ámbito de la investigación cualitativa. Entre otros aspectos, se recurre a ellos ya que representan un buen modo de acceder a un gran número de sujetos sin necesidad de encontrarse con cada uno de ellos directamente permitiendo de este modo aumentar el número de personas que participan en la investigación.

En nuestro caso, tal y como se quedará reflejado a continuación, decidimos utilizar dos cuestionarios. Recurrir al uso del primero de ellos, que presentaremos igualmente en primer lugar, se decidió tras la realización de las primeras entrevistas realizadas a modo de estudio piloto. Su uso respondía básicamente a la necesidad de servirnos de su carácter «cerrado» para conseguir llegar a una serie de aspectos que en las dichas entrevistas no habían quedado suficientemente reflejados. Con respecto al segundo de los cuestionario, la idea de elaborarlo surgió durante nuestra fase de recogida de datos, cuando nos percatamos del descenso existente -tanto en UGR como en ULPGC- en cuanto a la demanda de intercambios con Rusia por parte del estudiantado español.

Comenzaremos presentando el primero de nuestros cuestionarios. Este se corresponde con un modelo mixto que incluía preguntas mayoritariamente cerradas junto con otras abiertas y estaba basado en el cuestionario propuesto por Tsokaktsidu (2005) a lo largo de la investigación que realizó igualmente entre estudiantes de intercambio. Incluimos a continuación el modelo de cuestionario aplicado a los estudiantes, que como podrá observarse se corresponde con el aplicado concretamente a los alumnos rusos:

Este cuestionario forma parte de la misma tesis que estamos realizando en la Universidad de Granada. Ya conocemos tu opinión sobre el intercambio en general pero queremos conocer también tu opinión sobre las **clases de traducción** que recibiste en Las Palmas/Granada**.**

Piensa sólo en las **clases de traducción** que tenías en España para contestar a las siguientes preguntas
Marca tus respuestas con una X

1. ¿Qué estudiabas en tu universidad de origen?
a. Traducción e Interpretación
b. Lenguas Aplicadas
c. Filología Hispánica
d. Otro: _____

2. ¿Sabías ya qué profesión querías ejercer al finalizar tus estudios?
a. Traductor/a profesional
b. Intérprete profesional
c. Profesor/a de idiomas
d. No lo sabía todavía
e. Otro: _____

3. ¿Con qué frecuencia asistías en España a las clases de traducción?
a. Siempre
b. Casi siempre
c. Regularmente
d. Poco
e. Muy poco
f. Nunca

Si no asistías habitualmente a clase (y tus respuestas anteriores son d-e-f) ¿por qué razón? (Es posible más de una respuesta)
a. Porque no tenía tiempo
b. Porque tenía muchas clases
c. Porque no me interesaba la clase
d. Porque no entendía la clase
e. Porque la clase se daba en una lengua extranjera
f. Porque la clase se daba en mi lengua materna
g. Porque prefería hacer otras cosas
h. Porque la asistencia no es obligatoria para mi universidad de origen
i. Otra razón:
_____

4. ¿Cuáles de estos problemas académicos tuviste? (Es posible más de una respuesta)
a. Asistir a la clase en una lengua extranjera
b. Comunicarme en una lengua extranjera dentro de clase
c. Examinarme en una lengua extranjera
d. El nivel académico es demasiado alto
e. Diferencias en los métodos de enseñanza entre Granada/Las Palmas y Moscú
f. Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio
g. Problemas de administración/organización
h. Falta de consejos y ayuda a la hora de planificar mi programa académico
i. Falta de plazas en las asignaturas que me interesaban
j. Falta de interacción con los estudiantes permanentes
k. Asistir a una clase con demasiados alumnos
l. No he tenido ningún problema académico
m. Otro:
_____

4. ¿Hasta qué punto los problemas anteriores influyeron de manera negativa en tu rendimiento académico?
1= nada
5= muchísimo
a. Asistir a la clase en una lengua extranjera

1	2	3	4	5

b. Comunicarme en una lengua extranjera dentro de clase

1	2	3	4	5

c. Examinarme en una lengua extranjera

1	2	3	4	5

d. El nivel académico es demasiado alto

1	2	3	4	5

e. Diferencias en los métodos de enseñanza entre Granada/ Las Palmas y Moscú

1	2	3	4	5

f. Los profesores no querían ayudar a los estudiantes de intercambio

1	2	3	4	5

g. Problemas de administración/organización

1	2	3	4	5

h. Falta de consejos y ayuda a la hora de planificar mi programa académico

1	2	3	4	5

i. Falta de plazas en las asignaturas que me interesaban

1	2	3	4	5

j. Falta de interacción con los estudiantes permanentes

1	2	3	4	5

k. Asistir a una clase con demasiados alumnos

1	2	3	4	5

5. ¿Qué crees que podría haberte ayudado con esos problemas académicos? Si es que los tuviste… (Es posible más de una respuesta)
a. Más comunicación con mis profesores
b. Más comunicación con mis compañeros de clase
c. Más comunicación con mi coordinador
d. Dar la clase en otro idioma
e. Asistir a clase sólo con estudiantes de intercambio
f. Tener menos estudiantes en clase
g.
Otro:_____

6. ¿Cómo era tu participación en las clases de traducción?
a. Participaba mucho
b. Participaba a menudo
c. Participaba a veces
d. No participaba mucho
e. No participaba nunca
Si tu respuesta es c-d-e. ¿Por qué era así?
a. Porque me daba vergüenza tener que hablar en ruso
b. Porque me daba vergüenza tener que hablar en público
c. Porque no me interesaba mucho la clase
d. Porque creía que no sabía las respuestas correctas
e. Otro:
_____

7. ¿Qué es lo que normalmente hacíais en las clases de traducción? (Es posible más de una respuesta)
a. El/la profesor/a nos daba el texto, lo preparaba cada uno en casa y luego corregíamos la traducción frase por frase en clase. Si no encontrábamos la solución correcta, nos la decía el/la profesor/a.
b. El/la profesor/a nos daba el texto, lo preparaba cada uno en casa, y luego un alumno ponía una transparencia con su versión y los demás corregíamos las nuestras.
c. El/la profesor/a nos daba el texto, lo preparábamos en grupos fuera de clase, y luego un grupo presentaba su traducción en transparencia en clase y nosotros corregíamos nuestra versión.
d. El/la profesor/a nos daba el texto, y lo traducíamos en grupo en clase y luego el trabajo se entregaba al profesor.
e. Otro:
_____
_____
_____
_____

8. ¿Tuviste algún problema relacionado con los métodos de enseñanza en las clases de traducción en España?
a. No
b. Sí
¿Cuál? (es posible más de una respuesta)
1. La clase estaba muy centrada en los textos
2. En las clases hablaba el/ la profesor/a y los alumnos tenían que tomar notas
3. El/la profesor se consideraba la fuente principal del conocimiento
4. La clase era demasiado participativa
5. Las clases exigían hablar en público
6. En las clases había que trabajar en grupo
7. Otro:
_____

9. ¿En qué clases tuviste más problemas?
a. En la clases de traducción hacia el español
b. En las clases de traducción hacia el ruso
c. Mis problemas eran los mismos en ambas clases
d. No tenía problemas
e. Otro:
_____

10. ¿Cuál era la forma de trabajo habitual en las clases de traducción?
a. Trabajo individual
b. Trabajo en parejas monolingües
c. Trabajo en parejas bilingües
d. Trabajo en grupos monolingües
e. Trabajo en grupos bi- o multilingües
f. Otro:
_____

11. ¿Cuál era la forma de trabajo habitual fuera de clase?
a. Trabajo individual
b. Trabajo en parejas monolingües
c. Trabajo en parejas bilingües
d. Trabajo en grupos monolingües
e. Otro:
_____

12. Si trabajabais en grupos o parejas dentro o fuera de clase, ¿quién organizaba los grupos/parejas?
a. Los estudiantes
b. El/la profesor/a
c. A veces el/la profesor/a y otras los estudiantes
d. Otro:
_____

13. ¿Cuáles eran las formas de trabajo que preferías tú?
a. El trabajo individual
b. El trabajo en parejas monolingües
c. El trabajo en parejas bilingües
d. El trabajo en grupos monolingües
e. Otro:
_____

14. Si preferías el trabajo individual era porque… (es posible más de una respuesta)
a. El/la profesor/a sabía dónde tenías problemas y te podía ayudar mejor
b. El /la profesor/a podía seguir mejor tu evolución
c. La nota que te daban representaba el trabajo que habías hecho tú
d. Otro:
_____

15. Si preferías las parejas bilingües era porque… (es posible más de una respuesta)
a. Así podías mejorar el español
b. Así podías aprender más en general
c. Así se favorecía el intercambio cultural
d. Los estudiantes españoles y los estudiantes extranjeros se podían ayudar mutuamente
e. Había muchas opiniones diferentes
f. Era más enriquecedor para todos
g. Ayudaba en la integración de los estudiantes de intercambio
h. Podías hacer amigos con más facilidad
i. Fomentaba la tolerancia
j. Era más productivo para el trabajo
k. Me preparaba mejor para mi futuro profesional
l. Otro:
_____

16. ¿En cuáles de los siguientes aspectos de la traducción crees que te ayudó tu estancia en España?

1. Traducción directa (hacia el ruso)
a. Entender mejor los textos originales en español
b. Entender mejor los aspectos culturales de los textos
c. En saber traducir mejor los aspectos culturales de los textos
d. En haber «experimentado» los aspectos culturales que tratan los textos
e. En expresarme mejor en ruso
f. En haber trabajado en grupos con estudiantes de otras lenguas maternas
g. Otro:
_____

2. Traducción inversa (hacia el español)
a. Entender mejor los textos originales en ruso
b. Entender mejor los aspectos culturales de los textos
c. En saber traducir mejor los aspectos culturales de los textos
d. En haber «experimentado» los aspectos culturales que tratan los textos
e. En expresarme mejor en español
f. En haber trabajado en grupos con estudiantes de otras lenguas maternas
g. Otro:
_____

17. ¿Cuáles de estos factores que aprendes en una clase multilingüe y multicultural crees que te van a ayudar e tu futura profesión?
a. Colaborar con otras personas
b. Ser tolerante
c. Respetar las opiniones de los demás
d. Asumir responsabilidad de mi trabajo
e. Negociar
f. Otro:
_____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anteriormente hemos avanzado que durante el curso 2004-2005 ningún estudiante de ULPGC participó en el programa de movilidad que presentamos en este estudio y que por parte de la UGR lo realizaron tan solo tres estudiantes. Esta situación anómala nos hizo plantearnos recurrir nuevamente al uso de un cuestionario para aplicarlo a estudiantes de diversos cursos de lengua rusa de la UGR o ULPGC con el objetivo de estudiar sus motivaciones de cara a la realización de futuros intercambios e intentar encontrar una posible explicación al descenso que se había apreciado en el número de solicitudes de intercambios. En esta ocasión recurrimos al cuestionario abierto en el que recogíamos respuestas libres de cada uno de ellos. A continuación mostramos el modelo de dicho cuestionario:

Este cuestionario es ANÓNIMO y formará parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada sobre los intercambios de movilidad

1.- ¿En qué curso estás?
_____

2.- ¿Tienes pensado pedir alguna beca de intercambio con Rusia? _____
(Si tu respuesta es afirmativa di además las razones que te motivan a pedirla y si es negativa, di igualmente las razones que te motivan a no pedirla)
_____
_____
_____
_____

3.- Si tienes pensado pedir una beca de intercambio con Rusia, ¿en qué curso lo harás? ¿Por qué has decidido hacerlo en ese curso?
_____
_____
_____
_____

4.- Si ya has disfrutado de un intercambio con Rusia, ¿en qué curso fue?
_____

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

A modo de recapitulación, en el siguiente cuadro mostramos la relación entre nuestro objetivo general y nuestros objetivos específicos iniciales junto con las técnicas de recogida de datos utilizadas:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN**	**INFORMACIÓN RECOGIDA A PARTIR DEL USO DE ENTREVISTAS-CUESTIONARIO**
1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?	▪ Apuntar las motivaciones de los estudiantes de ruso y español ante la posible realización de un intercambio de movilidad.	▪ Entrevista
2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductor esta experiencia?	▪ Identificar y examinar las competencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.	▪ Entrevista
3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿Reciben algún tipo de información en la Universidad de origen o destino?	▪ Analizar y determinar todos los factores que interactúan antes y durante la realización de un intercambio. ▪ Identificar los posibles problemas académicos a los que se enfrentan los estudiantes de intercambio y sus posibles soluciones ▪ Identificar si los estudiantes sufren el llamado «choque cultural» y si es así en qué medida les afecta.	▪ Entrevista
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio?		▪ Entrevista
5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos les influyen durante su estancia?		▪ Entrevista
6.¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué medida- al principio y a lo largo del intercambio?		▪ Entrevista ▪ Cuestionario: - Ítem nº 3 - Ítem nº 4 - Ítem nº 5
		▪ Entrevista
7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque?		▪ Entrevista
8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?	▪ Acercar una realidad nueva, a saber, el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia y reflejar un modo distinto de abordar la formación de traductores para contribuir de este modo a un incremento del interés hacia países que tradicionalmente han sido objeto de escaso estudio en España. ▪ Identificar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.	▪ Entrevista ▪ Cuestionario: - Pregunta nº 6 - Pregunta nº 7 - Pregunta nº 8 - Pregunta nº 9 - Pregunta nº 10 - Pregunta nº 11 - Pregunta nº 12 - Pregunta nº 13 - Pregunta nº 14 - Pregunta nº 15
9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?		
10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?	▪ Describir las valoraciones finales de los estudiantes que participan en la realización de un intercambio.	▪ Entrevista ▪ Cuestionario: - Pregunta nº 16 - Pregunta nº 17

11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?	▪ Describir las valoraciones finales de los profesores que participan en un programa de movilidad.	▪ Entrevista
12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?	▪ Describir las valoraciones finales de los gestores que participan en un programa de movilidad.	▪ Entrevista

5.2.2. Validación

Las primeras entrevistas realizadas a estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005 junto con nuestra propia experiencia nos sirvieron de prueba piloto para estudiar la validez de nuestros métodos de recogida de información.

Esas primeras entrevistas se realizaron a tres estudiantes de intercambios anteriores de la ULPGC durante la estancia que tuvo lugar entre los días 14 y 22 de junio de 2004 en Las Palmas de Gran Canaria. Tras la realización de las mismas los sujetos entrevistados nos comentaron ciertas cuestiones que podían resultar ambiguas o que resultaban poco claras, por ejemplo en relación al tipo de preparación previa que realizaban o los aspectos en los que pensaban mejorar en relación con la traducción, y se trataron igualmente aspectos relacionados con la duración de las entrevistas para evitar que fueran demasiado extensas e hicieran de este modo perder la capacidad de atención del sujeto entrevistado.

Del mismo modo, como avanzábamos en el epígrafe anterior, en esas entrevistas piloto realizadas percibimos que los sujetos entrevistados tendían a centrarse en algunos aspectos concretos, por ejemplo en relación con la experiencia en general y la importancia que esta había adquirido, y sin embargo no abarcaban ciertos puntos que entendíamos necesarios para nuestra investigación, como por ejemplo, los relacionados con la metodología en las clases de traducción y la adquisición de subcompetencias traductoras. Por ese motivo, decidimos recurrir a la introducción del mencionado cuestionario, un instrumento de medida cuantitativo, que a nuestro entender, gracias a su carácter cerrado nos serviría de guía para conseguir recoger dichos datos.

Asimismo, debemos destacar un referente fundamental para el desarrollo de nuestra investigación: el modelo presentado por Tsokaktsidu (2005: 420-444). De hecho tanto nuestro guión de cuestionario como el de las entrevistas responde a una adaptación de la propuesta realizada por esta investigadora de ahí que existiera una validación previa, la realizada por ella en el ámbito de su estudio titulado *El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción*, que avalaba la validez de dichos procedimientos de recogida de datos.

Además, consideramos oportuno señalar que tal y como advierten Taylor y Bogdan (1984: 125) los investigadores «deben estar alerta ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias» de ahí pues que durante la elaboración de nuestros instrumentos de medida se tuviera en cuenta este aspecto, y por ejemplo, con relación a las entrevistas realizadas a los estudiantes de intercambio del curso 2004-2005 algunas de estas se repitieran en más de una fase o que se realizaran controles cruzados una vez obtenida la información.

En definitiva, nos podemos hablar de una fase de validación cerrada ya que la aplicación de la metodología sirvió igualmente como referencia a la hora de entender la pertinencia de ciertos

procedimientos utilizados. Por tanto, la validación de los instrumentos de medida se produjo tanto previa como posteriormente a la realización de la investigación. A este respecto cabe recordar de nuevo que, en consonancia con las características principales de la investigación cualitativa, a lo largo de nuestro estudio el diseño, la validación, la aplicación y el análisis, se produjeron en diversa medida y en distintos momentos.

5.2.3. Aplicación

Tras introducir los mencionados cambios en relación con los instrumentos de medida procedimos a elaborar los guiones definitivos de las entrevistas y del cuestionario que utilizaríamos finalmente con los sujetos de la investigación.

5.2.3.1. Fases de aplicación

Consideramos necesario comenzar recordando que con el grupo de los estudiantes de intercambios anteriores se realizó por un lado una entrevista y por otro un cuestionario, ambos en el mismo día, y que en cuanto a los profesores y gestores tuvo lugar una única entrevista (véase apartado 5.2.1.2).

Sin embargo, en relación con el grupo compuesto por aquellos estudiantes de traducción que realizaron un intercambio durante el curso 2004/2005, y que tal y como hemos avanzado suponían el grupo principal de nuestra investigación, cabe distinguir la aplicación de los instrumentos de medida (entrevista más cuestionario) a lo largo de tres fases:

1. **Fase previa a la realización del intercambio**. En este momento se realizó una entrevista semiestructurada en profundidad, estando aún en la universidad de origen y que ahondaba en aspectos tales como la motivación, expectativas antes la realización del intercambio y preparación del mismo. Recogemos a continuación el guión de la entrevista correspondiente:

FASE PREVIA.-

Esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada sobre los programas de movilidad. En concreto, se centra en los programas de existentes entre la Universidad de Granada y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y universidades de la Federación Rusa. Nos interesa conocer tu opinión ya que vas a realizar un intercambio durante este curso y para ello hablaremos hoy, en esta fase previa a la realización de tu intercambio, volveremos a vernos al inicio de tu estancia en Moscú y finalmente volveremos a encontrarnos una vez que la finalices. Comienzo con preguntas generales

- ¿Cuál es tu nacionalidad y lengua materna?
- ¿Qué estudios estás cursando?
- ¿Qué te motivó a comenzar dichos estudios?
- ¿En qué curso estás ahora?
- ¿Cuántos idiomas conoces? ¿Cuáles?
- ¿Cuánto tiempo hace que estudias español/ruso?
- ¿Ha vivido durante al menos seis meses seguidos en otro/s país/es extranjero/s después de los 15 años?
- ¿Por qué has decidido realizar este intercambio con la Universidad de Granada/Las Palmas/MGLU/Izhevsk?
- ¿Has realizado anteriormente algún tipo de intercambio en una ciudad extranjera? ¿Dónde?
- ¿Cuánto duró el intercambio?
- Con respecto a tu futura estancia en Granada/Las Palmas/Moscú/Izhevsk, ¿qué esperas encontrar? ¿En qué niveles piensas que va influir su estancia allí?
- ¿Cuánto durará el intercambio?
- ¿Cuántos alumnos de tu facultad disfrutaréis de este intercambio?
- ¿Os conocéis entre vosotros? ¿Cuáles han sido las primeras reacciones tras saber que iréis juntos a Granada/Las Palmas/ Moscú/Izhevsk?
- ¿Tendréis un coordinador en Granada/Las Palmas/Moscú/Izhevsk al que poder dirigiros, en un principio para orientaros y después en caso de que haya algún problema? ¿Quién es? ¿Lo conocéis?
- ¿Has recibido algún tipo de información en tu facultad sobre el intercambio que vas a realizar?
- ¿Has buscado tú información por tu cuenta? Si es así, ¿a qué tipo de información ha recurrido (Internet, amigos o conocidos que ya han estado…)
- ¿Conoces a alguien que ya haya estado? ¿Cuál ha sido su valoración del viaje?
- ¿Qué idea tienes hecha sobre el intercambio? En general, ¿buena, mala, regular…?
- ¿Qué piensa tu familia sobre el intercambio que va a realizar?
- ¿Qué asignaturas vas a cursar en Granada?
- ¿Qué tipo de evaluación tendrás? ¿Harás exámenes en España/Rusia? ¿Al volver? ¿En ambos sitios?
- ¿Sabes cómo se desarrollan las clases en España/Rusia?
- ¿Están los aspectos generales –alojamiento, comida, etc.- ya organizados previamente?
- Además de los compañeros de curso con los que vas a realizar el intercambio, ¿tienes amigos o conocidos en Granada/Las Palmas/Moscú/Izhevsk?
- *A priori*, ¿hay algún aspecto de la vida en España/Rusia que te preocupe especialmente?
- ¿Hay algún aspecto académico que te preocupe especialmente?

¿Hay alguna idea o información que te gustaría añadir?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

2. **Fase inicial del desarrollo del intercambio**. En esta fase se realizó de nuevo una entrevista semiestructurada, esta vez en la universidad de destino, y en ella se trataban básicamente aspectos relacionados con la llegada al país de destino y el inicio del intercambio. Mostramos a continuación el guión de la misma:

FASE INICIAL.-
Esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada que se centra en concreto en los programas de intercambio existentes entre dicha universidad granadina, la Universidad de Las Palmas y varias universidades de la Federación Rusa. La investigación se centra en tres períodos: antes, durante y después del intercambio. Ahora mismo, nos encontramos en tu fase inicial del intercambio…Ya nos conocemos, hablamos en Granada/Moscú justo al conocer la noticia de que venías y ahora, aquí estamos ya en Moscú/Izhevsk/Granada/Las Palmas…

De nuevo, antes de comenzar, me gustaría agradecerte tu colaboración.

- ¿Cuánto tiempo hace que llegaste a Moscú/Izhevsk/Granada/Las Palmas?
- Durante la fase de preparación del viaje, ¿hubo algún aspecto u obstáculo que tuvieras que subsanar?
- ¿Qué medio de transporte utilizaste? ¿Vinisteis todos los estudiantes juntos?
- ¿Cómo os recibieron en Moscú/Izhevsk/Granada/Las Palmas/? ¿Fueron a buscaros al aeropuerto, estación de tren…?
- ¿Os habéis reunido ya con vuestro coordinador?
- ¿Habéis visitado la oficina de RR.II? ¿Qué tipo de información os han dado?
- ¿Has recibido a tu llegada algún tipo de información sobre el intercambio que vas a realizar?
- ¿Cuáles han sido las directrices principales que te han dado para su estancia aquí?
- ¿Dónde te alojas? ¿Tienes habitación individual o comparte con alguien? ¿Con quién? ¿Estás contento/a?
- ¿Qué te parece la comida?
- Desde que llegaste y hasta ahora, ¿con qué personas te relacionas?
- ¿Tienes pensado realizar algún tipo de actividad en tu tiempo libre? (deporte…)
- ¿Te has informado de cómo hacerlo?
- ¿Has ido al cine, a algún espectáculo en el tiempo que lleva aquí? ¿Qué has hecho en el tiempo libre?
- ¿Qué tipo de contacto mantienes con su familia y amigos?
- ¿Qué te parece la facultad? ¿Te la ha enseñado alguien?
- ¿Qué asignaturas vas a cursar en Granada?
- ¿Cómo te has matriculado? ¿Has recibido ayuda de alguien?
- ¿Qué opinión te merece el personal de la facultad (administración, biblioteca, etc.)?
- ¿Cómo es tu horario? ¿Tienes demasiadas asignaturas?
- ¿Qué te parece el horario de las clases? ¿La duración, es la misma que en Rusia/España? Si no es así, ¿te ha costado trabajo adaptarte?
- ¿Qué te han parecido las primeras clases?
- ¿Responden a la idea previa que tenías sobre cómo serían las clases?
- ¿En clase hay estudiantes también rusos/españoles? ¿Qué piensas del nivel general?
- ¿Has visitado ya la ciudad? Tu primera impresión de la ciudad, es ¿buena o mala?
- Qué aspectos positivos y negativos resaltarías de la ciudad?
- ¿Has hecho ya amigos rusos/españoles?
- ¿Cuáles han sido las dificultades iniciales con las que te has encontrado? (En la primera semana o primeros diez días).
- ¿Qué expectativas tienes para los próximos meses (cursos, ocio, etc.)?
- ¿Hay alguna idea o información que le gustaría añadir?

De nuevo, muchas gracias por tu colaboración

3. **Fase final del intercambio.** En este momento se realizó una nueva entrevista semiestructurada en profundidad, ahondando esta vez en los aspectos relacionados con el desarrollo del intercambio, la posible experiencia de choque cultural y la valoración final del intercambio. En esta fase se utilizó además (una vez realizada la entrevista) el cuestionario anteriormente mencionado mediante el cual pretendíamos centrarnos en aspectos concretos de la didáctica de la traducción.

FASE FINAL.-

Esta entrevista forma parte de una tesis centrada en el estudio de los programas de intercambio existentes entre la UGR, ULPGC y universidades de la Federación Rusa y su aportación a futuros traductores. La investigación se centra en tres períodos: antes, durante y después del intercambio. Ahora mismo, nos encontramos en la fase posterior al intercambio. Ya nos conocemos, hablamos en Granada/Las Palmas/Moscú justo al conocer la noticia de que ibas a Rusia/España, volvimos a encontrarnos al inicio de tu intercambio, y ahora, nos vemos de nuevo a punto de finalizar tu estancia…

- ¿Cuándo vuelves a tu país?
- ¿Cuánto tiempo ha durado el intercambio? ¿En qué ciudad has estado?
- ¿Qué asignaturas has cursado?
- ¿Asistías a clase junto a alumnos rusos/españoles?
- ¿Te costó trabajo adaptarte a tus compañeros? ¿te has integrado bien?
- ¿Qué te ha parecido la organización de las clases y el nivel general de la misma?
- ¿Piensas que has tenido que realizar un esfuerzo suplementario por estar estudiando en el extranjero?
- ¿Cuántas horas dedicabas a la semana a estudiar?
- ¿Asistías a las tutorías?
- ¿Qué te parecía la organización del trabajo en clase (individual, en grupo, etc.)? ¿Difería de la organización del trabajo en clase en Rusia/España?
- ¿Qué te ha parecido el tratamiento profesor/alumno?
- ¿Cuántos alumnos estabais en clase? ¿Te parecen demasiados? ¿Pocos?
- En cuanto al método enseñanza, ¿has notado diferencias con respecto a tu país de origen? ¿Has encontrado alguna dificultad para seguirlas?
- ¿Estás contento/a con los resultados académicos obtenidos?
- ¿Has encontrado alguna diferencia entre los tipos de exámenes entre ambos países?
- Ahora, de vuelta a tu facultad, ¿qué te espera? ¿Debes volver a evaluarse?
- ¿En qué aspectos crees que has mejorado de cara a las clases de traducción?
- ¿Y en qué crees que te ha servido esta experiencia como futuro traductor que eres?
- Tu coordinador, ¿te ha ayudado a orientarse? ¿Has tenido que recurrir a él para resolver algún tipo de problema?
- ¿Te gustaría volver a Rusia/España? ¿Sería posible para ti realizar allí otro intercambio?
- ¿Con qué personas te relacionabas habitualmente?
- ¿Qué valoración final haces del alojamiento?
- ¿Qué valoración final haces de la alimentación, ¿dónde comías? ¿Cocinabas tú?
- ¿Ha cambiado en algo tu valoración inicial y final sobre alojamiento o alimentación?
- ¿De qué modo has mantenido contacto con familiares y amigos? ¿De manera regular?
- Has realizado algún trabajo remunerado, ¿cuál?
- ¿Has realizado algún tipo de deporte? ¿Cuál y dónde?
- ¿Qué solías hacer el fin de semana?
- ¿Has hecho amigos españoles?
- ¿Has encontrado pareja?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltarías de la ciudad?

- ¿Has viajado a otras ciudades rusas/españolas o a otros países cercanos a Rusia/España?
- ¿Había alguna idea que tuviera sobre Rusia/España o los rusos/españoles antes de ir que, una vez allí, haya resultado no corresponderse con la realidad? ¿Tópicos?
- ¿Te has encontrado en alguna situación de «malentendido cultural»?
- ¿Ha cambiado en algo tu concepción de ver el mundo debido a esta estancia?
- ¿Has cambiado tu aspecto físico?
- ¿Has vivido alguna situación de estrés? ¿En qué momento?
- ¿Te has sentido en algún momento «solo/a» o «extraño/a»? ¿En qué momento?
- ¿Has tenido en algún momento ganas de coger la maleta y volver a su país? ¿Cuándo?
- ¿Has sufrido algún problema de salud?
- ¿Crees que ha habido en algún momento una «dependencia excesiva» de tus compañeros rusos?
- ¿Has sufrido algún episodio de racismo o xenofobia?
- Antes de ir, ¿habías realizado algún tipo de intercambio con rusos/españoles que realizaban un intercambio en tu facultad de origen?
- Piensa en las expectativas que tenías antes de realizar este intercambio, ¿crees que han quedado cumplidas?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltarías de esta experiencia?
- ¿Qué planes tiene para el futuro?
- ¿Tienes posibilidad de viajar a algún otro país? ¿De realizar otro intercambio?
- La experiencia, en general, ¿ha sido positiva o negativa?
- ¿Le recomendarás a familiares y amigos un intercambio o un viaje de placer a esa ciudad?
- ¿Cómo crees que será su adaptación otra vez a Rusia/España?
- ¿Hay alguna idea o información que te gustaría añadir?

Muchísimas gracias por tu colaboración

Con respecto a las entrevistas realizadas a profesores y gestores del intercambio, estas no se realizaron siguiendo un calendario específico, sino que se fueron realizando conforme se visitaba los centros y se conseguían concertar citas. Incluimos a continuación el guión de las entrevistas realizadas a profesores de traducción españoles:

Esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada sobre la aportación de los intercambios de movilidad en la formación de futuros traductores. En este estudio nos centramos en los programas de intercambio existentes entre la Universidad de Granada y la Universidad de Las Palmas con universidades de la Federación Rusa.

La investigación está basada en entrevistas realizadas a estudiantes a lo largo de tres períodos: antes, durante y después de la realización de dicho intercambio. Nuestro objetivos es realizar un análisis cualitativo de aquellos aspectos que les aporta la realización de un intercambio en España/Rusia en relación a su formación como traductores. Además de conocer la experiencia de los estudiantes, igualmente, nos es de gran interés conocer la opinión y la experiencia de aquellos profesores y gestores que organizan y participan en los intercambios, así como la de los profesores que son partícipes en la formación de dichos estudiantes y por lo tanto, testigos directos de su evolución y aprendizaje.

Muchas gracias por su colaboración

- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuál es su nacionalidad?
- ¿Qué cargo desempeña en la Universidad de Granada/Las Palmas? Si es profesor, ¿qué materia/s enseña?
- ¿Ha sido usted en algún momento estudiante de intercambio? ¿En qué país?
- ¿Cuál es su valoración de la experiencia?
- Si ha sido alumno de intercambio, ¿cree que esa experiencia ha influido en su metodología como profesor? ¿de qué modo?
- ¿Cuánto tiempo lleva en contacto –bien organizándolos, bien en relación con estudiantes que participan en ellos– con los intercambios realizados entre esta Universidad y la MGLU?
- Sabe que en España, en muy pocas universidades se puede acceder a estudios relacionados con los países eslavos…
- ¿Cuándo se comenzaron a impartir en esta universidad estudios de ruso?
- ¿Cuándo comenzaron los intercambios entre esta Universidad y la MGLU?
- ¿Qué espera –como profesor de traducción- que adquiera el estudiante a lo largo de un intercambio?
- ¿Qué tipos de problemas más frecuentes suelen tener sus estudiantes españoles durante el intercambio en Moscú?
- ¿Tiene estudiantes de intercambio -es decir, rusos- en sus clases?
- ¿Cuántos suele tener usted en clase? ¿Cuántos alumnos tiene en total en clase?
- ¿Cómo definiría el nivel medio de los estudiantes rusos que asisten a sus clases?
- ¿Se integran bien en clase? ¿Son capaces de seguir las clases?
- ¿Tienen algún tipo de dificultad para seguir sus clases? (lingüística, de metodología, etc.)
- En clase, ¿qué tipos de dificultades suelen tener los estudiantes rusos?
- ¿Ha notado alguna diferencia en cuanto a la dinámica de la clase con relación a sus alumnos rusos? Es decir, están acostumbrados a trabajar según un modo concreto distinto al suyo, en grupo o individualmente, etc…
- ¿Qué metodología suelen llevar a cabo en Rusia? ¿Se corresponde con la suya?
- ¿Cuál es normalmente el desarrollo de una clase de traducción? (se trabajan textos en clase, en casa y se corrigen… los estudiantes trabajan de manera individual, en grupo, etc.?
- Cuando planifica e imparte sus clases, ¿suele tener en cuenta más a los estudiantes de intercambio? ¿A los españoles? Si hace algún tipo de distinción, ¿por qué lo hace? Y ¿en qué consiste?
- ¿El ritmo de la clase es el normal o ha tenido que adaptarlo a la presencia de alumnos extranjeros?
- A la hora de evaluar a los estudiantes, ¿evalúa igual a los estudiantes españoles y a los rusos o establece algún tipo de criterio diferente?

- ¿Cómo es la integración de los estudiantes rusos en clase? ¿Realiza algún tipo de táctica para facilitarles la integración? ¿Cuál?
- Valore la participación y asistencia a clase de los estudiantes de intercambio en sus clases.
- En cuanto a las competencias traductoras, ¿en cuáles cree que mejoran los estudiantes gracias al intercambio que realizan en Moscú/Izhevs/Kazán etc. ?
- ¿Y a la inversa? ¿En qué mejoran los estudiantes rusos -en cuanto a las subcompetencias traductoras- gracias a su estancia en Granada?
- Cuando vuelven sus estudiantes españoles a Granada/Las Palmas… ¿Cree que en general han «aprovechado» bien el tiempo?
- ¿En qué aspectos cree usted que deberían mejorar más?
- ¿Qué valoración cree usted que tienen los estudiantes sobre el intercambio?
- ¿A qué tipo de problemas se enfrentan frecuentemente de los alumnos rusos en España y los alumnos españoles en Rusia?
- ¿Cuáles son los requisitos para recibir una beca de este tipo?
- ¿Prepara usted de algún modo especial a los alumnos que van a ir a Rusia?
- ¿Fomenta en sus clases que se soliciten estos intercambios?
- ¿Cuál es su opinión en general sobre los intercambios? Cite ventajas y desventajas.
- ¿Cuál es su opinión desde el punto de vista del profesor de traducción? Cite ventajas y desventajas.
- Durante el intercambio, ¿está en contacto con sus estudiantes españoles?
- ¿Deben hacer algún examen a su vuelta o se convalidan directamente las asignaturas que hayan cursado allí? ¿Cómo se les evalúa a su vuelta a Granada/Las Palmas?
- ¿Conoce qué asignaturas van a realizar sus alumnos y el contenido de cada una de ellas?
- ¿Qué salidas profesionales tienen los alumnos de ruso en Granada/Las Palmas? ¿Conoce la inserción de algunos de ellos tras terminar la carrera?

¿Hay algún aspecto que quiera concretar? O, ¿quiere señalar algo que no haya sido tratado pero que, a su entender, sea necesario comentar?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Una vez vistos los guiones de entrevistas utilizados con los estudiantes y los profesores de traducción, pasamos a mostrar finalmente el guión de las entrevistas realizadas a los gestores de este programa de movilidad. Cabe añadir que de nuevo el modelo es el aplicado a los gestores españoles:

Esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada sobre la aportación de los intercambios de movilidad en la formación de futuros traductores. En este estudio nos centramos en los programas de intercambio existentes entre la Universidad de Granada y la Universidad de Las Palmas con la Universidad Estatal Lingüística de Moscú.

La investigación está basada en entrevistas realizadas a estudiantes a lo largo de tres períodos: antes, durante y después de la realización de dicho intercambio. Nuestro objetivos es realizar un análisis cualitativo de aquellos aspectos que les aporta la realización de un intercambio en Moscú en relación a su formación como traductores; no pretendemos analizar el intercambio en sí, sino las expectativas y el grado de satisfacción de los participantes en el mismo. De ahí que además de conocer la experiencia de los estudiantes, nos es igualmente de gran interés conocer la opinión y la experiencia de aquellos profesores y gestores que organizan y participan en los intercambios.

Muchas gracias por su colaboración

- ¿Cómo se llama?
- ¿Qué cargo desempeña en la Universidad de Granada/ Las Palmas?
- Sabe que en España, en muy pocas universidades se puede acceder a estudios relacionados con los países eslavos… ¿Cuándo se comenzaron a impartir en esta universidad estudios de ruso?
- Igualmente, en España, muy pocas universidades ofertan intercambios con países del Este. ¿Cuándo comenzaron a ofertarse los intercambios entre la Universidad de Las Palmas y la MGLU?
- ¿Cuál fue el origen de esos intercambios? ¿Está relacionado con las relaciones España-URSS?
- ¿Cuántas plazas se ofertan? ¿Se suelen cubrir todas?
- ¿Qué tipo de selección se lleva a cabo a la hora de conceder las becas de intercambio?
- En la Universidad de Granada, en los últimos años se ha notado un descenso de la demanda de plazas por parte de los estudiantes, ¿se ha notado algo parecido en Las Palmas?
- ¿A qué cree usted que puede deberse dicho descenso?
- ¿Qué se espera -como gestor- que adquiera el estudiante a lo largo de un intercambio?
- ¿Qué tipo de información se da a los estudiantes antes de ir a Moscú?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se enfrentan los estudiantes españoles ANTES de ir?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se enfrentan los estudiantes españoles A LO LARGO DEL intercambio?
- Y los estudiantes rusos que vienen a Granada/Las Palmas, ¿se encuentran aquí con los mismos problemas?
- ¿Cuál es la valoración de los estudiantes a su vuelta?
- ¿Cuál es su valoración sobre los intercambios. Cite, según usted, sus aspectos positivos y negativos.
- ¿Qué aspectos cree que se podrían o deberían mejorar?
- ¿Qué salidas profesionales existen para los estudiantes de ruso en Granada/Las Palmas? ¿Cree que este intercambio puede ayudarles a la hora de encontrar trabajo?

¿Hay algún aspecto que quiera concretar? O, ¿quiere señalar algo que no haya sido tratado pero que, a su entender, sea necesario comentar?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

5.2.3.2. Selección y acceso a los informantes

Debemos comenzar el presente apartado exponiendo que en nuestra investigación, dado que en ella presentamos a todos los estudiantes, profesores y gestores que participaron del intercambio de 2004-2005, no se procedió propiamente a realizar ninguna selección de los informantes.

El único grupo que participó igualmente en nuestro estudio y que no se recoge en su totalidad es el de los estudiantes de intercambios anteriores al curso 2004-2005. Sin embargo, como hemos visto, se trata de un grupo que nos ayudó a contextualizar nuestro estudio pero en ningún caso representa el centro de atención del mismo. En relación con sus integrantes, la selección de los mismos vino inevitablemente unida a la imposibilidad lógica de localizar a todos los sujetos, es decir, aquellos estudiantes de traducción que entre los años 1999 y 2000 habían realizado un intercambio de estas características.

En cuanto al acceso a los informantes de nuestra investigación, este aspecto no presentó demasiados problemas. Salvo ciertas dificultades puntuales y gracias a las facilidades asociadas a Internet, al apoyo recibido por las diversas oficinas de RR.II y sobre todo, a la buena disposición de los sujetos de la investigación, logramos acceder a aquellos informantes necesarios para llevar a cabo nuestra labor investigadora. Una vez localizados los primeros informantes recurrimos a la técnica denominada por Taylor y Bogdan (1984: 109) «técnica de la bola de nieve» que consiste en «conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros».

De entre todos los sujetos seleccionados, el acceso a los profesores y gestores fue el más directo y fácil de conseguir. Para ello fue indispensable la asistencia de las oficinas de RR.II y el apoyo de otros profesores o gestores que muy amablemente nos ayudaron en nuestra empresa.

De un lado, gracias a la colaboración de las oficinas de RR.II[5] el acceso a los estudiantes españoles pertenecientes al programa de intercambio del curso 2004/2005 tampoco planteó demasiadas complicaciones. En cuanto a los estudiantes rusos, el hecho de haber trabajado como docente en Moscú -lo que provocaría que incluso algunos de los sujetos de la investigación hubieran sido alumnos nuestros- facilitó enormemente nuestra labor aunque bien es cierto que el acceso a los estudiantes se produjo gracias a la amable contribución de profesores compañeros.

De otro lado, el contacto con profesores y gestores en España se realizó a través de las diversas oficinas de RR.II, decanatos y horarios de tutorías mientras que para lograr contactar con los estudiantes de intercambios anteriores y profesores y gestores rusos seguimos la anteriormente citada técnica de bola de nieve. Este recurso fue fundamental para conseguir contactar con los estudiantes de intercambios anteriores, tanto rusos como españoles ya que al ser licenciados habían perdido su vinculación con la universidad y solamente, gracias de nuevo a la contribución de amigos, conocidos y trabajadores filántropos, conseguimos nuestro objetivo.

[5] A este respecto agradecemos enormemente la atención prestada por Elena Marañón y Olga Nikolaeva.

Presentamos, a modo de recapitulación, y de forma resumida cada uno de los grupos de sujetos analizados, su relación con los objetivos de investigación y las técnicas de recogida de datos empleadas con cada uno de ellos:

Descripción de los grupos	*Nº de sujetos entrevistados*	*Objetivo*	*Técnicas empleadas y momentos de aplicación*
Estudiantes que habían participado en un programa de movilidad con anterioridad al curso 2004-2005	UGR: 4 ULPGC:7 MGLU: 6	Contextualizar nuestro estudio a partir de su propia experiencia. Conocer motivaciones, expectativas, desarrollo del intercambio y valoraciones finales.	Técnicas cualitativas ▪ Entrevista semiestructurada en profundidad Técnicas cuantitativas ▪ Cuestionario Entrevista y cuestionario únicos posteriores a la realización del intercambio
Estudiantes que durante el curso 2004-2005 participaron en un programa de movilidad	UGR: 3 ULPGC: 0 MGLU: 7	Conocer y analizar sus motivaciones , expectativas, desarrollo del intercambio y valoración final.	Técnicas cualitativas ▪ 3 entrevistas en profundidad realizadas en los siguientes momentos: 1. Fase previa a la realización del intercambio 2. Fase inicial del intercambio 3. Fase final/posterior del intercambio Técnicas cuantitativas ▪ Cuestionario Cuestionario único posterior a la realización del intercambio
Profesores de traducción	UGR: 3 ULPGC: 3 MGLU: 1	Estudiar las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción así como su experiencia en tanto que participantes del proceso.	Técnicas cualitativas ▪ Entrevista en profundidad Entrevista semiestructurada única.
Gestores	UGR: 3 ULPGC: 5 MGLU: 1	Estudiar las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad.	Técnicas cualitativas ▪ Entrevista en profundidad Entrevista semiestructurada única.

5.2.3.3. Desplazamiento a los centros

Tal y como adelantábamos, para poder realizar nuestra investigación necesitábamos contactar con estudiantes de programas de movilidad de convocatorias anteriores, con los estudiantes que realizarían un programa de movilidad durante el curso 2004-2005, así como con profesores de traducción y gestores de dichos programas. Partiendo pues de los tres centros fundamentales que conforman el eje principal de nuestro estudio, se hacía necesario visitarlos y poder acceder de ese modo a los informantes pertenecientes a cada uno de ellos.

El acceso a la Universidad de Granada no planteó ningún tipo de problema al estar vinculados en dicho momento laboralmente a la misma. Además, desde un primer momento, tal y como avanzábamos, la oficina de RR.II puso a nuestra disposición un amplio abanico de facilidades con el fin de poder contactar con estudiantes y gestores del convenio de movilidad que nos interesaba.

En cuanto a la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, el hecho de haber estado vinculados profesionalmente con dicha institución, nos facilitó el acceso a la misma. Asimismo debemos destacar que la asistencia y ayudas recibidas por parte del profesorado y la oficina de RR.II fueron de nuevo fundamentales para la consecución de nuestro objetivo. Aunque bien es cierto, y no podemos dejar de citarlo ya que tuvo una influencia directa en nuestro estudio, que a la hora de acceder a cierto tipo de información encontramos algunos obstáculos. De ahí que por ejemplo no nos fuera posible acceder a su plan de estudios.

Finalmente, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, centro que *a priori* despertaba en nosotros cierta preocupación ya que era el único centro con el que no teníamos ningún tipo de vínculo, una vez contactamos con la facultad de Traducción e Interpretación, se nos ofreció ayuda y asistencia incondicional desde el primer momento.

Obviamente, la distancia física planteó no pocos problemas y de hecho, aunque pudimos desplazarnos a Moscú en tres ocasiones[6] y cubrir de este modo en un principio las fases previa de los estudiantes rusos y la fase inicial de los estudiantes españoles, sin embargo, debido a cuestiones financieras y de desajustes en las fechas de inicio de los intercambios, nos fue imposible conseguir desplazarnos a Izhevsk para cubrir la fase de adaptación de los estudiantes españoles. De ahí que las dos entrevistas correspondientes a los dos estudiantes que se encontraban en dicha ciudad, estudiantes a los que sí se había entrevistado en persona en la fase previa realizada en Granada, se realizaran vía correo electrónico recuperándose el diálogo cara a cara con cada uno de ellos una vez finalizado el intercambio.

En los siguientes cuadros pueden verse reflejados los desplazamientos realizados a cada uno de los centros anteriormente citados así como la relación de informantes entrevistados en cada uno de ellos. Hemos decidido agrupar la información por centros para poder percibir de este modo el desarrollo lineal de la recolección de datos.

[6] Agradecemos a este respecto la ayuda recibida de parte de la Universidad de Granada que nos concedió la posibilidad de participar en un programa dirigido a personal docente investigador así como al grupo de investigación AVANTI que contribuyó económicamente a sufragar los gastos de gran parte de estos desplazamientos.

Centro	*Fecha*	*Sujetos entrevistados*
UGR	Junio de 2004	Intercambios anteriores Profesores/Gestores Fase previa estudiantes Españoles del programa 2004-2005
	Septiembre-octubre de 2004	Profesores/Gestores Estudiantes rusos (fase inicial)
	Diciembre de 2004	Intercambios anteriores Estudiantes rusos (fase final)
	Enero de 2005	Estudiantes españoles (fase final)
	Junio-septiembre de 2005	Estudiantes españoles (fase final)

Centro	*Fecha*	*Sujetos entrevistados*
ULPGC	14-22 de junio de 2004	Intercambios anteriores Profesores/Gestores Fase previa estudiantes españoles programa 2004-2005
	26 de octubre-4 de noviembre de 2004	Intercambios anteriores Profesores/Gestores Estudiantes rusos (fase inicial)
	10-18 de diciembre de 2004	Intercambios anteriores Estudiantes rusos (fase final)

Centro	*Fecha*	*Sujetos entrevistados*
MGLU	8-15 de mayo de 2004	Profesores/Gestores Fase previa estudiantes rusos programa 2004-2005
	7- 30 de septiembre de 2004	Profesores/Gestores Estudiantes de intercambios anteriores Estudiantes españoles (fase inicial)
	5-25 de abril de 2006	Estudiantes de intercambios anteriores Gestores

Figura 35. Desplazamiento a los centros. UGR/ULPGC/MGLU

5.2.3.4. Encuentro con los informantes

El encuentro con los informantes requiere primordialmente una relación de confianza que es necesario intentar establecer desde el primer momento (Rodríguez, 1996: 171). Previamente al encuentro inicial, comunicamos a nuestros informantes el objetivo y las líneas generales del mismo, las características de la investigación de la que formaba parte y el hecho de que la entrevista sería grabada para su posterior transcripción.

Asimismo, todas las entrevistas seguían el guión general correspondiente a recibimiento-entrevista- agradecimiento. Según este esquema, en el recibimiento se intentaba hacer sentir cómodo a nuestro interlocutor y por lo tanto se trataban temas generales y posteriormente comenzaba la entrevista propiamente dicha en la que abordábamos los temas principales de nuestra investigación. A continuación, tras haber comentado nuestra batería de preguntas, se permitía a todos los informantes expresar libremente su opinión, añadir o comentar con más profundidad aquello que consideraran oportuno. Finalmente, se les agradecía su participación en el estudio. Si bien en líneas generales no hubo problemas a la hora de encontrarnos con los informantes, sí es cierto que en algunos casos las citas programadas no se produjeron del modo establecido originalmente lo cual creó algún momento de tensión y provocó tener que insistir en nuestro empeño por encontrarnos con ellos.

En los encuentros con estudiantes, los datos de presentación del estudio y la entrevista volvían a repetirse justo antes de iniciar el diálogo y además, con el objetivo de hacerles sentir cómodos y al mismo tiempo lograr acceder a toda la información necesaria, a los estudiantes rusos se les decía que podían contestar a las preguntas en español o ruso, del modo que ellos prefirieran. Igualmente, antes de comenzar se les comunicaba que se mantendría su anonimato a lo largo de la investigación.

La relación con los estudiantes rusos resultó en algunos casos especial ya que algunos habían sido alumnos nuestros por lo cual el ambiente en esos casos fue distendido y amigable desde un primer momento. En relación con el resto de estudiantes no hubo ningún tipo de problema y tras unos primeros minutos de lógica aprensión, todos participaron de un modo relajado y entusiasta.

Normalmente, los encuentros tuvieron lugar en despachos o aulas de facultad aunque en algunos casos excepcionales tuvieron que realizarse en una cafetería, un parque, una playa e incluso en el aeropuerto. De lo que no cabe duda es de que en todos ellos el ambiente fue relajado y los entrevistados gozaron de una total libertad para hacer hincapié en aquellos aspectos que encontraron oportunos reflejar o comentar con más profundidad.

En cuanto a los encuentros con profesores y gestores, previamente al inicio de la entrevista, se les informaba también de los aspectos generales de la misma. Los encuentros se realizaron en sus respectivos despachos y estuvieron igualmente caracterizados por un espíritu de colaboración y un desarrollo distendido. Tan sólo un par de informantes se sintieron incómodos con el hecho de ser grabados y pidieron visionar brevemente el guión de preguntas previamente a la entrevista. En todo momento se intentó que los participantes de esta investigación se sintieran cómodos así que se les proporcionó la batería de preguntas e incluso se comentó alguna de ellas previamente y solamente a continuación se inició la grabación.

5.2.3.5. Triangulación de los datos

Una vez que se alcanzan las conclusiones de una investigación éstas deben ser verificadas, es decir, debe confirmarse que «los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad» (Rodríguez, 1996: 215). Por tanto, tal y como puede observarse, la triangulación surge como un elemento que añade rigor y profundidad a la investigación, entendiendo por rigor «la necesidad de asegurar que la investigación cualitativa que hemos realizado es sólida» (Álvarez, 2003: 206).

Denzin (1970, citado en Arias, 1999) define la triangulación como «la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular» y además, este mismo autor establece varios tipos de triangulación: la triangulación del método, del investigador, de la teoría y de los datos.

La triangulación del método consiste en aplicar el mismo método en distintas ocasiones o bien emplear métodos diferentes (por ejemplo cualitativo y cuantitativo) para el estudio de un mismo objeto; la triangulación del investigador consiste a su vez en la participación de más de un investigador por oposición a la participación de uno solo; la triangulación de la teoría se corresponde con la utilización de múltiples perspectivas en el estudio de un mismo objeto y por último, la triangulación de los datos incluiría a su vez los siguientes tres tipos: la triangulación en el tiempo (en la que se tienen en cuenta los factores de cambio), la triangulación en el espacio (que se sirve de técnicas culturales cruzadas para abordar el estudio de un objeto) y la triangulación de personas o niveles combinados de triangulación (por ejemplo el individual, el interactivo y el colectivo).

De acuerdo con Morse y Richards (2002, recogido por Álvarez, 2003: 206) el rigor de una investigación cualitativa se obtiene prestando atención a cinco cuestiones: asegurarse de haber hecho las preguntas correctas -elaboradas a partir de la bibliografía consultada-, verificar que el método utilizado para obtener información proporcionó la mayor cantidad y calidad de la información, verificar igualmente que se realizaron los pasos oportunos para lograr la mayor autenticidad en la información, analizar si se relacionaron los datos entre sí, si se categorizaron del mejor modo posible dando de este modo lugar a una teoría con una base sólida y finalmente, cruzar los datos y verificarlos con colaboradores.

A este respecto, cabe recordar que en nuestro estudio partíamos de unos instrumentos de medida que ya habían sido validados anteriormente por Tsokaktsidu (2005), además se utilizaron tanto procedimientos cualitativos como cuantitativos (entrevistas y cuestionarios) con objeto de obtener la mayor cantidad y calidad de información, se realizaron controles cruzados que sirvieron para verificar la autenticidad de la información distinguiendo de este modo entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio, el proceso de categorización fue un proceso elaborado y minucioso y tal y como se ha avanzado, tanto durante la fase de recogida de datos como durante el tratamiento de los mismos se realizaron controles cruzados.

Por otro lado, partiendo de la clasificación a la que hacíamos referencia anteriormente y presentada por Denzin (1970), en nuestro trabajo, se ha llevado a cabo una triangulación en el tiempo, ya que en las entrevistas realizadas a los estudiantes de intercambio en 2004-2005 se produjeron en distintos momentos y una triangulación metodológica en tanto que se han utilizado métodos distintos -entrevistas y cuestionarios- en la fase de recogida de datos.

Finalmente, con objeto de asegurar el rigor de nuestra investigación, a partir de los datos generados en esta, se podrían, de una parte, comparar los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y aquellos obtenidos a partir de los cuestionarios para de este modo analizar la relación entre ambas informaciones que fueron recogidas por medio de distintos instrumentos y en distintos momentos; y de otra, se podrían igualmente comparar las declaraciones realizadas por los distintos estudiantes en sus respectivas conversaciones.

5.2.4. Procedimiento de análisis de los datos

Existen numerosas propuestas relacionadas con el concepto y definición de la noción de «dato». En nuestro estudio, siguiendo a Rodríguez (1996: 199) entendemos por dato:

> Una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.

Por tanto, una vez recopilados los datos necesarios debíamos aplicarles un procedimiento de análisis acorde con la metodología cualitativa en la que se insertaba nuestro estudio. Para ello, partimos de la concepción del análisis en tanto que aquellas reflexiones y comprobaciones que, realizadas a partir de los datos obtenidos, nos permitirían extraer significados relevantes a nuestras preguntas de investigación.

A este respecto cabe destacar además, tal y como señala Rodríguez (1996), que el análisis de los datos resulta una de las tareas más complicada dentro de la investigación cualitativa, y se trata de una tarea que viene además acompañada de pocos modelos que la expliquen:

> (…) La naturaleza de los datos recogidos, generalmente registrados en forma de textos narrativos o imágenes, y la multiplicidad de informaciones que soportan hacen que el análisis requiera cierto esfuerzo y dosis de pericia por parte del investigador. Además, tradicionalmente no han sido abundantes las pautas o los modelos con los que el analista puede contar para guiar su tarea. (Rodríguez, 1996: 197).

De acuerdo con las pautas utilizadas en el ámbito de la investigación cualitativa y presentadas por diversos autores entre los que se encuentran Taylor y Bogdan, (1984), Miles y Huberman, (1994) Fink, (2002) o Álvarez (2003) cabe destacar la propuesta de Taylor y Bogdan (1984: 159) quienes entienden que el análisis de los datos:

> (…) Implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Y el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994: 12), que tal y como podrá observarse se sitúa en la misma línea:

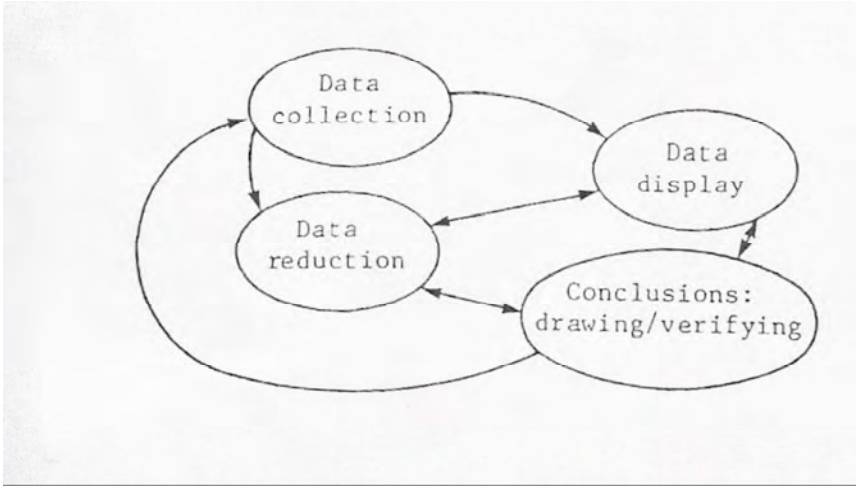

Figura 36. Tareas implicadas en la investigación cualitativa según Miles y Huberman (1994: 12)

Siguiendo estas propuestas, y una vez realizada la recogida de datos, las tareas principales de nuestro procedimiento de análisis de los datos obtenidos se centraron en tres momentos:

1. Reducción de datos
2. Disposición y transformación de datos
3. Obtención y verificación de conclusiones

Sin embargo, antes de proceder a la reducción de datos el primer paso que debíamos realizar consistía en trasladar los datos obtenidos gracias a las entrevistas de su dimensión original «oral» a la escrita. De este modo, comenzaremos presentando dicho aspecto y posteriormente volveremos a explicar los tres pasos aquí presentados con relación al procedimiento de análisis de nuestros datos.

5.2.4.1. Procedimiento de análisis de las entrevistas. Método de transcripción de las entrevistas

Existen numerosos métodos de transcripción de entrevistas. Estos se encuentran, a su vez, íntimamente relacionados con el método de análisis con el que se vaya a proceder al estudio de dichos datos. La diversidad de métodos de transcripción existentes viene sin embargo acompañada de una carencia bibliográfica sobre el modo de abordar el tratamiento de los datos obtenidos oralmente. En total acuerdo con Farias y Montero (2005: 5) encontramos que «no es fácil encontrar discusiones detalladas de los problemas planteados por la transcripción» y resulta cuanto menos curioso que Taylor y Bogdan (1984) pasen por encima el tema o que leyendo a Plummer (1989: 113) entendamos que el investigador no sea normalmente quién realiza la transcripción:

> Las trascripciones deben ser mecanografiadas en el plazo más breve posible después de la entrevista, para que el proceso de análisis y la recopilación de datos pueda realizarse paralelamente. Se darán instrucciones al mecanógrafo sobre hasta qué puntos se necesita una transcripción literal.

En el presente trabajo, la labor de transcripción la realizamos nosotros mismos al entender que ese momento comprendía ya cierta fase inicial del análisis que no queríamos perder, de tal modo que solamente recurrimos a la asistencia de un hablante nativo ruso para transcribir las entrevistas realizadas en esa lengua con el objetivo de no perder ningún detalle y asegurarnos así de la fiabilidad del material recogido en papel.

Debemos señalar igualmente, junto a la falta de definición de métodos en cuanto a la transcripción de textos, una dificultad añadida: la cantidad de tiempo necesario para reflejar por escrito una conversación. Para ejemplificar fácilmente esta idea podemos decir que diez minutos de una conversación, en condiciones óptimas de calidad de sonido y velocidad de elocución, pueden llegar a convertirse fácilmente en una hora de transcripción. Sin embargo, como avanzábamos, el hecho de transcribir las conversaciones nos proporcionaba un amplio contexto y un bagaje de gran valor de cara a comenzar el análisis de las mismas, de ahí que decidiéramos -aún tratándose realmente de un trabajo pesado y lento- no encargar su realización a terceros. A este respecto debemos señalar la idea avanzada previamente sobre la no «linealidad» de los estudios cualitativos, de este modo tal y como puede apreciarse, una etapa de nuestro análisis se produjo al mismo tiempo que recogíamos los datos.

En cuanto al método de transcripción adoptado y, dado que no nos basamos en un análisis lingüístico ni discursivo, sino en un análisis del contenido del discurso en el que las ideas expresadas cobran una vital importancia (así como no tanto el modo de hacerlo) nos decantamos por un método de transcripción que persigue transmitir el contenido de las conversaciones lo más fielmente posible. Otro fin que hemos pretendido cumplir nuestro método de transcripción ha sido el de acercar al lector al discurso original. Es decir, hemos optado por un método de transcripción sencillo que, lejos de utilizar una simbología extensa que obstaculizaría el objetivo primordial de transmitir de una manera clara y directa su contenido, es un método que pretende facilitar la lectura y prescinde de aquellos elementos que pudieran entorpecerla.

De ahí que igualmente, en aquellos casos en los que la expresión en español por parte de estudiantes extranjeros pudiera ser deficiente hemos procedido igualmente a tratar levemente el estilo, persiguiendo de nuevo el fin de no entorpecer la lectura y la expresión de ideas principales. Las convenciones de transcripción que hemos adoptado, basándonos en Minervini (2004) han sido las siguientes:

- Toda entrevista viene precedida de los siguientes datos situacionales: nombre del entrevistado, fecha de realización de la entrevista, lugar de realización y duración de la misma.
- Las líneas de la transcripción están numeradas de manera consecutiva, es decir, la numeración no se interrumpe con el inicio de cada página.
- Los nombres de los estudiantes son ficticios.
- Los nombres de lugares u otras personas que aparezcan en el discurso se mantienen siempre que consigan guardar el anonimato del emisor, en caso de que este pueda estar comprometido se utilizará le letra «X» para salvaguardarlo.
- El turno de palabra de los estudiantes aparece representado la letra «S» que procede de la palabra «sujeto» de la investigación.
- El turno de palabra de la entrevistadora se indica con la letra «E» que procede de la palabra «entrevistadora».
- En las entrevistas realizadas a profesores y gestores no se guarda el anonimato así que los nombres que aparecen no son ficticios. Su turno de palabra se representa igualmente con la letra «S».
- Las pausas en el discurso aparecen marcadas con (…), las pausas más largas con (---) y los silencios con (///).
- Se utilizan MAYÚSCULAS para indicar énfasis en el discurso.
- El incremento del ritmo del discurso aparece marcado con un subrayado continuo y la disminución de este se marca a su vez con un subrayado discontinuo.
- Se incluye el uso de interjecciones del tipo «eh» «mmm» «eeeeh» con el fin de no restar naturalidad al discurso.
- Los solapamientos que se producen entre los turnos de palabra se señalan con <simultáneo>.
- Las interrupciones del discurso se señalan con <palabra cortada>.
- En aquellas ocasiones en las que se han encontrado dificultades para comprenderla grabación se incluye <no se entiende>.
- Las risas se marcan con <risas>.
- Las tres últimas convenciones aparecen coloreadas de gris para facilitar la lectura.
- Las referencias a las entrevistas se hacen señalando la secuencia de la intervención a la que se hace referencia.

Consideramos necesario puntualizar que en el caso de aquellas entrevistas que se realizaron en ruso, y que fueron traducidas posteriormente al español, no se utilizan dichas convenciones de transcripción al entender que estas últimas habrían debido aplicarse al texto obtenido del discurso original en ruso pero no al de su traducción al español.

5.2.4.2. Tratamiento de los datos de las entrevistas. Modelos

Tal y como avanzábamos, el tratamiento de la información, plasmada ya en papel, debía comenzar por la reducción de datos, es decir, descartar o seleccionar parte del material recopilado dependiendo de su relación directa con nuestros objetivos de investigación. La reducción de los datos implicaba la separación en unidades relevantes y significativas y por tanto, para llevar a cabo dicho procedimiento debíamos leer los datos y familiarizarnos con ellos. Cabe destacar a este respecto que para ello se hacían necesarias lecturas repetidas de los mismos así como recurrir a nuestras notas de campo. Igualmente, debemos señalar que en nuestro caso podría decirse que se produjo lo que Miles y Huberman (1994) consideran una «reducción de datos anticipada» en tanto que delimitamos los datos que queríamos recoger por medio de las preguntas de nuestra entrevista.

Asimismo, teniendo en cuenta la paradoja que acompaña a la investigación cualitativa según la cual «aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande» (Álvarez, 2003 : 187), conforme comenzamos a acercarnos a la información recopilada fuimos siendo conscientes de las dimensiones que alcanzaría el tratamiento de dicha información.

Los criterios que seguimos para la reducción de la información obtenida fueron criterios temáticos, de tal modo que consideramos las distintas unidades en función de los temas principales abordados por nuestro estudio y de este modo se comenzó a abordar la labor de categorización, que nos permitió «clasificar conceptualmente las unidades que son cubieras por un mismo tópico» (Rodríguez, 1996: 208). A continuación, y a partir de la separación de los datos en unidades, procedimos a su identificación y clasificación. Para ello recurrimos a la codificación, entendiendo por esta:

> (…) Un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. (Taylor y Bogdan, 1984, 167).

Comenzamos pues nuestra codificación asignando un código, en nuestro caso abreviaturas de las categorías correspondientes, y un color a las unidades categorizadas previamente. A continuación, procedimos a la codificación de todos los datos y, a este respecto, es preciso señalar que durante la realización de esta tarea se fue refinando nuestro esquema de codificación en el que se redefinieron, expandieron o suprimieron ciertas categorías. Observamos pues, que tanto el proceso de categorización como el de codificación están relacionados con la idea de asociar cada unidad delimitada a una determinada categoría.

El siguiente paso consistió en extraer los datos, de ahí que sirviéndonos del uso de tablas, consiguiéramos agrupar todos los datos obtenidos categoría por categoría de codificación. Fue interesante en ese momento ver los datos que nos habían sobrado, que fueron numerosísimos,

y que no se correspondían con ninguna de las categorías establecidas. Con relación a estos datos estimamos oportuno reflejar la opinión de Taylor y Bogdan (1984, 169) que afirman a este respecto que: «ningún estudio utiliza todos los datos recogidos» aunque, como se verá reflejado más adelante, en nuestra investigación dieron lugar en algún caso a la creación de una nueva categoría que no estaba previamente establecida.
Como puede apreciarse, nuestra codificación respondió a procedimientos mixtos inductivo-deductivos. De un lado, partíamos de categorías amplias definidas previamente y de otro, se fueron introduciendo modificaciones e incluso se recogieron nuevos temas. Cabe señalar igualmente que la utilización de colores facilitó en gran medida nuestra labor, que en un primer momento realizamos manualmente dada la cantidad de material que debíamos analizar y la imposibilidad de utilizar algún tipo de soporte informático.

En el siguiente cuadro se puede apreciar de manera resumida esa relación existente entre objetivos y la categorización de los datos realizada:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	INFORMACIÓN RECOGIDA. CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE CODIFICACIÓN DE LOS DATOS
1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?	▪ Apuntar las motivaciones de los estudiantes de ruso y español ante la posible realización de un intercambio de movilidad.	▪ Motivaciones MOT
2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductor esta experiencia?	▪ Identificar y examinar las competencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.	▪ Expectativas EXP
3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio? ¿Reciben algún tipo de información en la Universidad de origen o destino? 5. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio? 5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos les influyen durante su estancia? 6. ¿Qué aspectos académicos les influyen -y en qué medida- a lo largo del intercambio?	▪ Analizar y determinar todos los factores que interactúan antes y durante la realización de un intercambio. ▪ Identificar los posibles problemas académicos a los que se enfrentan los estudiantes de intercambio y sus posibles soluciones ▪ Identificar si los estudiantes sufren el llamado «choque cultural» y si es así en qué medida les afecta.	▪ Preparación del intercambio PREP ▪ Inicio del intercambio INIC ▪ Desarrollo del intercambio DLLO ▪ Aspectos culturales TOP ▪ Vuelta a casa VLTA
7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque? 8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes? 9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?	▪ Acercar una realidad nueva, el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia y reflejar dos modos distintos de abordar la formación de traductores para contribuir de este modo a un incremento del interés hacia países que tradicionalmente han sido objeto de escaso estudio en España. ▪ Identificar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.	▪ Percepción del sistema universitario en el que se realiza el intercambio UNIV ▪ Desarrollo de las clases de traducción TRAD ▪ Desarrollo de la competencia traductora COMP. TR
10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?	▪ Estudiar las expectativas de estudiantes, gestores y profesores de traducción en cuanto a la realización de un intercambio de movilidad. ▪ Describir las valoraciones finales de los estudiantes que participan en un programa de movilidad así como las de los profesores y gestores que participan igualmente en la realización de un intercambio.	▪ Valoración final del intercambio VAL
11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?		▪ Expectativas de los profesores de traducción EXP ▪ Valoraciones de los profesores de traducción VAL
12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?		▪ Expectativas de los gestores de programas de movilidad EXP ▪ Valoraciones de los gestores de programas de movilidad VAL

Figura 36. Relación entre objetivos y categorización de los datos

A este cuadro hay que añadir la categoría **O.T** (Otro Tema) que tal y como avanzábamos no se creó previamente al tratamiento de los datos sino que surgió tras el mismo. Creemos oportuno señalar que en ciertos momentos los sujetos hacían referencia a temas que directamente no estaban relacionados con nuestras preguntas de investigación y por tanto con la información que necesitábamos recopilar pero, sin embargo, incluían temas o informaciones que a nuestro parecer resultaban igualmente interesantes, bien para completar algún aspecto, bien para poder crear un cuadro mucho más completo.

A este respecto cabe avanzar que la entrevista realizada a la profesora Zinaida Lvóvskaia, en la que técnicamente tan sólo debíamos recoger sus expectativas y valoraciones, nos proporcionó un perfil completísimo tanto de los estudiantes rusos que realizaban sus intercambios en Las Palmas como de los españoles que realizaban una estancia en Moscú. Teniendo en cuenta además el significado que alcanzaba poder entrevistar a tal personalidad, no podíamos reducirnos en nuestro tratamiento de datos a tan sólo un par de preguntas. Creemos pues que su entrevista sirve de fiel reflejo del desarrollo típico de uno de estos intercambios.

Finalmente, consideramos oportuno insistir de nuevo en la idea de que en investigación cualitativa el análisis de los datos no se encuentra localizado en una fase específica de la investigación, de tal modo que este puede verse reflejado tanto en la recogida de datos -en nuestro caso a lo largo de las entrevistas- así como durante la reducción de los mismos. En ese proceso debemos matizar igualmente que hemos seguido un procedimiento deductivo y a partir de una serie de temas y subtemas preseleccionados -basados ampliamente en el estudio del choque cultural y las subcompetencias de la competencia traductora e incluso en nuestra propia experiencia- y se han buscado en los datos obtenidos «evidencias» que apoyaran dichos modelos o ideas.

A continuación presentaremos cinco modelos que ejemplifican el tratamiento de análisis de los datos realizado. Debido a la gran cantidad de información recopilada y respondiendo a limitaciones obvias de espacio, incluiremos únicamente un modelo por cada grupo principal de los que componen nuestro estudio, a saber, un estudiante español y un estudiante ruso correspondientes a intercambios realizados con anterioridad al curso 2004-2005, dos estudiantes pertenecientes esta vez a un intercambio realizado durante el curso 2004-2005 y un profesor de traducción.

En el siguiente cuadro sintetizamos los modelos que se mostrarán a continuación:

Nombre, año de realización del intercambio	*Centro de origen*
Alejandro, intercambio anterior a 2004-2005	MGLU
Olesia, intercambio anterior a 2004-2005	UGR
Galina, curso 2004-2005	MGLU
Ana María, curso 2004-2005	UGR
Nombre, cargo	*Centro*
Zinaida Lvóvskaia, profesora de traducción	ULPGC

Las razones que nos llevan a incluir precisamente a estos sujetos responden principalmente a dos criterios: la duración y direccionalidad del intercambio, en lo que respecta a los estudiantes, y la relevancia que implica poder haber contado con la colaboración de la profesora Zinaida Lvóvskaia para la realización del presente trabajo, en relación con el grupo de profesores y gestores.

Así pues, en lo que respecta al estudiantado, se presentan dos estudiantes españoles y dos estudiantes rusos. Los presentaremos siguiendo el mismo orden cronológico de sus intercambios. Así pues, comenzaremos con aquellos estudiantes que participaron en intercambios de movilidad en una fecha anterior al curso 2004-2005. De este modo, en primer lugar presentaremos el modelo de Alejandro, que realizó un intercambio de nueve meses de duración en Izhevsk durante el curso 2002-2003 y a continuación presentaremos a Olesia, que realizó a su vez un intercambio de 4 meses en la UGR durante el curso 2003-2004.

La inclusión de Alejandro, teniendo en cuenta que su intercambio no se realizó en una facultad de traducción, puede parecer *a priori* extraña. Sin embargo, debemos señalar que estimamos imprescindible su presencia en este grupo para poder mostrar las diferencias existentes entre la realización de un intercambio de movilidad en Rusia de un curso de duración -como es su caso- o de uno de cuatro meses de duración –que como veremos será el caso de Ana Mª-.

En cuanto a las integrantes del siguiente grupo, la decisión de incluir el modelo de Ana Mª resultó ser bastante simple ya que durante el curso 2004-2005 fue la única estudiante de la facultad de traducción de la UGR que realizó dicho intercambio en la MGLU. Por otro lado, de entre las estudiantes rusas que realizaron un intercambio en ULPGC, se eligió al azar la presencia de Galina.

Así pues, pasamos a presentar los distintos modelos avanzados.

5.2.4.2.1. Alejandro

Intercambio realizado con anterioridad al curso 2004-2005
Fecha: 23/VIII/2005
Lugar: Granada
Duración: 34'

Entrevistadora: Bueno, entonces… comenzamos. Como sabes… esta entrevista forma parte de un estudio de la Universidad de Granada sobre la aportación de intercambios de movilidad en futuros traductores. Entonces, nos centramos en programas de movilidad existentes entre la Universidad de Granada, la Universidad de Las Palmas y ciertas universidades rusas. A partir de tu propia experiencia COMO ESTUDIANTE, en la realización de uno de estos intercambios, espero que puedas contestarme a estas preguntas.

Entrevistadora: ¿Tu nacionalidad ¿es…?
Sujeto: Española.
E: ¿En qué curso estás? O si ya has terminado los estudios de Traducción, ¿a qué te dedicas?
S: He terminado Traducción y estoy en el tercer curso de Filología Eslava.
E: ¿En qué año fuiste de intercambio a Rusia?
S: Curso 2002-2003.
E: ¿En qué ciudad estuviste?
S: En Kazán.
E: ¿Qué te motivó a comenzar los estudios de Traducción?
S: Pues porque… NO SE ME DABAN MAL los idiomas y era… una carrera que me atraía desde el principio, POR LOS CONTENIDOS. No había muchas razones más… Estaba bastante confuso a la hora de rellenar mi matrícula, la verdad.
E: ¿Y los de ruso?
S: Los de ruso más por… si te soy sincero… por tradición familiar porque… Rusia es un país que.. aparte de que a mi familia siempre le ha atraído, la curiosidad, y… pues, YO SOY PARTE DE MI FAMILIA y ya está.
E: ¿En tu familia hay algún ruso?
S: No, ES SIMPLEMENTE EL INTERÉS, por razones también políticas y cosas así.

E: Y el ruso, ¿era tu segunda o tu tercera lengua extranjera?
S: Tercera.
E: ¿Habías vivido durante al menos seis meses seguidos en otro país después de los quince años antes de ir de intercambio a Rusia?
S: No.
E: ¿Y por qué decidiste hacer el intercambio con Kazán?
S: En primer lugar, para aumentar mi nivel de ruso porque es imposible en Granada llegar a un buen nivel… POR RAZONES OBVIAS, y en segundo lugar, pues para conocer el país, ESTÁ CLARO.

MOT.

(44-51)
Nos interesamos por la motivación que llevó a Alejandro a solicitar un intercambio en Rusia, y este con su respuesta hace referencia a la aparente dificultad que conlleva el estudio de la lengua rusa, el interés por alcanzar un nivel elevado y finalmente, el interés que despierta Rusia como país.

E: ¿Y era la primera vez que te ibas de intercambio?
S: De intercambio sí. Antes había ido a otros países pero no dentro de un programa de intercambio.
E: ¿Habías pasado entonces alguna temporada larga en el extranjero?
S: Sí.
E: ¿Dónde?
S: En Inglaterra.
E: Y ¿cuánto tiempo estuviste?
S: Mmm… dos meses y medio o tres.
E: Por tu cuenta…
S: Sí.
E: Bueno, ahora, sitúate JUSTO EN EL MOMENTO EN EL QUE TE DIJERON que estabas seleccionado para ir a Kazán. Dime, ¿qué esperabas encontrar allí?
S: Pues, sobre todo esperaba encontrar gente interesante, DIFERENTE, por… porque digamos, que Rusia es un país bastante lejano, O POR LO MENOS ENTONCES ME PARECÍA BASTANTE LEJANO, y eso, encontrar otra forma de vivir… y de pensar.

EXP.

(66-79)
En relación con las expectativas, Alejandro se centra únicamente en el ámbito cultural y de sus palabras se deduce curiosidad y entusiasmo ante la experiencia que iba a vivir.
Resulta quizás curioso que en este momento no mencione el factor lingüístico al que anteriormente tanta importancia había dado.

E: Y ¿cuánto iba a durar el intercambio?
S: Duraba un curso entero. Eran… nueve meses.
E: ¿Cuántos alumnos de Granada ibais a Kazán?
S: Dos. Yo y otro compañero.

E: ¿Ya lo conocías?
S: Lo conocí… pero simplemente porque nos tocó ir juntos a Kazán. Nos conocimos antes, simplemente, para conocernos antes de llegar.
E: Y ¿en Kazán teníais algún coordinador?
S: EN TEORÍA SÍ, pero digamos que nuestro coordinador no era una persona muy atenta con sus… coordinados.
E: Entonces, como te decía, estamos JUSTO ANTES DE IRTE DE INTERCAMBIO. Intenta mantener esa perspectiva, aunque ya haya pasado el tiempo. ¿Recibiste algún tipo de información en Granada sobre el intercambio que ibas a realizar?
S: Se me proporcionó CIERTA INFORMACIÓN GENERAL sobre la universidad y las asignaturas y ya aparte estuve yo investigando, en Internet… VAMOS, me pude hacer una idea somera de cómo era la universidad y la ciudad.
E: ¿Y recurriste a amigos o conocidos que ya habían estado allí?
S: Contacté con un muchacho, X. no me acuerdo de su apellido, que él había estado (creo que dos años antes) en Kazán y él fue el que, la verdad, el que más información útil me pudo dar, PORQUE YA HABÍA ESTADO ALLÍ.
E: Y su valoración del intercambio ¿cuál era?
S: Positiva, en general.
E: Y ¿qué idea tenías hecha sobre el intercambio antes de ir?
S: Pues en realidad no tenía una idea clara… porque en un país como Rusia no… no puedes tener una idea muy definida de qué es lo que te vas a encontrar. Simplemente… creía que iba a poder… estudiar bastante bien porque me habían hablado bien de la universidad y en eso la verdad es que no me equivocaba y sobre la vida allí, si te digo la verdad no me había hecho una idea en particular… porque no conocía muy bien.

PREP.

(98-121)
A propósito de la información recibida en la Universidad de origen, Alejandro hace referencia a cierta información recibida de carácter general. Asimismo dice haber recurrido por su parte a Internet y a un estudiante que previamente había realizado el mismo intercambio, el cual, según él fue quien le proporcionó la información más útil al respecto ya que conocía de primera mano toda la información que él precisaba.

E: Y ¿había algún aspecto en particular de la vida en Rusia que te preocupara especialmente antes de ir?

S: Bueno, como todo el mundo pues supongo que… tal como los medios ponen a Rusia actualmente, pues… siempre te da una sensación de inseguridad, el país. Pero bueno, hay que evadirse digamos un poquillo de esa imagen porque… en realidad los medios nunca ponen una imagen positiva de Rusia, o sea que…

E: ¿Y había algún aspecto académico que te preocupara especialmente?

S: Al ser de traductores yo sabía desde un principio que no habría posibilidad de convalidación por asignaturas… concretas de traductores, o sea, que a ese nivel no me preocupaba, la verdad, porque yo sabía que iba a hacer asignaturas en calidad de optativas, así que no, no me preocupaba excesivamente.

E: Las convalidaciones entonces no iban a ser excesivamente positivas…

S: Sí, pero eso era algo que sabía desde el principio. ERA ALGO QUE YA SABÍA.

E: ¿Qué aspectos te cubría el intercambio?

S: Me incluía alojamiento. Me incluía el billete de tren desde Moscú a Kazán y me incluía una paga mensual de… de cerca de tres mil rublos.

E: Además, ¿tuviste que recurrir a algún otro tipo de financiación? No sé quizás a tus padres, a ahorros…

S: SÍ, sí. Porque digamos que… la beca te cubre los… los… gastos personales pero todo gasto, que sea de libros o de viajes, eso… se lo costea uno.

E: Los aspectos generales, el alojamiento, la comida, ¿estaban previamente organizados o tuviste que organizarlos tú una vez que llegaste?

S: No, estaban ya organizados al llegar. Básicamente, no… no cambiamos nada del sistema.

O.T

EXP.

(143-151)
IMAGEN DE RUSIA EN EL EXTERIOR
Creemos interesante detenernos en un momento y reflexionar acerca de la imagen que se proyecta en España sobre Rusia. Efectivamente, las noticias que nos llegan son en su gran mayoría alarmistas, están basadas en tragedias e inseguridad y hacen que entre la sociedad y el estudiantado universitario en particular se transmita una imagen poco atractiva de un país, que sin embargo, está lleno de encanto.

(154-162)
Alejandro hace hincapié en la idea de que su objetivo es avanzar en su conocimiento de la lengua (véase secuencia 44-51) y a este respecto, aunque es consciente de que la convalidación que tendrá a su vuelta será únicamente de asignaturas optativas se muestra interesado por la experiencia y la oportunidad que se presenta ante él de conocer Rusia y profundizar en sus conocimientos de ruso.

E: Y ¿qué pensaba tu familia, en esa fase previa, del intercambio que ibas a realizar?
S: Pues… por un lado tenía una inquietud lógica por… por… no saber en realidad cómo es la vida en el país, pero, como ya te digo, que FUE PRECISAMENTE MI FAMILIA LA QUE ME ANIMÓ A IRME, o sea que… era por un lado una inquietud pero por otro lado estaban alegres, vamos.
E: ¿Sabías ya las asignaturas que ibas a realizar? ¿Las elegiste tú?
S: No, no. A nosotros se nos dijo que al ser extranjeros, entraríamos directamente a hacer un módulo de asignaturas para extranjeros… ideado CONCRETAMENTE PARA NOSOTROS, y APARTE… podíamos escoger asignaturas de planes de estudios de carreras de allí, que ya estuvimos nosotros investigando. O sea, que a ese nivel nos daban cierta libertad.
E: Y antes de ir, ¿sabías cómo se iban a desarrollar las clases en Rusia?
S: No. No tenía una idea.
E: ¿Y en qué pensabas que te iba a ayudar EN TU FORMACIÓN COMO TRADUCTOR esa estancia en Rusia? ¿En qué niveles creías que te iba a influir?
S: Pues, BÁSICAMENTE EN DOS NIVELES: el nivel de lengua, como es lógico, y después en el nivel del conocimiento sobre la cultura rusa, que es tan importante, creo yo, como la lengua.
E: Además de este chico que conociste justo antes de ir, ¿tenías amigos o conocidos en Rusia?
S: No, no.
E: En Granada, ¿no habías realizado ningún intercambio lingüístico con estudiantes rusos que estaban aquí de intercambio?
S: No. Simplemente… quedé un par de veces con una muchacha de Kazán que estaba haciendo el intercambio con Granada aquel año.

PREP.

(202-215)
A propósito de la información recibida en la Universidad de origen, Alejandro hace referencia a cierta información recibida de carácter general. Asimismo dice haber recurrido por su parte a Internet y a un estudiante que previamente había realizado el mismo intercambio, el cual, según él fue quien le proporcionó la información más útil al respecto ya que conocía de primera mano toda la información que él precisaba.

COMP. TRAD.

(217-227)
Al referirnos al desarrollo de la competencia traductora, Alejandro se inclina por destacar el efecto positivo que tendrá el intercambio sobre su lingüístico y sus conocimientos sobre la cultura rusa.

Pero bueno, SÍ, LA VERDAD ES QUE NOS PRESTÓ AYUDA AL LLEGAR ALLÍ pero digamos ¿no?
E: Bueno, pero había algún…
S: <Simultáneo> Sí, sí, se podría decir que ella era un contacto y al llegar sí, sí nos ayudó.
E: Durante la preparación del viaje, ¿hubo algún aspecto u obstáculo que tuvierais que subsanar?
S: LOS OBSTÁCULOS LÓGICOS, tipo visado… que siempre son unos trámites un poco penosos de hacer, porque además nosotros los hicimos personalmente en la Embajada, pero nada así… remarcable.
E: Ahora nos vamos a situar JUSTO CUANDO LLEGASTE A KAZÁN. Vamos a pensar en la primera semana o los primeros diez días. Llegasteis juntos los dos estudiantes que ibais, ¿sí?
S: Sí.
E: Y al llegar a Rusia, imagino, llegasteis a Moscú.
S: Sí.
E: ¿Fue alguien a recogeros?
S: No. Nos recogieron en Kazán, en la estación de tren.
E: Y al llegar, ¿alguien os informó sobre los aspectos del intercambio?
S: Mmm… no. Al llegar, simplemente se nos enseñó nuestro alojamiento, se nos llevó hasta él y después nos llevaron al departamento de RR.II donde ya… nos… nos hicieron nuestro *carnet* de estudiante y bueno, POCO MÁS. Se nos comentó ya te digo, el módulo ese que íbamos a hacer de asignaturas para extranjeros y… ya lo demás lo preguntamos nosotros.
E: Dime cuál fue tu primera impresión.
S: ¿Sobre qué?
E: Sobre todo. Al llegar a Rusia, llegar a Kazán…

PREP.

INIC.

(247-255)
En relación con los obstáculos encontrados a lo largo de la preparación del viaje, Alejandro hace referencia a la tramitación aunque se sitúa en la perspectiva de los «obstáculos lógicos» es decir, la tramitación del visado siempre reviste cierta dificultad pero que es necesario realizarlo, de ahí que dentro las peculiaridades que acompañan a su realización, este se consiguiera sin mayores problemas.

(269-281)
A su llegada a Kazán, Alejandro hace referencia a sus primeros momentos.
En primer lugar dice no haber recibido información a su llegada sobre los aspectos del intercambio. Sin embargo, a continuación, describe cómo los llevaron hasta el apartamento en el que iban a vivir y cómo en RR.II le hicieron su carné de estudiante y le comentaron el módulo y las asignaturas que iba a seguir.
En cuanto a sus primeras impresiones, de sus palabras se desprende cierto desconcierto y desorientación que se relacionan a su vez con momentos difíciles. Al mismo tiempo debemos destacar que Alejandro se refiere a estos momentos intentando generalizar y percibimos que no quiere dar una impresión demasiado negativa de esa llegada a Kazán que está describiendo.

S: Bueno, supongo que como todo el mundo, al principio estás un poco obnubilado, de todo, del país, de la gente, además el viaje fue bastante pesado y llegamos cansadísimos a Kazán… se juntaron varias cosas, pero vamos, sobre todo, EN LOS PRINCIPIOS ES DIFÍCIL ASIMILARLO TODO.

E: Y la primera impresión del coordinador y de la organización del intercambio, ¿cuál fue?

S: La organización del intercambio… CREO QUE ESTABA BIEN, la única queja que tenemos es con respecto al coordinador, que es una persona que no se preocupó por nosotros, pero bueno… es simplemente esa persona la que nos falló ahí, pero bueno.

E: Pero, ¿por qué os falló? ¿No lo pudisteis localizar al llegar?

S: NO, NO SE PREOCUPÓ. Durante todo el curso, no se preocupó ni una sola vez de llamarnos, para ver cómo íbamos, ni nada. Siempre que teníamos algún problema éramos nosotros los que teníamos que localizarlo a él y pocas veces, DE LAS VECES QUE TUVIMOS PROBLEMAS, nos dio una verdadera solución. O sea que no, no fue muy positiva su labor de coordinador.

E: Y la PRIMERA IMPRESIÓN con respecto al alojamiento, ¿cuál fue?

S: La primera impresión, te repito, que LÓGICAMENTE COMO LA DE TODO, al ser otro tipo de estándar el que se tiene en ese país, PUES ES UNA IMPRESIÓN UN POCO NEGATIVA porque sus condiciones no son las nuestras, pero vamos, en cuanto empiezas a acostumbrarte no hay ningún problema.

INIC.

DLLO.

INIC.

(287-295)
Puede apreciarse que cuando Alejandro hace referencia al inicio de su intercambio lo hace centrándose en el cansancio y la desorientación inicial que le acompañaban así como en la dificultad de asimilar la llegada a un país nuevo. De lo que no cabe duda es de que en ningún momento refleja entusiasmo o alegría por la experiencia que está comenzando, sino que Alejandro tiende a destacar los aspectos negativos del inicio de la misma.

(299-320)
Sin ánimo de entrar en detalles en cuanto a los responsables de coordinación de los intercambios, creemos que es necesario mostrar la influencia, en este caso negativa, que puede ocasionar el sentirse sin el apoyo de una persona encargada a la que poder acudir en caso de necesidad.

(321-343)
Ahondamos en la primera impresión que le produjo su llegada a Kazán. Aunque de nuevo Alejandro, intenta generalizar y restar importancia a las dificultades que acompañaron dicha situación inicial, sin embargo, en esta ocasión acaba utilizando la palabra «negativa».
Alejandro, que se sitúa en el momento de su llegada, desde el punto de vista etnocéntrico característico del estudiante recién llegado que compara todo con el país de origen, nos muestra además que finalmente ha conseguido traspasar dicha fase ya que en la actualidad es consciente de las características propias del país y es capaz de valorar las buenas condiciones que incluía.

Además, el piso que teníamos, era antiguo pero todo funcionaba y era un piso para nosotros solos, YA QUISIÉRAMOS EN TODOS LOS INTERCAMBIOS TENER ESAS CONDICIONES.
E: Entonces ¿no estabais en residencia de estudiantes?
S: No.
E: Y la comida, ¿os la incluían en algún comedor?
S: Solíamos ir a un comedor universitario donde… donde teníamos que pagar la comida, pero bueno… dado la paga que nos daban, nos lo podíamos costear perfectamente, A VECES también hacíamos comida en casa, pero sobre todo íbamos al comedor.
E: ¿Y qué te parecía la comida?
S: Bien, bien. Muy bien.
E: ¿Y la facultad?
S: ¿La facultad de Filología? Bien… me pareció desde un principio una universidad SERIA, CON BUEN NIVEL Y QUE ADEMÁS SE PREOCUPABA BASTANTE DE SUS ALUMNOS EXTRANJEROS. Nosotros teníamos un… un profesor para tres personas, que eso es algo… sería un hito en España verlo.
E: Y ¿alguien te enseñó la facultad o la fuiste conociendo tú?
S: Se nos hizo un *tour* rápido el primer día y ya después la fuimos conociendo nosotros.
E: ¿Qué tipo de contacto mantenías con tu familia?
S: Pues… nos llamábamos. Una vez a la semana al principio y ya después, pues, quizás un contacto un poco más alejado… pero bien.
E: Centrándonos en las asignaturas, me dices que tú no te matriculaste directamente, sino que ya te venían dadas las asignaturas a las que ibas a asistir, ¿no?
S: Parte de ellas.
E: Ah, sí, otras si las elegiste tú.
S: Sí.

INIC.

DLLO.

UNIV.

INIC.

(344-349)
Finalmente, como puede apreciarse, Alejandro se sitúa en un nivel etnorrelativo en el que es capaz de diferenciar ambas culturas y su punto de vista no se limita únicamente a la propia cultura.

(353-364)
En cuanto a la comida y la facultad se muestra muy satisfecho. Se la enseñaron al llegar y Alejandro tiende a destacar el número reducido de estudiantes por clase.
Se aprecia como al principio del intercambio el contacto con la familia era más frecuente y que paulatinamente éste se fue espaciando.

(365-374)
En relación con el sistema universitario ruso Alejandro destaca el interés dispensado por el centro en el que realizó su intercambio y el número reducido de estudiantes por clase.
Podemos apreciar por lo tanto que el inicio de su intercambio, aplicado al plano académico, viene acompañado de elementos que sorprenden y llaman la atención positivamente de Alejandro. Se puede apreciar igualmente la tendencia por comparar continuamente con la cultura de origen.

E: Y ¿cuántas tenías?
S: El módulo que te digo era de cuatro asignaturas y aparte nosotros pues quisimos coger un par de ellas. Estuvimos viendo a profesores para que nos informaran y sobre todo para saber si podíamos… si podíamos asistir a sus clases.
E: ¿En total cuántas serían?
S: Serían unas seis como mucho.
E: Y ¿podías asistir a clase con estudiantes rusos?
S: Sí. No había problema. SIEMPRE QUE EL PROFESOR DIERA SU CONSENTIMIENTO.
E: Entonces en el módulo para extranjeros estabais quizás por nacionalidades…
S: NO, si te digo la verdad, estábamos yo, el otro muchacho español y una muchacha norteamericana. Éramos todo el grupo.
E: Y además entonces, tú te buscaste las otras para poder asistir a clases normales con estudiantes rusos…
S: Sí.
E: Y ¿cuál fue la primera impresión de esas clases? PUEDES DISTINGUIR LAS DEL MÓDULO DE EXTRANJEROS Y LAS OTRAS…
S: Bueno, pues las que eran para extranjeros pues al principio eran bastante EXTRAÑAS porque nunca había tenido clase con dos personas solo. O sea que, además, son bastante intensivas, te cansas mucho porque… se te puede hacer una atención casi pormenorizada, y respecto a las clases con rusos, pues nada, al principio un poco sorprendido por el sistema que se mantiene allí, que es un poco diferente, pero bueno, normal. Ya se acostumbra uno…
E: ¿Fuiste a clases de traducción?
S: No. No había. EN KAZÁN NO HAY… no hay clases de traducción.

UNIV.

(404-440)
Alejandro no pudo asistir a clases de traducción ya que la facultad de destino era de filología pero, a diferencia de los estudiantes que realizaron su intercambio en MGLU, sí pudo asistir a clase con estudiantes rusos.
Distingue de un lado las clases exclusivas para extranjeros, las cuales reconocer bastante intensivas, sobre todo teniendo en cuenta el número reducido de estudiantes por curso y de otro, aquellas clases a las que se le permitió asistir junto con estudiantes rusos. En estas se muestra sorprendido al principio por la diferencia de sistemas pero al igual que veíamos anteriormente Alejandro se sitúa finalmente dentro de una perspectiva etnorrelativa. Es curioso señalar que lo que en un principio parece «extraño» finalmente se convierte en «normal». Esto se debe a que una vez inmerso en la cultura y una vez que es capaz de distinguir los aspectos tanto de la cultura propia como la de acogida, aquellos aspectos que difieren pasan de ser percibidos como «raros, diferentes» a hacerlo en tanto que «normales».
Esto es por lo tanto un signo de acercamiento a la fase de Adaptación.

E: ¿Y qué te pareció el nivel general de las clases?
S: Bien. Bastante alto. Ya te digo que me parece que es una universidad bastante seria, la de Kazán, con un buen nivel.
E: ¿No te costó trabajo adaptarte a las clases con estudiantes rusos?
S: HOMBRE, NUNCA VAMOS A ESTAR AL MISMO NIVEL… nunca estuvimos al nivel de los estudiantes rusos, a nivel de coger apuntes o de participar en clase, pero vamos, nunca hubo ningún problema.
E: ¿Y cuáles eran esas asignaturas?
S: Estuvimos al principio con Historia y cultura de Rusia y también estuvimos en clase de Lingüística.
E: Y tu horario, ¿cómo era? Crees que tenías demasiadas asignaturas…
S: No, no. Además pude escogerlas yo.

UNIV.

(444-466)
Aunque Alejandro destaca las diferencias existentes entre los estudiantes permanentes y los extranjeros en cuanto al idioma se refiere destaca como algo positivo el hecho de asistir todos juntos a clase.
Alejandro se muestra satisfecho además tanto por el nivel de las clases como por las asignaturas que realizó y el horario de las mismas.

E: Y COMO TRADUCTOR, una vez ya allí, ¿en qué pensabas que realmente ibas a mejorar?
S: Pues como te he dicho antes, sobre todo el nivel de lengua y el nivel de conocimiento de la cultura rusa.

COMP. TRAD.

(467-473)
En cuanto a la aportación en tanto que futuro traductor, Alejandro sigue centrándose exclusivamente en el aspecto lingüístico y cultural.

E: Hablando de la ciudad en concreto, ¿cuál fue tu primera impresión?
S: Pues FUE POSITIVA porque yo no… vamos, de Kazán había visto algunas fotos en Internet… no podía hacerme tampoco una idea concreta pero bien, además nosotros vivíamos muy cerca de la zona centro… y de la zona digamos más moderna de Kazán o sea que no nos podíamos quejar. Estábamos cerca de la universidad también.
E: ¿Y cómo empezaste a conocer la ciudad?
S: Pues… bueno… primero con nuestros paseos que nos dábamos yo y el otro chaval por la ciudad y después ya pues a partir de los propios habitantes de Kazán que nos la enseñaban.

E: Desde esa perspectiva del recién llegado, dime aspectos positivos y negativos de la ciudad.
S: Pues… aspectos positivos es que es una ciudad BONITA, que es una ciudad que dentro de Rusia se está modernizando muy, muy rápidamente, la que más rápidamente se está modernizando diría yo, eh… no sé, una gente bastante HOSPITALARIA, y aspectos negativos, pues no sé, los aspectos negativos que puede tener cualquier ciudad rusa, todavía el estándar de vida es más bajo que el nuestro, entonces, a nivel de infraestructura todavía tienen que, tienen que… digamos evolucionar un poco.
E: Y en esa primera semana o primeros diez días, ¿cuáles fueron las dificultades principales con las que te encontraste?
S: Pues en primer lugar EL IDIOMA. Porque yo llegué con un nivel… bueno, bastante bajo de ruso. O sea que al principio pues… me era bastante difícil ENTENDER Y HACERME ENTENDER EN RUSO. Esa fue la primera dificultad. Y después bueno, pues algunas cosas, ya te digo culturales, pero bueno, se fueron subsanando ya con el tiempo.
E: ¿Hiciste amigos rápidamente?
S: Bueno… eh… la gente que conocimos, la conocimos sobre todo gracias al centro de español de Kazán que organiza… actividades en torno a España, cada semana, por lo menos cuando estábamos nosotros, y a las que asistía bastante gente interesada por España y su cultura. Con lo que, nosotros, al ser los únicos españoles, BUENO, dos junto con una lectora que había allí… pues éramos el centro de atención, o sea, que no fue difícil.
E: Y ¿qué actividades realizabas en tu tiempo libre?
S: Pues sobre todo… conocer el país. Procuramos viajar también todo lo que pudimos.

INIC.

(513-526)
La principal dificultad encontrada en los primeros días de intercambio está directamente vinculada a la barrera lingüística. Alejandro hace referencia a problemas tanto de comprensión como de expresión y en un segundo plano, a ciertas cuestiones culturales.

DLLO

(527-540)
El centro de español de la facultad de Kazán le sirvió de lugar de encuentro con otros estudiantes que acabaron siendo amigos. Igualmente, debemos recordar que la posibilidad de asistir a clase con estudiantes rusos facilitaría el hecho de entrar en contacto con estudiantes permanentes.

E: ¿Dónde estuviste?
S: Estuvimos en Moscú… estuvimos en Gorki, estuvimos en Ekaterimburgo, estuvimos en Novosibirsk, bueno, en Moscú estuvimos varias veces y ahora mismo no sé donde más…
E: ¿Practicabas deporte?
S: No.
E: ¿Encontraste pareja allí?
S: Sí. Sí.
E: ¿Rusa?
S: Sí.
E. ¿Y qué solías hacer los fines de semana?
S: Pues nada, los fines de semana realizaban las actividades que te digo en el centro de español Y SIEMPRE QUE PODÍAMOS HACÍAMOS VIAJECILLOS.
E: ¿Y el hecho de encontrar pareja te facilitó la adaptación a la ciudad?
S: SÍ. Lo hizo más fácil.
E: Nos situamos ahora en la FASE POSTERIOR. Vamos a volver a España… y dime ¿cómo recuerdas los últimos días en Kazán?
S: Pues TRISTES porque no tienes ganas de volver… al final. Pero bueno, el viaje de vuelta no tuvo ningún contratiempo.
E: Y los aspectos académicos y de organización, ¿cómo los veías ya desde esta perspectiva final?
S: Bien, ya te digo, POSITIVO. Me parece que estuvieron bien organizados.
E: ¿Qué tipo de evaluación tuviste al final del intercambio? ¿Tuviste que hacer exámenes allí o no era obligatorio?
S: NO, NO. Se nos… se nos… pasó un cuestionario, que además era voluntario, sobre el intercambio en general.
E: Y ¿estabas contento con los resultados?
S: Sí, sí, sí. En general sí.

DLLO.

(546-568)
Alejandro hace igualmente referencia a los viajes que realizó junto al compañero español que igualmente realizó dicho intercambio. Percibimos la figura del estudiante en tanto que «turista» y podemos ver que dedican el tiempo libre a viajar y que lo hicieron a no pocos destinos.
Es interesante destacar que Alejandro encontró pareja rusa y reconoce que este hecho facilitó su integración.

VLTA.

(569-576)
Alejandro recuerda los últimos días de su estancia con bastante tristeza ya que reconoce que en esos momentos no le apetecía tener que volver a España.

VAL.

(577-582)
Podemos apreciar que su valoración final de los resultados obtenidos en el intercambio es muy positiva.
Sin embargo resulta extraño que Alejandro diga que todos los aspectos del intercambio estuvieron bien organizados cuando antes mostraba cierto descontento acerca de la figura del coordinador. Podemos llegar a la conclusión de que finalmente, es decir, cuando un intercambio toca a su fin, los estudiantes tienden a centrarse en los aspectos positivos y a olvidar aquellos más negativos.

E: ¿Cuántas horas habías dedicado aproximadamente a estudiar al día?
S: No te sé decir. Teníamos… unas dos o tres horas de clase y aparte… ES QUE DEPENDÍA DE LOS DÍAS. No había una media para estudiar en casa… que se pueda decir.
E: ¿Y qué te pareció el tratamiento profesor-alumno?
S: Bueno, BUENO. Además, muy encima del alumno. MUCHO MÁS QUE AQUÍ, en España.
E: Y en cuanto al método de enseñanza, ¿notaste diferencias?
S: Sí. Es un sistema que se basa mucho más en la asistencia y en el trabajo que en España. En España digamos que puede ser… más libre. Allí… se tiene, digamos… una atención sobre el alumno que no… que no existe en España.

UNIV.

(602-615)
En cuanto a las diferencias entre los sistemas universitarios ruso y español, y totalmente ligado a la idea que Alejandro avanzaba anteriormente sobre el reducido número de estudiantes por clase, Alejandro señala que el sistema ruso está más centrado en la asistencia, el trabajo continuo y el seguimiento igualmente continuo que realiza el profesor de los alumnos.

E: Y me decías antes que tuvisteis que recurrir al coordinador, ¿qué tipo de problemas tuvisteis?
S: Sobre todo problemas relacionados con… electrodomésticos que FALLABAN, por ejemplo, se nos rompió el televisor y bueno… nuestro sofá también tenía alguna pieza rota. Entonces… para arreglarlo acudimos a él.
E: ¿Y al final cómo lo solucionasteis?
S: Pues… NO SE SOLUCIONÓ, si te digo la verdad. Porque el coordinador nos dijo que lo arregláramos nosotros y que después le pasáramos la factura.
E: Y ¿con qué personas te relacionabas habitualmente?
S: Bueno, pues… lógicamente, sobre todo con mi compañero de piso y aparte ya con la gente con la.. con la gente con la que establecimos una amistad allí, gente rusa.

DLLO.

(616-632)
Durante el desarrollo del intercambio conocemos algunos datos relativos a las condiciones del alojamiento, ciertos problemillas que fueron surgiendo en el apartamento que ocupaban que desgraciadamente tal y como queda reflejado, no se resolvieron.
(633-639)
En cuanto al círculo de amistades que creó Alejandro estando en Kazán, debemos destacar al estudiante español que compartía piso con él y estaba realizando igualmente un intercambio en aquella facultad y a amigos rusos. De nuevo, cabe señalar que el centro español y el hecho de poder asistir a clase con compañeros rusos posibilitó sin duda alguna el establecimiento de estos lazos de amistad.

E: Y después de este intercambio, ¿has vuelto a Rusia?
S: Volví para una semana.
E: No con intercambio.
S: No.
E: ¿Y te gustaría realizar otro intercambio en Rusia?
S: Sí, aunque ya no es posible.

E: ¿Y tu valoración FINAL del alojamiento? Te repito, YA NO DESDE LA PERSPECTIVA DEL RECIÉN LLEGADO SINO DESDE LA PERSPECTIVA FINAL DEL INTERCAMBIO.
S: Positiva.
E: ¿Había cambiado?
S: SÍ, BUENO, TAMPOCO… TAMPOCO FUE NEGATIVA DESDE EL PRINCIPIO, ¿sabes? No es que nos echáramos a llorar al llegar a nuestro piso, NO. Vamos, fue positiva en realidad, DESDE EL PRINCIPIO.
E: ¿Y la comida?
S: La comida muy bien, muy bien, ya te digo, yo he ido a otros países y tengo que decir que EN RUSIA SE COME MUY, MUY BIEN.
E: ¿Realizaste algún tipo de trabajo remunerado?
S: Di clases en el centro de español. Di clases de Historia del Arte en español.
E: Y en esa fase ya posterior, dime aspectos positivos y negativos de la ciudad.
¿Cambió en algo tu opinión desde la llegada?
S: BÁSICAMENTE NO. Es lo mismo, ya te digo que… básicamente positiva.
E: Sobre la experiencia en general, ¿había alguna idea que tuvieras sobre Rusia o los rusos antes de ir que una vez allí te dieras cuenta de que no se correspondía con la realidad, es decir, algún tópico?
S: Mira, yo procuré abstraerme de todo lo que se me decía porque cuando te vas a un país como Rusia todo el mundo empieza a exponerte sus opiniones así que PROCURÉ IRME PRÁCTICAMENTE EN BLANCO y yo creo que es lo mejor que no puede hacer porque ya después allí te das cuenta de cómo es la gente y me parece una tontería irse con cualquier prejuicio, así que no, ya te digo, NO ES QUE TUVIERA NINGUNA IDEA PRECONCEBIDA SOBRE LOS RUSOS…

VAL.

TOP.

(648-667)
De nuevo hacemos referencia a la valoración del alojamiento y tal y como adelantábamos, apreciamos que la respuesta de Alejandro ha ido sufriendo el proceso lógico de la adaptación del estudiante al medio. Es decir, en un principio el alojamiento era «distinto=malo», a continuación, a medida que Alejandro se adaptaba, pasó a ser «no tan malo» y ahora, desde la perspectiva final del intercambio este se percibe como positivo. Incluso se califica como positivo «desde el principio» cuando hemos visto que en ese «principio» no se percibió nunca de dicha manera. Vemos pues como lo negativo tiende a borrarse de la mente de Alejandro y como el hecho de conocer mejor la sociedad rusa y las características de la vida en Kazán le llevan a pensar que el alojamiento estaba bien.
En cuanto a la comida, esta no planteó ningún problema en ningún momento.

(681-700)
Por extraño que pueda parecer, Alejandro afirma haber viajado a Rusia sin ninguna idea preconcebida sobre el país o sus habitantes. Esto corrobora igualmente la idea que reflejaba en la fase previa a la realización del intercambio en la que dice ser consciente de la imagen negativa que se suele reflejar de Rusia en Occidente y de la que igualmente dice intentar abstraerse antes de ir.
Sin embargo, el hecho de que también con anterioridad Alejandro haya hecho referencia a ciertos «vínculos» políticos de su familia con Rusia, nos hace pensar que aún cuando Alejandro no lo reconoce sí pudieran existir ciertas ideas vinculadas a ese ámbito familiar y a ese interés por Rusia como país como quizás una visión idealizada del mismo .

E: ¿Y te encontraste en alguna situación de malentendido cultural?
S: Siempre HAY alguna situación… pero NO VIOLENTA. Simplemente, lo que dices tú, un malentendido, a lo mejor, sobre costumbres, por ejemplo, porque los rusos son una sociedad bastante supersticiosa, TODAVÍA, entonces, sobre alguna costumbre que tenemos aquí y que ellos no tienen, pero NADA IMPORTANTE, nada que generara un conflicto grave.
E: ¿Cambió en algo tu concepción de ver el mundo?
S: SIEMPRE CAMBIA. Cuando sales de tu país siempre cambias tu concepción, o al menos yo lo creo, ya sea Rusia o sea cualquier otro país.
E: ¿Cambiaste tu aspecto físico?
S: Adelgacé un poco.
E: Pero no te pusiste ningún *piercing*, cambiaste el color de pelo…
S: No, no, nada de eso.
E: ¿Viviste alguna situación de estrés?
S: Bueno, sí, en algún momento. SIEMPRE HAY ALGUNA SITUACIÓN DE ESTRÉS EN UN VIAJE, CREO YO, sí, alguna vez. No sé, por ejemplo, cuando fuimos a Liberia, estuvimos a punto de poder irnos en una semana, entonces… fue una situación de estrés porque creíamos que íbamos a tener que quedarnos una semana más de lo que habíamos calculado. Pero fue un fallo nuestro, no calcular bien cuando debíamos sacar los billetes de vuelta, entonces… pero BUENO, NADA ASÍ GRAVE.
E: ¿En algún momento tuviste ganas de coger la maleta y de volver a España?
S: (---) MOMENTOS DIFÍCILES SIEMPRE HAY, en cualquier viaje, y en este no podían faltar pero no hubo ningún momento en el que yo me planteara volver.

MAL.

(701-712)
En relación con la existencia de algún malentendido cultural, Alejandro asegura que es natural que estos ocurran pero no hace referencia a ninguno en particular, lo cual nos da a entender que efectivamente, tal y como él asegura, no se produjo ninguno de especial relevancia que quedara grabado en su memoria.

DLLO.

(724-747)
En cuanto a la existencia de situaciones de estrés, Alejandro recuerda un pequeño incidente provocado por las fechas de unos billetes de tren que efectivamente le hizo vivir momentos de tensión, imaginamos que por encontrarse lejos, en Siberia, y seguramente en unas condiciones económicas no muy buenas.
Alejandro recuerda igualmente la existencia de ciertos momentos anímicamente «difíciles» aunque del mismo modo reconoce no haber pensado nunca en volver a España antes de finalizar su intercambio.

E: ¿Y esos momentos difíciles estaban más concentrados al principio o no necesariamente?
S: No… la peor época… TANTO PARA MÍ COMO PARA EL OTRO MUCHACHO, fue cuando terminaba el invierno porque nunca habíamos pasado un invierno tan largo y sobre todo tan duro. Tuvimos la mala suerte de vivir un invierno de los peores que se recordaban en años en Kazán, entonces… se nos hizo muy duro, sobre todo al final, que andas ya bajo de defensas y se hace duro. Ya después, cuando empieza la primavera es otra cosa.
E: ¿Tuviste algún problema de salud?
S: No. No tuve nada. Además, fue algo CASI SORPRENDENTE porque con todo el frío que pasé, ni me resfrié… no, no hubo ningún problema.
E: ¿Crees que en algún momento tuviste una dependencia excesiva de tu compañero?
S: (---)SÍ. Sí puede ser. YO DIRÍA QUE SÍ. Ya después, porque él además, se fue antes que yo, yo aguanté allí cerca de dos meses más. Al final, ya sí era otra cosa. Pero yo creo que al principio yo sí tenía más dependencia de él, sobre todo porque él era de Filología, él manejaba mejor el idioma y sí, sí se puede decir.
E: Y ¿él se fue antes de que finalizara el intercambio? ¿O tú te quedaste dos meses más después del intercambio?
S: No, él se fue antes de que finalizara su intercambio.
E: Y ¿sufriste algún episodio de racismo o xenofobia?
S: ¿Por parte de los rusos?
E: Sí.
S: No. Porque además, tuve la suerte de ir a Kazán donde la población es… es una mezcla de tártaros y de rusos, así que Kazán yo creo que es precisamente de las ciudades rusas una en la que menos xenofobia encuentras.

DLLO.

(748-782)
En relación con estos momentos críticos Alejandro los tiende a relacionar con las condiciones climatológicas.
Alejandro reconoce que en algún momento pudo haber tenido cierto tipo de dependencia de su compañero español. Ahondando en la situación, Alejandro hace referencia a una dependencia inicial «lingüística». Su compañero tenía mejor nivel de ruso que él y en esos momentos en los que para Alejandro la comunicación planteaba ciertas dificultades el poder contar con su compañero le servía de soporte.
Esta dificultad lingüística inicial, unida a las apreciaciones anteriores sobre el alojamiento y los momentos críticos vividos nos hacen pensar que Alejandro comenzó su intercambio dentro de la fase de Crisis ya que en ningún momento anterior hemos visto reflejado ningún entusiasmo inicial ni euforia.

SÉ DE EPISODIOS EN OTRAS CIUDADES RUSAS, sí. Pero a mí no me ocurrió ninguno.
E: ¿Cómo fue tu adaptación de nuevo a Granada? Con respecto a la vuelta a la facultad, la vuelta a la ciudad, las relaciones personales…
S: PUES FUE DIFÍCIL. Además… al ser de traductores la mayoría de mis compañeros se habían ido y en Traductores es muy normal que la gente que conoces al principio pues después se desvincule un poco porque ya cada uno nos hemos ido en un año diferente al extranjero y no coincidimos en clase. Fue difícil porque en la mayoría de las clases estaba con gente que no conocía y ya a esas alturas de la carrera Granada no era… digamos… la ciudad perfecta ni la ciudad PREFERIDA para mí.
E: Y ¿con respecto a la vuelta a casa?
S: No, NINGÚN PROBLEMA. Como además, en realidad pasé de Kazán a Granada porque bueno, yo no soy de Granada.
E: Bueno, piensa ahora en las expectativas que tenías antes de realizar el intercambio. ¿Se cumplieron todas?
S: Pues sí, LA MAYORÍA. Y las que no se cumplieron fue por… porque yo no quise.
E: ¿Cuáles no se cumplieron?
S: Simplemente yo me fui esperando… subir mi nivel de ruso hasta cierto punto y reconozco que fue culpa mía no llegar hasta quizás todas las expectativas que yo tenía. Pero bueno, pasó.
E: ¿Por qué dices «culpa tuya»?
S: Bueno, pues porque quizás, por ejemplo, cometí el error, TANTO YO COMO EL OTRO CHAVAL, de pasar demasiado tiempo juntos y nosotros POR SUPUESTO no hablábamos en ruso entre nosotros… hablábamos en español… entonces ahí quizás perdimos una oportunidad de haber mejorado un poco más.
Pero bueno… no es algo que me preocupe mucho, considero que mi nivel de ruso subió muchísimo aquel curso.

VLTA.

(802-824)
Una vez de vuelta a la UGR Alejandro vuelve a vivir momentos difíciles. En este aspecto se centra en haber perdido contacto con compañeros de estudios, características que como él reconoce es habitual en la FTI de Granada ya que los estudiantes suelen realizar muy a menudo intercambios de movilidad. Además entendemos que Granada como ciudad no le atraía especialmente.
En el ámbito familiar no hace referencia a ningún tipo de dificultad tras su llegada. Aquí debemos comentar que se trata de un estudiante que de manera habitual no vive con su familia, ya que esta no es de Granada, por lo que su situación obviamente no cambió.

EXP.

(825-850)
En cuanto a si alcanzó sus expectativas previas Alejandro se muestra contento con haber aumentado su nivel lingüístico aunque al mismo tiempo reconoce que quizás no alcanzó el nivel final deseado.
A este respecto, piensa que quizás recurrió demasiado al uso del español a lo largo de su intercambio aunque igualmente se muestra muy satisfecho en general. Cabe destacar que esa tendencia a relacionarse con estudiantes de su misma nacionalidad es algo habitual al inicio del intercambio aunque quizás sí debería haber conseguido «independizarse» en ese sentido a lo largo del intercambio.

E: ¿Crees que la realización de este intercambio te puede beneficiar en tu inserción laboral?
S: Creo que sí.
E: ¿Es algo que te puede ayudar o ya te ha ayudado?
S: Bueno… me ha ayudado RELATIVAMENTE por ahora porque todavía no tengo un trabajo fijo pero me han llegado algunas traducciones, que si no hubiera estado allí no hubieran llegado. PERO YO QUIERO PENSAR QUE ME VA A AYUDAR MUCHO MÁS EN EL FUTURO porque además yo estoy apostando por el ruso como lengua de trabajo.
E: Entonces, ya finalmente, la experiencia en general… ¿positiva o negativa?
S: Positiva.
E: Bueno, me has dicho que como estudiante ya no puedes volver a realizar un intercambio, ¿pero volverías en otras circunstancias?
S: SÍ, sí iría. Si tuviera la oportunidad iría.
E: Bueno, ¿hay alguna otra idea o alguna otra información que te gustaría comentar?
S: No… si te soy sincero, no.
E: Muy bien, pues esto es todo. MUCHAS GRACIAS.

VAL.

(868-871)
Finalmente, su valoración global del intercambio es positiva.

5.2.4.2.2. Olesia

Intercambio realizado con anterioridad al curso 2004-2005
Fecha: 15/IV/2006
Lugar: Moscú
Duración: 1h 3' 43"

Entonces, como te comentaba, esta entrevista forma parte de mi tesis, que está inscrita en la Universidad de Granada y está relacionada con la aportación de intercambios en la formación de futuros traductores. Entonces, a partir de tu propia experiencia como estudiante de traducción y estudiante de intercambio, espero que puedas contestarme a las siguientes preguntas.

S: Trataré por lo menos.
E: Comienzo con preguntas generales, ¿cuál es tu nacionalidad?
S: Rusa.
E: ¿En qué curso estás?
S: En el quinto.
E: Ajá, en quinto. ¿Y estás trabajando ya?
S: Sí.
E: ¿En qué?
S: Bueno esto es la parte difícil, bueno… es una empresa, son… son un tipo de *boutique* de moda que venden prendas, prendas españolas de alta costura aquí en Moscú y bueno, yo trabajo de traductora-intérprete, bueno, que necesitan para algunas cosas, porque tienen negociaciones con sus socios españoles…
E: <Simultáneo> O sea, que entonces estás trabajando ya con algo directamente relacionado con el español.
S: Sí, sí, la verdad.
E: ¿Y crees que el haber realizado el intercambio en España fue importante para que te contrataran en este trabajo?
S: Bueno yo creo que sí porque claro que he mencionado este… este intercambio, esta beca y creo que es una ventaja para uno que se presenta a un trabajo así.
E: Y ¿en qué año fuiste de intercambio a Granada?
S: En el año 2003-2004. De octubre a febrero, bueno, a finales de enero.

E: Y dime ahora, ¿qué te motivó a comenzar los estudios de traducción?
S: ¿De traducción?
E: Sí, por qué decidiste entrar en la facultad de Traducción y no en otra…
S: Mira la cosa es que la traducción es una profesión concreta, difícil pero interesante, y en cuanto a las demás facultades que me ofrecía esta Universidad, bueno, no son las cosas que me interesan, sí claro que son interesantes algunas de ellas y populares ahora pero no son cosas directamente científicas y prácticas a la vez, y en cuanto a la traducción me parece que siempre es un tipo de estudio… y… requiere algunos esfuerzos mentales y esto sí me interesa, o me parece un… como si fuera un reto.
E: ¿Y por qué decidiste estudiar español?
S: ¡Ay bueno! <risas> Bueno, a decir verdad, es porque… pues… porque mi abuela es profesora de español PERO CLARO QUE TAMBIÉN PORQUE en el colegio yo estudiaba el inglés y el alemán. El inglés sí, sí me gusta, es una lengua bastante bonita pero la cosa es que estudiándola en el colegio yo ya supe muchas cosas cuando me matriculaba en la Universidad y el alemán no me gusta, y por eso, bueno, se trataba de escoger otra lengua…
E: Y ¿habías vivido durante al menos seis meses seguidos antes de ir a España en algún otro país?
S: No, no.
E: ¿Esta era entonces tu primera experiencia de intercambio en el extranjero?
S: Sí, sí.

E: ¿Y por qué decidiste realizar un intercambio en Granada?
S: Mira es que… bueno, tú sabes que aquí esas cosas no se hacen así porque yo… yo bueno… aspiraba a que me dieran esa posibilidad, yo sabía que existen, que es bastante difícil conseguirlo y bueno, si, bueno, se entiende que es muy importante, muy interesante…no sé, para mí fue y es una posibilidad de superar el… no sé… superar las dificultades que tenemos estudiando aquí porque sí podemos hablar, podemos discutir las cosas pero NO SABEMOS VIVIR CON ESTA LENGUA. Y es una experiencia que nos da la posibilidad de superar este tipo de cosas.
E: Y ahora sitúate justo en el momento en el que te dijeron que ibas a Granada, ¿qué esperabas encontrar allí?
S: Ah… bueno yo… en primer lugar yo esperaba ver cómo van las cosas allí porque yo sí sabía muchas cosas leyendo sobre España, sobre la sociedad, la gente, las costumbres y yo simplemente esperaba llegar y ver cómo en realidad van esas cosas, si son en realidad así como las describen o son otras, no sé.
E: Y ¿en qué pensabas que te iba a influir el intercambio?
S: Yo no creo que yo pensaba en este tipo de cosas.
E: Bueno, el intercambio duró entonces cuatro meses… ¿cuántos alumnos ibais de Moscú?
S: De Moscú DIEZ.
E: ¿Y os conocíais todos?
S: Bueno, no, no todos… Éramos cinco de nuestro curso y cinco del curso anterior. Además éramos siete como primera lengua y tres con segunda.
E: ¿Erais todos de traducción?
S: Sí, NO, NO, NO, dos chicas eran de Relaciones Públicas.

MOT.

(83-101)
Olesia presenta la característica principal de los intercambios en la MGLU, es decir, que los alumnos no son quienes eligen ir de intercambio sino que resultan «elegidos» teniendo en cuenta sus resultados, de ahí que para ellos el poder participar en uno de dichos intercambios sea visto como todo un logro y una recompensa por el esfuerzo realizado desde que comenzaron la facultad.
Entre sus motivaciones destaca el poder estar en contacto con la lengua, fuera del ámbito académico al que están acostumbrados, es decir, entrar en contacto con el español actual en el día a día en España, lejos del estándar académico de los libros.

EXP.

(102-114)
Si al hablar de sus motivaciones Olesia hace hincapié en profundizar en los conocimientos de la lengua, al centrarse ahora en sus expectativas descubrimos que se inclina por poder entrar en contacto con la cultura y las costumbres de los españoles, para de ese modo, conocer de primera mano aquellos aspectos que ya ha estudiado pero nunca ha podido ver. Recordemos que se trata de su primera estancia en el extranjero.

E: ¿Y en Granada teníais un coordinador al que os podíais dirigir en caso de tener algún tipo de dificultad o los primeros días para organizaros?
S: Bueno… es que… por nuestra parte tuvimos una profesora, pero era una profesora de inglés de la facultad de inglés, y no… pues…no sé… si se percibe como una coordinadora aquí pero allí no, no nos sirve para nada porque como no sabe la lengua ni nos conoce a nosotros…
E: ¿Ella también fue a Granada?
S: Sí, ella también. Pero vivió en otro lugar y vivió, no sé, poco tiempo, un mes más o menos y ahí, bueno, sí sabíamos que podíamos hablar con Enrique Quero si teníamos problema alguno.
E: Y antes de ir a Granada, estamos en la fase previa y estás todavía en Moscú, aquí en la Universidad, ¿recibisteis algún tipo de información, sabíais cómo se iba a desarrollar el intercambio?
S: Sí claro, claro. Tuvimos… tuvimos… unas cuantas reuniones en la cátedra con nuestros profesores que nos explicaron… bueno, cómo… BUENO, que tenemos que estudiar en España <risas>, que tenemos que hacer unos cuantos cursos, eh… pues… una cantidad de horas determinadas, por lo menos, que tenemos que… bueno… que leer unas cosas, bueno, sí, claro que nos dieron información.
E: Y tú, ¿buscaste información por tu cuenta? No sé, en Internet o no sé si hablaste con gente que había estado el año anterior…
S: Bueno sí, hablamos con…. con… la gente del año anterior pero no mucho y bueno, simplemente de las impresiones de la experiencia, no de las cosas así informativas.
E: Y para ellos, ¿cómo había sido la experiencia?
S: BUENA, TODOS DICEN QUE BUENA.

PREP.

(153-183)
En cuanto a si recibió información en la MGLU antes de iniciar el intercambio, Olesia dice que sí y hace referencia a algunas reuniones organizadas por sus profesores de español. Sus comentarios nos hacen pensar que en dichas reuniones se trataron principalmente aspectos académicos aunque nos consta igualmente que se puso en contacto con estudiantes que habían realizado el intercambio con anterioridad con lo cual puede pensarse que otros aspectos, quizás los relacionados con el día a día, quedarían también cubiertos por ellos.

E: Y en esa fase previa antes de ir, ¿qué idea tenías tú del intercambio?
S: Ah… bueno… yo… yo pensaba que es una oportunidad… muy importante para el futuro trabajo, para el futuro, como digo, porque es una experiencia y no sólo como estudio y profesional, sino también una experiencia, no sé… de… simplemente de la vida.
E: Y ¿había algún aspecto de la vida en España que te preocupara antes de ir?
S: Ya no me acuerdo. Bueno… supongo que sí pero ya no me acuerdo. La única cosa, YO NO PUEDO DECIR QUE ME DABA MIEDO…pero, como he dicho, fue la primera vez que yo… no sólo que yo estudiaba en otro país y que pasé tanto tiempo en otro país, sino que fue la primera vez que yo… que yo viví tanto tiempo sin mi familia y yo creo que esto me molestaba un poco pero ya después de estos años ya no, no puedo decir con seguridad… Bueno, pero imagino que sí, que había algún tipo de cosa psicológica.
E: ¿Y algún aspecto académico?
S: No, no.
E: El intercambio, ¿qué cubría?
S: El alojamiento, la matrícula y hasta algún tipo de beca… bueno… de dinero que ahora supongo que no existe.
E: Y ¿era suficiente para vivir con eso?
S: ¡BUENO ESO DEPENDE DEL MODO DE VIVIR! <risas> Y para nuestro modo de vivir eso no era suficiente. Además, ahí hay una cosa muy importante y es que como vamos para un período tan largo, este período cubre las vacaciones navideñas, y, como el hostal, no funciona… bueno, los chicos se van… se va todo el mundo y los únicos que quedamos somos nosotros y como no nos dan comida esas dos semanas nos dan dinero

O.T.

(184-193)
PERCEPCIÓN DEL INTERCAMBIO POR LOS PROPIOS ESTUDIANTES

Creemos interesante hacer referencia a la percepción del intercambio de parte de los propios estudiantes. Tal y como ha avanzado Olesia, los estudiantes de años anteriores con los que habló (véase secuencia 180-183) tenían una muy buena opinión del mismo y para ella, en esa fase anterior a su realización era igualmente algo positivo ya que además de ser un premio al esfuerzo realizado en los primeros años de carrera, es un elemento distintivo en cualquier currículum para una futura inserción laboral.

pero ese dinero NO ES SUFICIENTE PARA NADA, porque yo me acuerdo muy bien que estas dos semanas, bueno, para mí una semana porque yo fui con X a A. con unos amigos de la familia, pues para nosotras una semana, para los demás dos semanas de… de HAMBRE <risas>.
E: Pero decidisteis quedaros en la residencia.
S: Sí, quedarnos sí, porque tuvimos las llaves y con eso no hubo problema.
E: Y todos estos aspectos de la residencia estaban ya organizados desde Moscú, ¿verdad? Allí no tuvisteis que buscar alojamiento ni nada…
S: Sí.
E: ¿Y qué pensaba tu familia en esta fase previa… qué pensaba sobre el intercambio?
S: Bueno, eh… en primer lugar estaban… estaban muy contentos de que yo lo había conseguido pero bueno, claro que, es cosa de estudios y yo creo que eso depende bastante de cómo estudia una persona, de los resultados, del trabajo y por eso, yo creo por lo menos que yo lo había conseguido. Y ellos estaban muy contentos pero bueno, sí, también les daba miedo ese período de tiempo bastante largo sin verme… SIN PODER CONTROLARME <risas>.
E: Y las asignaturas que ibas a tener en Granada, ¿las elegiste antes de ir o una vez allí?
S: Allí, allí en Granada porque antes de ir no sabíamos exactamente, bueno, qué tipo de asignaturas son… Bueno yo tenía una guía de estudios pero de antes de cinco o seis años y claro que… entendíamos que las cosas cambian y hay que ver QUÉ TIPO DE COSAS PODEMOS ELEGIR.

O.T.

(253-269)
OPINIÓN DE LAS FAMILIAS
Nos resulta interesante prestar atención a las reacciones de las familias rusas y españolas. Mientras que las rusas se muestran satisfechas por el hecho de haber conseguido una de tan deseadas plazas, aunque estén obviamente preocupados por estar varios meses separados de los estudiantes, cabe destacar que en el caso de los españoles, el tema de la «seguridad» del país es un tema recurrente que les preocupa en gran medida. Aun así, todos son conscientes de las ventajas que conlleva el poder participar en una experiencia semejante.

E: Y… antes de ir, ¿sabías cómo iban a ser las clases de traducción en España?
S: NO. No… no, no tenía ni idea… bueno, hasta de qué tipo de traducción son aquí porque como ya te he comentado, que no teníamos esta experiencia…
E: <Simultáneo>YA, era vuestra primera toma de contacto con la traducción…
S: Sí, bueno, casi que sí porque ya pasamos un mes, el mes de septiembre lo pasamos aquí y pero bueno… ocho clases de traducción, cuatro de inglés y cuatro de español pues eso, no sirve para nada… no da la idea.
E: Y ahora, desde el punto de vista del futuro traductor, ¿en qué pensabas que te iba a ayudar esa estancia en Granada? Aunque habías visto poco sobre traducción, ¿qué pensabas?
S: Bueno… yo pensaba que… que da igual, que SON CLASES DE TRADUCCIÓN y es por lo menos un método de estudiar la traducción, un método de dar clases, un método de estudiar y… no importa si es bueno o malo, es un método, es un medio de estudiar y claro que hay que aprovechar, NADA MÁS QUE ESO.
E: Y en la traducción en sí, ¿en qué pensabas que ibas a ser mejor después de tu estancia en Granada?
S: Bueno no sé. Yo creo que yo pensaba en general que después del intercambio yo iba a ser mejor en todas las asignaturas con español.
E: Y además de los estudiantes que iban contigo a Granada, ¿allí tenías algún conocido o algún contacto?
S: Bueno sí… porque conocimos a Enrique un poco antes de ir a Granada cuando él llegó aquí y nos habló de alguna cosa lingüística… YA NO ME ACUERDO DE QUÉ COSA <risas> pero sí.

PREP.

(282-292)
En relación con el contenido y desarrollo de las clases, previamente a la realización del intercambio, Olesia dice no conocer nada. Además, añade que en Moscú tampoco habían cursado clases de traducción antes de ese curso.

UNIV.

(290-299)
Creemos interesante destacar que ya que el curso académico en la MGLU comienza a principios de septiembre, los estudiantes de intercambio -antes de iniciar el mismo- asisten en Moscú a clases durante este mes. Además, como quedará reflejado más adelante, a su vuelta deben examinarse del programa y los contenidos trabajados durante el curso académicos en Moscú.

COMP. TRAD.

(316-341)
En cuanto a la aportación del intercambio en tanto que futura traductora, Olesia se centra únicamente en el factor lingüístico, sin hacer mención a ninguna otra subcompetencia traductora.

E: Y en la preparación del viaje, ¿hubo algún obstáculo o problema que tuvierais que solucionar?
S: Bueno, sí, con el visado tuvimos problemas… problemas que cuando… cuando preparamos la solicitud para el visado pusimos allí 120 días de estancia y después nos dijeron que lo máximo es de 90 días y después hay que prolongarlo allí en España, porque… claro que aplicamos para cierto tipo de visado y para ese tipo de visado, lo máximo es 90 días pero claro, que no lo habíamos sabido antes pero bueno, lo arreglaron sin nosotros, simplemente que nos lo dijeron, pero yo no sé cómo lo arreglaron, no sé…
E: No fue entonces un problema para vosotros, ¿no?
S: <Simultáneo> No, no, para nosotros no. Bueno, sí, claro que cuando nos enteramos estábamos un poco preocupados pero no sé, se arregló.

PREP.

(342-367)
La tramitación del visado plantea ciertos problemas durante la preparación del viaje, sin embargo, se puede apreciar que se trata de un tema que al parecer se soluciona sin mayores complicaciones.

E: Y nos vamos a situar ahora a la llegada. Al primer momento y los primeros siete o diez días. Llegasteis todos juntos, ¿no?
S: Sí.
E: ¿Y os fueron a recoger?
S: Sí, sí. Nos fueron a recoger y me acuerdo muy bien como íbamos en el autobús de Málaga a Granada. Todo el mundo contento, yo diría, en aquel momento todavía no éramos tan amigos como ahora, todos íbamos así en parejas, hablando y nos reímos, y los chicos tuvieron una cámara de video y yo creo que en aquella cámara sólo tenemos dos episodios, en el avión y después en el autobús. Todos estábamos muy contentos.
E: Y ¿encontrasteis entonces al coordinador al llegar a Granada o cómo fue el encuentro con él?

INIC.

(373-386)
Olesia recuerda la llegada a España con bastante alegría y expectación. Hace referencia al grupo completo, compacto y bien avenido y de sus palabras se desprende entusiasmo y emoción.

S: Yo creo que fuimos a la facultad y ahí… bueno, yo no me acuerdo cómo fue que, la primera semana fuimos a RR.II y conocimos a X. que trabaja allí pero yo no me acuerdo cómo resultó que fuimos allí pero bueno, ella, ella nos dijo todas las cosas necesarias, sobre la matrícula y ese tipo de cosas y después fuimos a la facultad y ahí con la matrícula, la primera frase que… <risas> la primera frase aprendimos fue «MAÑANA, TRANQUILO, MAÑANA SEGURO» <risas>. Es así porque cuando vinimos a la facultad bueno… pensábamos que teníamos que escoger las asignaturas y matricularnos esa misma vez y nos dijeron que no, que había primero que venir otro día… hasta creo que había números en la cola… <risas>
E: ¿Y la frase cuál era? ¿Me la puedes repetir?
S: «Tranquilo, mañana seguro» <risas>. Ya es como un dicho para nosotros aquí porque claro…
E: <Simultáneo> Entonces, realizar la matrícula os supuso un pequeño problema, ¿no?
S: Bueno, un problema no, ahora ya sabes que no es un problema, simplemente tardamos en hacerlo, yo creo que en general tardamos dos semanas. Bueno, eso dependiendo de las asignaturas porque nosotros hicimos traducción general del ruso al español y traducción científica, también del ruso al español, el curso de civilización, literatura y algo más…
E: ¿Variedades del español?
S: SÍ, Y VARIEDADES, variedades del español. Nosotros tardamos no más de dos semanas, bueno, una semana y media, los demás que eligieron relaciones públicas, interpretación social y cosas por el estilo, ellos sí tuvieron problemas con los grupos, con el número de estudiantes por grupo y ellos sí, sí tardaron más.

INIC.

(390-430)
El inicio del intercambio y los primeros trámites, en concreto el de la matrícula, Olesia los recuerda con bastante buen humor. Mientras que la realización de la matrícula para los estudiantes rusos puede ser un proceso pesado y duro, sin contar con el hecho de encontrarse recién llegado a un entorno totalmente nuevo, Olesia, muestra una forma optimista de tomarse las cosas. Aparece reflejado igualmente el conjunto de estudiantes rusos, que vemos que en un inicio se mueven juntos y realizan todas esas actividades en grupo. En todos ellos destaca ese carácter optimista, lo cual puede asociarse con la fase de Luna de Miel.
Más adelante, al hablar del proceso de matriculación en sí mismo, percibimos que Olesia se sitúa en un estadio etnorrelativo, es consciente de que las cosas son distintas en España y decide no juzgarlas ni mejor ni peor, y con la perspectiva que le proporciona el tiempo transcurrido llega a la concusión de que no se podría calificar de «problema» al trámite en sí.

E: Y ¿cuál fue tu primera impresión con respecto al alojamiento? Alojamiento y comida.
S: Mira, ESO ES COSA PERSONAL. Yo sí me acuerdo, claro, de mis impresiones y de las impresiones de los demás. Yo te puedo decir que PARA MÍ está bien porque yo no puedo decir que… que tengo muchas pretensiones porque yo entendía que cuando… que nos lo va a pagar todo la Universidad de Granada y yo esperaba… que iba a ser de este modo. A MÍ ME GUSTÓ porque yo creo que para este tipo de intercambio es una cosa… de vida… no sé… de la vida de estudiantes y a mí me parece muy bien. BUENO QUE, CLARO QUE, otra gente, las chicas por ejemplo, una de ellas de Relaciones Públicas… que era un poco rara como dijo X., bueno, sí, ellos dijeron que no, que las condiciones están mal pero yo no creo eso… en cuanto a la comida, la comida allí es muy buena. Muy, muy, muy buena. Y nos gustó y bueno, primero pensábamos que había mucho de aceite, de grasa pero bueno, después DEJAMOS TODAS ESTAS IDEAS APARTE <risas> y bueno… a mí me gustó mucho y la primera impresión era muy buena.

INIC.

(442-474)
De nuevo encontramos forma optimista de acercarse a la realidad. Percibimos además un halo de entusiasmo, sean cuales sean las condiciones -que no son malas ni mucho menos- pero en las que Olesia se concentra en lo positivo y en el caso de haber algún punto negativo se minimiza y se concibe como un dato que siempre se recordará de su vida estudiantil.
Sin lugar a dudas Olesia atravesó al inicio de su intercambio la fase de Luna de miel lo cual se desprende del entusiasmo e interés que muestra hacia todo lo que encuentra a su alrededor.

E: Y la facultad, ¿os la enseñó alguien?
S: No, nosotros mismos, bueno, preguntando si necesitábamos alguna cosa… porque hay gente, ¡no es una isla desierta! <risas>
E: Y ¿qué tipo de contacto mantenías con la familia?
S: Con la familia… TELÉFONO. Porque a mí me llamaban al teléfono que hay en el hostal, porque hay un teléfono fijo y se puede llamar. Bueno sí, claro, que se puede llamar de teléfonos de la calle sin ningún problema y por Internet también, claro.

DLLO.

(481-490)
El contacto con la familia se presenta fundamental y dadas las condiciones de alojamiento no supone ninguna dificultad estar en contacto.

E: Y ahora me interesa saber cómo fue tu primera impresión de las clases, en concreto de las de traducción.

S: Bueno, a ver, que TENGO QUE HACER UN ESFUERZO… Bueno, la primera clase fue de la traducción científica, del ruso al español con Enrique. En esta clase éramos sólo estudiantes rusos y creo que una chica que era checa, pero es un caso especial porque ella conoce, bueno ella sabe hablar muy bien, inglés, español, alemán y traduce de uno a otro… entonces, en aquellos tiempos estudiaba allí en la Universidad de Granada, su casa estaba en Alemania, bueno, ES UN CASO ESPECIAL… entonces, en aquellas clases sólo éramos estudiantes rusos, no sólo de la MGLU sino también de Izhevsk… de Kazán… de Voronezh y… ya está. La primera clase, bueno, la recuerdo así la imagen pero no como, de qué cosas hablamos, porque la segunda clase seguro que tradujimos cosas, textos sobre moléculas…

E: Y las clases de traducción general, en las que sí había estudiantes españoles, ¿cómo las recuerdas? ¿Cómo fue tu primera impresión?

S: La impresión era bastante… bueno EVOLUCIONABA YO DIRÍA porque la primera clase yo pensé que iba a ser bastante difícil porque la traducción del ruso al español es la traducción de la lengua materna a la lengua extranjera para nosotros y de la extranjera a la materna para los españoles, y son cosas, bueno, SON TIPOS DE TRADUCCIÓN DISTINTOS, y bueno, sí, resultó que tuvimos problemas distintos claro, porque nosotros entendíamos bien esos textos pero nos costaba encontrar la forma adecuada para expresar esas cosas en español y para los españoles, claro, era más difícil ENTENDER las cosas. Pero bueno, lo que me gustó mucho es que muchas veces antes de la clase nos encontrábamos en la biblioteca y hacíamos esas cosas como en compañía <risas> ayudando unos a otros.

TRAD.

(519-547)
Al hablar de las clases de traducción, Olesia hace referencia a un tema interesantísimo, es decir, el hecho de que estas clases planteaban dificultades distintas al estudiantado según fuera este español o ruso (recordemos que se trataba de traducción C-A ruso-español).
De las palabras de Olesia se desprende que conforme fue avanzando el curso y fueron estableciéndose lazos entre los compañeros, aumentó la tendencia a ayudarse entre sí para superar las distintas dificultades que encontraban en su camino, es decir, dificultades de comprensión para los españoles y de expresión para los rusos. Resulta por tanto evidente que las tareas de traducción sirvieron para acercar al estudiantado y fomentaron el contacto y la colaboración entre ellos.

E: ¿Con los españoles?
S: Sí, sí.
E: Muy bien, ¿no?
S: Bueno, yo creo que eso es la misma idea de este intercambio y ¿SABES? ES QUE ES LA COSA QUE ME GUSTA MUCHO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA… que tenemos la oportunidad de estudiar… de tener las mismas asignaturas y estudiar junto con los estudiantes españoles, que no hacen grupos especiales para extranjeros, la cosa que tuvieron nuestros amigos en Alicante por ejemplo, porque a mí me parece que eso no tiene ningún sentido porque uno puede ir a una academia de la lengua simplemente y bueno, sí, claro que… gastando dinero pero… tener la misma cosa y por eso es la cosa que más me gusta.
E: Una cosa, el concepto del que me hablabas antes, que para los españoles era traducción directa y para vosotros inversa, en general no sé si estoy equivocada, pero aquí en algunas asignaturas de traducción, en la misma asignatura trabajáis las dos direcciones, ¿no?
S: Bueno, solo en interpretación que es oral.
E: Ajá.
S: Sí. Porque en interpretación tenemos tres tipos de interpretación a la vez: porque interpretamos al oído, sólo directa; después interpretamos entrevistas… o sea, las dos cosas, ahí es bilateral, una persona interpretando… y después interpretamos textos a la vista, ¿no? Pero entonces, esto también lo hacemos tanto en directa como en inversa. E: Pero en traducción no…
S: <Simultáneo> En traducción no. En traducción tenemos dos asignaturas distintas.

UNIV.

(551-569)
Destacamos la organización de las clases en la UGR en las que los estudiantes de intercambio se integran en el aula junto con los estudiantes permanentes. Este hecho, como podemos ver, es percibido de manera muy positiva por los propios estudiantes de intercambio, que son igualmente conscientes de que no es así en todas las instituciones, Olesia piensa que poder estudiar con estudiantes españoles es el objetivo principal del intercambio y al y como ha quedado reflejado anteriormente (véase secuencia 519-547) esta situación facilita el contacto y la colaboración entre ellos.

E: Paso entonces ahora al horario, ¿teníais muchas asignaturas?
S: No más de cinco asignaturas, bueno…. bueno, si hablamos de X., que era el otro «caso raro», este… yo no sé, porque por lo menos las primeras semanas que vivió con nosotros, bueno parecía que él estudiaba todo el tiempo sin parar, sin comer, sin dormir, sin nada, sin ir a ver la ciudad… nada, nada. Porque yo… yo me acuerdo que sólo le vimos con libros, con un montón de libros prestados de la biblioteca, comprados, desde las primeras semanas, por eso yo no sé cuántas asignaturas tenía esta persona…
E: Pero ¿no salía de casa?
S: Yo no sé porque las primeras semanas él vivió con nosotros y después se mudó. Él dijo que no le dejábamos estudiar por la noche porque sí, claro, siempre íbamos de fiesta, las primeras semanas especialmente y segundo, pidió a…. a alguien, no sé, y entonces se mudó a otro piso y vivió entonces al lado de los españoles. Yo creo que les molestaba también porque este tipo de comportamiento molesta, sí, pero bueno, es así, nosotros sabemos que es así. Entonces, yo no puedo decir cuántas asignaturas tenía él pero nosotros teníamos cinco… cinco o seis.
E: En comparación con Moscú, ¿estabais contentos?
S: SÍ. En cuanto al tiempo de trabajo era menos, no mucho menos, pero menos. Lo que NO ME GUSTÓ es que el horario es fijo y tú tienes que elegir las asignaturas que quieres y tienes que ir a las clases que ya son fijas, bueno, teníamos clases de traducción, de civilización y de las variedades del español… no me acuerdo pero de nueve a una o algo así, clases de traducción, de traducción general, teníamos de las cuatro a las seis de la tarde pero las clases de la literatura eran las últimas… no me acuerdo… de ocho a diez, sí.

UNIV.

(630-651)
Podemos apreciar que para Olesia el hecho de estar estudiando en el extranjero y en relación con las horas de clase, no le supone un esfuerzo extraordinario ya que al parecer estas son inferiores a las recibidas en Moscú. Sin embargo, un aspecto que le plantea ciertas dificultades es el relacionado con los horarios de clase, que pueden llegar a ser bastante «extraños» para ella.

E: Entonces era un horario extraño para vosotros…
S: SÍ CLARO, porque… teníamos el tiempo... no sé, así «partido».
E: Y háblame ahora de la ciudad, ¿cómo fue la primera impresión?
S: La primera impresión…es muy importante que llegamos el sábado. El sábado por la tarde llegamos y todo estaba cerrado. EL DOMINGO TODO ESTABA CERRADO AÚN MÁS <risas> entonces… pues era bastante extraño porque… entonces te imaginas que aquí las tiendas y trabajan… todo está abierto 24 horas, no sólo farmacias de guardia sino… no sé, todo tipo de tiendas… y bueno, todo está abierto. Y ahí todo está cerrado y no sé, NOS SORPRENDIÓ BASTANTE… estos primeros días. Luego, aprendimos lo de la siesta, aquí de práctica, CLARO QUE LO SABÍAMOS DE ANTEMANO pero ya entendimos que teníamos que acostumbrarnos y como, acostumbrar nuestro ritmo de vida a esto. Bueno, sí, después que en el centro de la ciudad, las calles son muy estrechas, esto sí, era una impresión bastante importante también.
E: Claro, acostumbrados a Moscú…
S: Sí, claro, son cosas muy diferentes, ¿no? pero bueno…
E: <Simultáneo> Y ahora ¿me podrías decir aspectos positivos y negativos de la ciudad desde esa perspectiva del recién llegado? Veo negativo lo de las tiendas cerradas, ¿no?
S: Sí, y también lo de las calles estrechas PORQUE CLARO, PSICOLÓGICAMENTE ESTO… ESTO AFECTA … porque… yo creo que esto no se nota viviendo en una ciudad grande o… en diferentes pero grandes esto no se nota porque siempre vives en un espacio abierto y muy, no sé muy… yo no sé cómo decirlo… bueno, pero claro, cuando,

INIC.

(652-679)
Resulta interesante prestar atención a esta secuencia en la que Olesia relata su llegada a Granada y la primera impresión que la ciudad les produjo ya que en ella se encierra un aspecto fundamental de las fases de choque cultural, a saber, el paso de la fase etnocéntrica a la etnorrelativa. Vemos pues que el horario de las tiendas le «choca» al inicio de su intercambio, aun cuando admite haber conocido previamente dicha realidad. Sin embargo, más adelante muestra su capacidad de adaptación, sin plantearse ninguna cuestión adicional y dando simplemente por sentado que las cosas son así y que hay que adaptar el ritmo de vida a estos nuevos aspectos.

llegas y entiendes que todo es muy estrecho, pues te afecta de algún modo, pero no puedo decir que es un aspecto negativo porque es simplemente una impresión fuerte sí, pero yo no puedo decir que como dicen algunos culturólogos, que es un tipo de frustración, NO, no, yo puedo decirlo… pero sí impresiona al principio.

INIC.

E: Dime, ¿hiciste amigos rápidamente?

S: (---) Bueno… rápidamente no sé… no puedo decir que rápidamente. Porque yo creo que hicimos amigos con los chicos del grupo de las clases de traducción porque sí claro que también nos comunicábamos con los chicos del hostal, sí, los que vivían en el hostal pero yo no podría decir que nos hiciéramos amigos con algunos de ellos. Claro que pasamos algún tiempo juntos, que fueron ellos quienes nos llevaron al primer botellón, sí, pero en cuanto a ser amigos, no.

DLLO.

E: ¿Y qué hacías en tu tiempo libre?

S: Pues <risas> en el mucho tiempo libre que teníamos… bueno, los primeros días paseamos mucho por la ciudad… hacíamos fotos y bueno, yo creo que las primeras semanas fuimos a la costa, también, después… bueno, yo no sé pero tratamos de pasear mucho sí, esos primeros días pero bueno, después, hablando del tiempo libre, fuimos a Madrid, a Valencia, al norte, a Asturias, a Barcelona… Sí, sí, tratamos de viajar.

E: Y nos situamos ya en la fase posterior, ¿cómo recuerdas los últimos días del intercambio en Granada?

(689-708)
Siguiendo en la misma línea, Olesia hace referencia a la impresión que le causaron las calles de Granada y en esta secuencia lo que nos llama la atención es el conocimiento previo que tiene sobre el tema, la referencia que hace a los culturólogos y las percepciones de alguien en el extranjero. Esto nos puede hacer pensar que ha recibido algún tipo de información al respecto.

(709-725)
En cuanto a las relaciones que Olesia establece, debemos volver a señalar que el hecho de asistir a clase con estudiantes permanentes españoles así como vivir en una residencia en la que también residen estudiantes permanentes facilita el intercambio intercultural y de hecho, los principales círculos de amistades y conocidos de Olesia se encuentran entre estos dos grupos. Resulta igualmente interesante la toma de contacto con ciertas actividades, como puede ser el famoso «botellón» que Olesia conoce gracias a sus compañeros de residencia. No debemos dejar pasar sin comentar igualmente la percepción del concepto de amistad que tienen los estudiantes rusos. Aquí por ejemplo queda bien claro que Olesia establece una diferencia entre «amigos» y «conocidos».

(726-739)
Vemos igualmente reflejada la figura del estudiante de intercambio como «turista cultural». Durante su estancia, Olesia trató de viajar bastante y se dedicó a pasear y a hacer muchas fotos.

S: Bueno… con bastante tristeza porque ya sabíamos que eran LOS ÚLTIMOS DÍAS y yo por ejemplo… yo NO QUERÍA VOLVER. Sí, yo entendía muy bien que los padres me echen de menos, y claro, pero yo no quería volver porque a mí… a mí me parece que cuatro meses es bastante poco. Igual nos dicen por ejemplo nuestros amigos… bueno… ellos estudian ruso también y estaban pensando en aquellos tiempos venir de intercambio aquí a Moscú pero también son sólo cuatro meses a diferencia de otras universidades que son un año entero y claro que TAMBIÉN LES PARECE QUE ES MUY POCO. Bueno… yo me acuerdo que salíamos de marcha cada día con todos nuestros amigos, con grupos de 30 personas porque bueno, ya sabíamos que YA SE ACABÓ <risas>… Y por eso…

VLTA.

(744-767)
Olesia vuelve a hacer referencia a la duración del intercambio, que le parece insuficiente, y muestra un desarrollo de los últimos días de intercambio sumido en la tristeza por deber volver a Moscú en un momento en el que no le apetece.
Tal y como ha quedado reflejado anteriormente, en Olesia no se aprecia en ningún momento la fase de Crisis, y por lo tanto tampoco la de recuperación. Su intercambio ha estado sumido en una primera fase de Euforia y una fase muy cercana a la Adaptación, que sin duda alguna se habría producido plenamente de haber durado un poco más el intercambio.

E: Y en ese momento final, ¿qué idea tenías de los aspectos académicos y de la organización del intercambio. Había habido por ejemplo buena coordinación entre Moscú y Granada, etc.

S: Sí, yo creo que sí. Porque si había algunos problemas nosotros no teníamos que arreglarlos, nosotros mismos. Por eso yo creo que sí, que es buena, por lo menos no afecta a los estudiantes, que es lo más importante, creo yo.

E: Y ¿qué tipo de evaluación hiciste al final? ¿Tuviste que examinarte en Granada? ¿En Moscú? ¿En los dos sitios?

S: En cuanto a la evaluación, la cosa es que los exámenes de Granada empiezan más tarde. Eran en febrero y nosotros nos fuimos a finales de enero, por eso sólo hicimos los exámenes de la traducción, que claro que Enrique conocía este problema y nos hizo el examen, yo creo que antes de las vacaciones navideñas. Y bueno, después ya sí sabíamos los resultados y de las demás asignaturas no… simplemente íbamos a las conferencias y escuchábamos.

VAL.

(768-780)
La valoración de Olesia en cuanto a la organización del intercambio vuelve a ser positiva. Recordemos que ya con anterioridad y en referencia con alguna dificultad puntual Olesia se mostraba contenta por la asistencia recibida.
En cuanto a los resultados obtenidos, Olesia se muestra nuevamente contenta y aprecia además el hecho de que el profesor de traducción les ofreciera la oportunidad de realizar el examen en una fecha distinta a la oficial que les permitiera así poder realizarlo.

798 E: ¿Y qué tal los exámenes a la
799 vuelta?
800 S: Pues aquí los exámenes… los
801 exámenes… que siempre tienen los
802 estudiantes de este curso, BUENO,
803 NOSOTROS DE TERCERO y los
804 demás de cuarto, hicimos todo pero
805 yo creo que nos aplazaron los
806 exámenes un poco porque claro,
807 regresamos ya para los exámenes sin
808 saber nada, por eso. Pero no sé, lo
809 hicimos bien.

UNIV.

(798-809)
Una vez de vuelta a Moscú, tal y como avanzaba Olesia debía realizar exámenes según el programa seguido en la MGLU a lo largo del intercambio. Olesia hace referencia a ciertas concesiones otorgadas por dicha universidad, por ejemplo, aplazar la fecha de los exámenes para permitirles un plazo de preparación mayor.

810 E: ¿Tú estás entonces contenta con
811 los resultados de Granada y los de
812 aquí?
813 S: Sí.

VAL.

(810-813)
Finalmente apreciamos que Olesia se muestra contenta tanto con los resultados obtenidos en Granada como con aquellos de Moscú.

814 E: Y ¿cuántas horas dedicabas a
815 estudiar?
816 S: ¿Cuántas horas? ¿Al día? (---)
817 ¿Quieres decir las horas de estudiar
818 en casa?
819 E: Sí, en casa, no las horas de clase.
820 S: Bueno… para ser sincera <risas>,
821 yo creo que yo TRATABA POR LO
822 MENOS de estudiar una hora y
823 media, dos horas, pues dependiendo
824 de las clases que tenía ese día claro,
825 pero en casa o en la biblioteca
826 también.

UNIV.

(816-826)
Creemos necesario hacer hincapié en la idea de que para Olesia la realización del intercambio supone un esfuerzo menor del realizado normalmente en Moscú. Con anterioridad ya ha hecho referencia a ese aspecto (véase 630- 651) pero en este momento queda patente su afán por aprender y esforzarse, de modo que lejos de dedicarse a pasear y pasar un cuatrimestre «de vacaciones Olesia se obliga a sí misma a trabajar cada día, algo que sin duda alguna de sus frutos.

827 E: Y ¿qué te pareció la organización
828 del trabajo en clase? ¿Era distinta de
829 cómo estabas tú acostumbrada a
830 trabajar? Me estoy refiriendo a las
831 clases de traducción.
832 S: Bueno, en un solo momento
833 creo… que aquí cuando
834 traducimos… preparamos un texto
835 en casa, luego venimos a clase y lo
836 leemos. Leemos en voz alta y
837 repetimos si es necesario. Allí
838 Enrique prefiere que lo escribamos
839 en la pizarra. Yo no sé si es muy
840 necesario porque la única cosa es
841 ESCUCHAR ATENTAMENTE a
842 lo que dicen los demás, hasta es
843 mejor porque si sabes que no te lo
844 escriben tú sabes que tienes que estar
845 muy atento.

TRAD.

(827-845)
En cuanto a la dinámica de clase, Olesia parece no encontrar grandes diferencias entra la seguida en MGLU y aquella de UGR.

E: Y el tratamiento profesor-alumno, ¿qué te pareció?
S: MUY DEMOCRÁTICO <risas>. Mucho más democrático que aquí. Bueno, en primer lugar ¿sabes? Es el problema lingüístico que tenemos, que yo creo que todos tenemos porque aquí no tuteamos a los profesores ni hasta no tuteamos a la gente desconocida, ¿no? Da igual, hasta si son nuestros compañeros de curso, no vamos a hablar de tú si no nos conocemos. Y es un problema, es un problema bastante grande porque… cuando venimos nos cuesta TUTEAR A TODO EL MUNDO. Bueno, no sólo eso, claro que… bueno no sé… que se puede salir con los profesores y es algo normal y allí CLARO QUE NO , por eso… este tipo de cosas.

UNIV.

(846-866)
Junto con el horario, el tratamiento entre profesores y alumnos en España suscita bastante comentarios. Viniendo de un sistema como el ruso en el que el tuteo es inviable, a Olesia le sorprende y le cuesta trabajo acostumbrarse a este.

E: Y ¿tuvisteis que recurrir al coordinador? ¿Tuvisteis algún tipo de problema?
S: Me acuerdo que tuvimos que hacer muchas cosas con los papeles, ir a la policía y sin embargo no tuvimos problema para arreglar los papeles de la tarjeta de residencia, bueno, ese tipo de cosas, no.
E: Pero aparte de eso no hubo ningún problema.
S: No, todo salió muy bien.
E: Y ¿con qué personas te relacionabas normalmente? Me refiero a cada día.
S: Con mis compañeros rusos, con la gente de la residencia y con los compañeros de clase de la traducción y también… conocimos… a unos chicos que sólo empezaban a estudiar el ruso. Y… bueno, claro… nos relacionamos con TODOS.
E: Y ¿te gustaría volver a España a realizar otro intercambio?
S: ¿Sabes qué? Que estábamos pensando en esta cosa mucho después de regresar aquí y yo no sé por qué… por qué… nos salió tan bien, si por el mismo hecho del intercambio o porque tuvimos suerte de llegar en esta compañía porque yo creo que influyó bastante. Pero bueno, yo quiero volver a España pero en cuanto a hacer otro intercambio no lo sé.

DLLO.

(867-878)
Olesia vuelve a mostrarnos un desarrollo del intercambio sin mayores problemas ni dificultades.
A nuestro entender esto influye sin lugar a dudas en el hecho de que Olesia no experimente la fase de Crisis ya que no existe por lo tanto ningún desencadenante que pudiera provocarla.

(879-888)
Nos interesamos de nuevo por su círculo de amistades y queda patente que en este se encuentran no pocos contactos españoles.

E: ¿Te gustaría volver a España para trabajar?
S: PARA TRABAJAR, para… Yo no sé, para estudiar SÍ, pero no sé… bueno, sí, para trabajar sí, CLARO, porque me gustó mucho el país, las sensaciones son muy buenas, LAS MEJORES.
E: Y en ese momento final, tu valoración sobre el alojamiento y la comida, ¿siguen siendo igual o habían cambiado?
S: SÍ SIGUEN SIENDO IGUAL. Aunque, bueno.. después yo… bueno… tuvimos problemas, tuvimos problemas con agua caliente, con electricidad, con cosas por el estilo… SÍ, porque en invierno hacía mucho frío porque el edificio es muy antiguo, es de piedra y claro que cuando en la calle hace, no sé, menos cuatro grados, entonces dentro tienes bastante frío. Y claro que teníamos que encender los radiadores y se nos cortaba la electricidad en la mitad del piso, sólo en la mitad del piso. Pero bueno, son inconvenientes pero yo no creo que son problemas, hasta nos daba gracia.
E: Y ¿realizaste algún tipo de trabajo remunerado?
S: No.
E: ¿Hacías deporte?
S: Sí. Deporte sí. Yo iba a la piscina muchas veces y me dio mucha pena que cuando me robaron en B. me robaron también la tarjeta de la piscina YA PAGADA…
E: ¿TE ROBARON EN B.?
S: Sí, ¿tú no lo sabes?
E: Bueno, me habían comentado algo pero no sabía…
S: <simultáneo> Sí, nos robaron en B. a mí y a X.
E: ¡Vaya!

VAL.

(909-930)
De nuevo vemos el talante optimista de Olesia y su peculiar forma de tratar las dificultades por medio del sentido del humor. Su valoración por lo tanto al final del intercambio es buena y una vez más podemos ver reflejada en esta el entusiasmo típico de la fase de Euforia.

DLLO.

(935-946)
Resulta curioso que después de haber preguntado en varias ocasiones sobre la existencia de problemas o dificultades a lo largo del intercambio Olesia no hubiera hecho referencia al hecho de haber sido víctima de un robo y que este tema salga a la luz de manera casual. A continuación seguiremos tratando esta cuestión.

S: BUENO… YA FUE HACE TIEMPO. No, a mí no molesta hablar de esto ya porque… sí… bueno… en aquella época sí… claro que… esto daba miedo, porque no es que simplemente nos robaron el bolso como a muchos turistas por ejemplo, sino que nos atracaron con los cuchillos y por eso no era muy… pero bueno, bueno, todo salió bien porque encontramos a unos amigos de la familia de X. ahí en la ciudad que, viven ahí, la familia del compañero de su padre y yo creo que tuvimos mucha suerte porque a mí por ejemplo no me robaron el teléfono, no lo sacaron del bolsillo, no sé, no lo encontraron… porque nos sacaron todo de los bolsillos… Y el teléfono nos quedó y pudimos llamar a GRANADA, A MOSCÚ y después avisar y después entonces sus padres avisaron a los amigos de la familia y después nos dieron dinero porque nos robaron todo, las tarjetas de crédito, el dinero en metálico, todo. TODA UNA AVENTURA… pero pudimos pasar mucho tiempo en la policía. ES UNA EXPERIENCIA MUY INTERESANTE <risas>. Y NOS LLEVARON EN UN COCHE <risas>.

E: Bueno, te veo que no lo recuerdas como algo muy traumático, al menos ahora…

S: No, no. AHORA NO, CLARO. Lo único me acuerdo que sólo pensábamos pasar en B. sólo dos días, sábado y domingo, el día yo creo 27 y 28 de diciembre. Y bueno… ahora no sé… simplemente una aventura, nada más que eso… porque son cosas que pasan, son cosas de la vida.

E: ¿Encontraste pareja allí?

S: No.

DLLO.

(947-990)
El episodio que nos relata Olesia en relación con el atraco del que fue víctima nos sorprende enormemente. En primer lugar porque este momento podía constituir un detonante para la fase de Crisis, que sin embargo, tal y como hemos visto en su caso no se produce. Igualmente, nos sorprende la actitud de Olesia, de nuevo enfrentándose a los problemas con humor («es una experiencia muy interesante <risas>. Y NOS LLEVARON EN UN COCHE <risas>) así como por la madurez que se desprende de sus palabras. De nuevo, creemos necesario recordar que no lo recuerda como una experiencia traumática y que piensa que es algo que puede suceder en cualquier ciudad. Sin lugar a dudas, el paso del tiempo habrá jugado un factor determinante para que Olesia se refiera a este incidente en tales términos pero no cabe duda de que en el momento en el que ocurrió no la sumió ni mucho menos en la fase de Crisis.

E: Y en esa fase posterior, de nuevo, aspectos positivos y negativos de la ciudad, ¿habían cambiado en algo o seguían siendo los mismos?
S: A mí parece todo muy positivo porque para nosotros la ciudad es muy pequeña y se puede ir a pie de un lugar a otro porque media hora no es nada para nosotros claro, y bueno, ME GUSTÓ MUCHO LA CIUDAD.

(1004-1012)
En cuanto a la posible existencia de tópicos relacionados con España o los españoles antes de realizar su intercambio Olesia dice no haber tenido ninguno.

E: ¿Y había alguna idea sobre España o los españoles que tuvieras antes de ir que una vez allí vieras que no se correspondía con la realidad?
S: No, no creo. Bueno… que… todo lo que… todo lo que habíamos leído y habíamos conocido de los españoles aquí entonces todo… todo era cierto, yo creo.

TOP.

(1013-1024)
En relación a posibles malentendidos culturales, de nuevo Olesia dice no haber encontrado ninguno y simplemente hace referencia a un aspecto anecdótico, aquel relacionado con los gestos y sus diferentes significaciones culturales.

¿Y te encontraste en alguna situación de malentendido cultural?
Yo creo que no (---) eran muy pocas esas situaciones. Yo creo que X. ya te habrá contado, sobre por ejemplo, la lengua de los gestos. Por ejemplo, cuando contamos lo hacemos de una manera distinta [hace el gesto de empezar a contar con los dedos] pero yo no puedo decir que tuviera ningún tipo de malentendido… yo por lo menos no me acuerdo.

MAL.

(1025-1034)
CONCEPCIÓN DEL MUNDO
Creemos interesante prestar atención a los aspectos en los que Olesia cree que ha cambiado su concepción del mundo. Aquí de nuevo influye sin lugar a dudas el ambiente universitario en que se ha encontrado, un sistema que favorece como venimos diciendo esa comunicación intercultural.

E: ¿Y cambió en algo tu concepción del mundo?
S: Yo creo que después de esos cuatro meses yo llegué a ser más abierta y más… más… abierta a la comunicación. Yo no sé cuál es la razón… si el mismo hecho de haber estado tanto tiempo en otro país o QUE FUE PRECISAMENTE ESPAÑA, yo no sé, pero sí.

O.T.

E: ¿Cambiaste tu aspecto físico?
S: El aspecto físico… no, no.
E: ¿Viviste alguna situación de estrés? Imagino que la que me has contado en X.
S: <Simultáneo> SÍ, SÍ, ésta.
E: Y en algún momento ¿tuviste ganas de hacer la maleta y volver?
S: NO, NO, en ningún momento.

DLLO.

(1037-1043)
Olesia reconoce haber sufrido momentos de estrés como resultado de la situación vivida al ser atracada pero igualmente dice no haber pensado nunca en la idea de volver a casa prematuramente. Algo que de nuevo, dadas las circunstancias, nos resulta sumamente interesante.

E: ¿Tuviste algún problema de salud?
S: ¿Problemas de salud? Mira, te voy a contar unas cuantas cosas… <risas> bastante graciosas. Bueno, yo no sé por qué pero a mí me parece que cuando llegamos ahí la salud… bueno… como A MÍ ME PARECE QUE nuestro estado colectivo de salud cambió un poco porque… YO NO PUEDO DECIR QUE vivimos en condiciones difíciles para la salud, sin embargo, ESTÁBAMOS TODOS ENFERMOS TODO EL TIEMPO <risas>.
E: ¿Resfriados?
S: Sí, resfriados. TODO EL TIEMPO. Yo me acuerdo hasta… a finales de noviembre estábamos enfermos tres, X., yo y otro chico de un curso más alto. Estábamos resfriados los tres y resfriados terriblemente porque yo me acuerdo que me dolía la garganta tanto que yo no podía dormir, bueno… era algo, algo terrible, pero una sola vez que fuimos al centro médico más cercano y nos dijeron que bueno, que tranquilos… era una consulta del médico, 38 euros o algo así, y nosotros dijimos que no, que nosotros los rusos podemos curarnos sin pagar 38 euros <risas> y bueno… otra cosa es que, yo creo que tuvimos dos «traumas»: el primero fue una chica que cayó de la escalera porque las escaleras del hostal son bastante… no sé cómo explicarlo, pero entonces ella se cayó de la escalera pero no pasó nada grave, simplemente que le dolía el brazo, sí, pero nada más que eso. Y yo que mi trauma era MUY GRACIOSO porque un día volvimos a las 8 de la mañana de la discoteca y yo siempre iba con muchos anillos en el dedo.
Y volvimos y… y… queríamos bueno, acostarnos porque bueno… para levantarnos por lo menos, no, para la cena no, pero para la comida por lo menos.

DLLO.

(1044-1090)
En cuanto a posibles problemas de salud aparecidos durante la realización del intercambio, Olesia hace referencia a los resfriados habituales entre los estudiantes rusos y de nuevo lo hace desde un punto de vista humorístico. Vemos pues una vez más que los posibles problemas o adversidades, lejos de hundirla en una fase de Crisis la hacen resurgir con más fuerza.
Esto es posiblemente debido, tal y como ella afirma, a la compañía que tuvo y a la piña que formaron entre todos los compañeros, pero no cabe duda de que efectivamente en ningún momento aparecen indicios de fase de Crisis. Ahora bien, del mismo modo, el contacto con los compañeros rusos es constante y profundo, sin que en ningún momento se aprecie independencia de Olesia en relación con el resto del grupo, aunque ella esté convencida de que en ningún momento tuvo una dependencia excesiva de ellos (véase secuencia 1140-1147).

Y entonces yo empecé a quitar los anillos y un anillo NO LO PUDE QUITAR DE ESTE DEDO [se señala el dedo]. Entonces… les digo a mis compañeros «chicos, que no puedo quitar el anillo». Y lo primero lo que me dijeron… es que tengo que echar un poco de jabón o de aceite, y yo digo que yo sé, QUE YA LO HE HECHO TODO y que no. Entonces, me empezaron a ayudar a quitarlo, y no se podía… Entonces, yo creo que fuimos a dormir y después cuando ya en la comida, LES DIGO QUE NO, que no puedo sacarlo y ENTONCES FUIMOS AL HOSPITAL, primero a uno donde nos dijeron que tranquilos pero que no podemos hacer nada con esto, después al otro donde bueno… yo no me acuerdo pero hicieron algo como… me dieron vaselina pero eso tampoco servía… yo ya era consciente de esto y entonces fuimos a Traumatología y ahí sí.

E: Entonces fuiste al hospital… ¿y allí qué hicieron?

S: LO CORTARON, lo cortaron… y era bastante difícil porque era un anillo que constaba de dos partes, las partes separadas y tuvieron que cortar primero la una, después la otra.

E: ¿Y te dijeron algo?

S: No, DESPUÉS SE RIERON BASTANTE <risas>. Me llamaron «la señora de los anillos» por la peli que estaba de moda en aquel tiempo <risas>. ¡Ah! Después me preguntaron… si quería… guardar el anillo y yo dije QUE SÍ, QUE CLARO y me acuerdo que los médicos se sorprendieron bastante de que yo quisiera guardarlo… pero bueno.

E: Y ¿crees que en algún momento tuviste algún tipo de «dependencia excesiva» de tus compañeros rusos?

S: ¿Dependencia? No. No. Simplemente que nos hicimos muy amigos allí porque vivimos muchas situaciones cuando nos ayudamos, claro, pero dependencia no.

DLLO.

(1096-1139)
Nos encontramos ante una nueva anécdota contada con un muy buen sentido del humor. Si antes ya habíamos asistido a momentos difíciles de Olesia en los que esta había reaccionado decantándose por centrarse en los aspectos positivos de la misma (aunque fueran tan solo humorísticos) y no prestar atención a aquellos negativos, nos encontramos nuevamente ante esta misma situación.
De nuevo no queremos dejar sin mencionar la importancia que adquiere el hecho de que ninguno de estos episodios provocara en Olesia ganas de volver a casa ni la sumiera simplemente en una fase de Crisis.

E: Y ¿sufriste algún episodio de racismo o xenofobia?
S: No.
E: ¿Y cómo fue de nuevo tu adaptación a Moscú? A la ciudad, a la facultad…
S: Bastante difícil. Yo creo que en este caso sí que PODEMOS HABLAR DE UN TIPO DE FRUSTRACIÓN porque… no sé… porque… muchas cosas eran difíciles porque no sé, porque la idiosincrasia de nuestros compatriotas es bastante diferente y tuvimos que adaptarnos a… bueno, al espacio… que se abrió de nuevo… a las cosas del tráfico… porque ya nos habíamos acostumbrado a cruzar las calles TRANQUILAMENTE sin ningún tipo de miedo, y bueno, la facultad no sé… bueno SÍ CLARO porque tuvimos que aprender muchas cosas que… bueno, nos habían dado tareas allí pero que no hicimos y tuvimos que hacerlo TODO aquí en dos semanas y después a preparar los exámenes y especialmente tuvimos problemas con el inglés… aunque teníamos posibilidades de practicarlo, porque claro que hay bastantes estudiantes de intercambio en Granada pero tuvimos que aprobar un examen de inglés que era bastante difícil y bastante importante porque la nota contaba mucho en los papeles del diploma.

VLTA.

(1154-1183)
Apreciamos ciertos elementos que nos hacen pensar que, una vez de vuelta a Moscú, Olesia sí experimentó una fase de Crisis, en concreto, el choque de Regreso.
Su expresión «ya nos habíamos acostumbrado» es fundamental para comprender este concepto. Efectivamente, una vez que ya estaban habituados a la vida en Granada, a sus costumbres, horarios, etc., tuvieron que volver a Moscú y en ese momento volvió a cambiar su entorno, con el consiguiente descontrol. Además, esto vino acompañado del estrés lógico por tener que realizar exámenes en la MGLU.

E: Y piensa ahora en las expectativas que tenías antes de ir, ¿se cumplieron todas?
S: YO CREO QUE SÍ, yo creo que sí porque lo más importante de superar la barrera, claro que lo hicimos y yo creo que esto es hasta más importante que los libros de estudios porque… PARA MÍ es el objetivo de este intercambio… es la oportunidad de…no sé, de VIVIR dentro de este ambiente, de esta lengua, de esta cultura.
E: Entonces tu valoración general es ¿positiva o negativa?
S: Muy positiva.

VAL.

(1184-1199)
Olesia cree cumplidas todas sus expectativas y su valoración general es muy positiva. Volvemos a corroborar que los posibles aspectos negativos no influyen en ningún momento en su percepción general del intercambio. De hecho, tal y como hemos visto, la referencia que Olesia hace al incidente sufrido, es decir, al atraco del que fue víctima, aparece en la entrevista casualmente (véase secuencia 947-990)

E: Y después de este intercambio ¿has vuelta a España?
S: No. Todavía no.

E: Pero sí te gustaría, ¿no?
S: Sí, sí me gustaría. Espero que por lo menos en septiembre yo voy a ir.
E: ¿De vacaciones?
S: No, de trabajo. Porque las ferias de la moda son muy frecuentes, en Madrid especialmente son muy frecuentes y yo creo que con este trabajo voy a visitarlas todas, sí.
E: Bueno, ¿hay alguna idea o alguna información que te gustaría añadir?
S: No, bueno… yo creo que ya he contado tantas cosas que es difícil añadir algo más pero no sé, LO IMPORTANTES ES QUE, a pesar de todas las cosas que puedan parecer negativas yo… yo no las percibo como negativas porque para mí todo es experiencia y ahora, bueno, son todas recuerdos muy, muy buenos y yo creo que sin contar a todos nuestros amigos que hicimos allí y con todas las fiestas que tuvimos <risas> y la posibilidad de descubrir la vida en otro país yo creo que es MUY, MUY POSITIVO y muy bueno y por eso claro… claro que yo estoy muy contenta de haberlo hecho.
E: Pues muchísimas gracias, esto es todo.
S: De nada.

VAL.

(1213-1230)
En esta última intervención Olesia corrobora nuestra idea de que para ella prima fundamentalmente, y en todo momento, lo positivo de la experiencia y la oportunidad que tuvo de poder vivir en España.

5.2.4.2.3. Galina

Fase previa del intercambio
Fecha:21/IX/04
Lugar de realización de entrevista: MGLU
Duración: 17' 43"

Bien, como te comentaba, esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada y que pretende analizar la aportación de los intercambios en estudiantes de traducción. Para eso te realizaré varias entrevistas. La primera de ellas es esta, antes de comenzar tu intercambio, después nos veremos de nuevo en España cuando llegues y finalmente, nos veremos de nuevo cuando estés finalizando tu intercambio. Comienzo por lo tanto con preguntas generales:

Entrevistadora: ¿Cuál es tu lengua materna?
Sujeto: El ruso.
E: ¿Qué estudios estás haciendo en Moscú?
S: Estudio en la Universidad Lingüística Estatal de Moscú.
E: ¿Por qué decidiste comenzar los estudios de traducción?
S: Escogí esta profesión porque desde que empecé el colegio mis padres pensaron en mi formación para que yo estudiara idiomas y yo continuo haciéndolo porque de hecho me gusta. Además tengo pensado estudiar alemán además de inglés y español.
E: ¿Cuánto tiempo hace que estudias español?
S: Ya hace dos años que lo estudio.
E: ¿Has vivido durante al menos 6 meses seguidos en otro país que no sea Rusia?
S: No, no he tenido la oportunidad pero tengo pensado hacerlo. Además de mi estancia en España quiero ir a Inglaterra.
E: ¿Por qué has decidido realizar un intercambio en España?
S: Cuando entré en esta universidad me enteré de que existían estas estancias, es decir, estos intercambios de estudiantes, y de que nuestro departamento de español ha tratado de apoyar de manera constante las relaciones con España y por eso, ya que es indispensable realizar una estancia en el país de la lengua que estudias, por eso, me he esforzado mucho durante estos dos cursos para que finalmente me eligieran.

MOT.

(28-41)
Galina destaca una motivación académica, al entender que para hablar bien una lengua es necesario vivir en un país en el que se hable dicha lengua. Al mismo tiempo Galina hace referencia a una motivación especial vinculada con que el hecho de poder ir de intercambio es un «premio» al que únicamente pueden acceder los estudiantes más aventajados de la facultad de Traducción de la MGLU. Idea esta que ya vimos adelantada por Olesia (véase apartado 5.2.4.2.2., secuencia 83-101).

E: ¿Y por qué Las Palmas y no Granada?
S: Las Palmas porque así ha sido, en Granada ya no había plazas libres y por eso no voy, con mi grupo, los compañeros de mi grupo sí van a Granada.
E: Y ¿qué esperas encontrar allí?
S: En realidad tengo muchas esperanzas en esta estancia, si no fuera de este modo, no tendría pensado ir, porque es muy importante estar en contacto con la gente que habla esta lengua, con los nativos.
E: ¿Cuánto tiempo vas a estar en Las Palmas?
S: Tres meses.
E: ¿Cuántos alumnos de esta facultad van contigo?
S: Seis.
E: ¿Os conocéis todos?
S: Sí.
E: ¿Y ¿Y cómo reaccionaste al saber que irías a Las Palmas?
S: De hecho, cuando me enteré de que ya casi no quedaban plazas libres, fui al decanato y pedí a mi madre que me acompañara. En ese momento era indispensable conseguir esa última plaza y por supuesto, cuando supe que me la habían concedido me puse contenta porque durante dos años había aspirado a conseguir eso, en algunos momentos fallaba algo en los estudios, con algún que otro cabo suelto pero de todos modos era indispensable tener buenas notas en inglés y en español porque de otro modo no se podía aspirar a ir de intercambio.
E: Y en Las Palmas, ¿tendréis algún coordinador al que poder dirigiros en caso de tener algún problema durante el intercambio?
S: Sí, ese profesor, esa persona va a estar allí, por lo que yo sé pero… no sé exactamente cuál es su nombre.

EXP.

(49-56)
En cuanto a las expectativas de Galina, estas se centran de nuevo y exclusivamente en el plano lingüístico al igual que hacía al referirse a la motivación principal que la había llevado a realizar dicho intercambio.

E: ¿Habéis recibido información sobre el intercambio?
S: Todavía no tenemos ninguna información. Nos han dicho que allí podremos elegir las asignaturas que queramos hacer.
E: ¿Has buscado información por tu cuenta en Internet?
S: No. Creo que lo haré más adelante porque ahora hay que ir al consulado, reunir toda la documentación pero por supuesto que será interesante ver fotografías de Las Palmas.
E: ¿Has hablado con otros estudiantes que ya han estado?
S: Sí, por supuesto, estando ya en primero tenía conocidos que ya habían ido allí y sus impresiones eran las más, las más… La gente que ya ha ido a Granada y a Las Palmas nos han dicho que en Las Palmas la disciplina es muy dura? E incluso un chico nos contó que al volver de allí podía hablar con fluidez con la profesora.
E: ¿Y tú qué piensas sobre este intercambio?
S: Creo que es fantástico que nuestros profesores, los profesores españoles hacen todo lo posible para mantener los contactos con españoles y con universidades españolas. Porque yo sé que en otros departamentos esto no se hace, no en todos. Y los estudiantes se quejan de que no pueden entrenarse antes de terminar la universidad y empezar a trabajar, en el sentido de practicar con nativos ya que yo creo que esto es magnífico.
E: Durante el intercambio, ¿qué aspectos tienes incluidos? ¿Comida? ¿Residencia?
S: No puedo contestar de manera concreta porque no tengo toda la información. Sé que vamos a vivir en apartamentos tipo «bungalows» o en una residencia y creo que esto es todo.
E: ¿Qué piensa tu familia de esta beca?
S: Mis padres están contentísimos.

PREP.

(90-114)
Galina dice no tener aún ninguna información sobre el intercambio que va a realizar, sin embargo, nos extraña que a continuación diga saber que podrá elegir las asignaturas una vez que llegue a Granada. Esto nos hace pensar que efectivamente sí ha recibido algún tipo de información por parte de su universidad.
Vemos que Galina ha contactado con estudiantes que han realizado previamente dicho intercambio en Las Palmas pero al hacer referencia a este tema de nuevo se basa única y exclusivamente en el aspecto lingüístico sin hacer referencia a aspectos más generales del mismo.

O.T.

(115-129)
PERCEPCIÓN DEL INTERCAMBIO DE LOS PROPIOS ESTUDIANTES
Es interesante prestar atención a la percepción de los propios estudiantes rusos sobre el intercambio. Vemos por lo tanto que destacan el esfuerzo que deben realizar al mismo tiempo que los frutos que produce ese trabajo.
Igualmente, debemos comentar la actitud de los estudiantes de traducción de la MGLU que son en todo momento conscientes de la oportunidad que se les brinda en su facultad de poder viajar al extranjero, algo que como dice Galina no puede conseguir cualquier estudiante de dicha universidad.

E: Y pensando en aspectos concretos de la traducción. ¿En qué piensas que vas a mejorar para traducir?
S: Yo creo que, en lo que se refiere a la traducción, lo que podemos sacar en primer lugar es soltura a la hora de interpretar, lo que será especialmente beneficioso para los que trabajarán en el campo de la interpretación. La rapidez. Es decir, algunas destrezas de traducción que nos servirán en el futuro…
E: Y en la cultura también, ¿no?
S: Por supuesto… todo lo que en dos años estudiando español nos han enseñado de tradiciones españolas… la comida, todo, cualquier cosa, todo esto tenemos ganas de conocerlo porque algunos ya han estado en España pero yo no he estado nunca. Por supuesto, además de este intercambio tengo pensado volver a España pero en este momento esta estancia para mí es muy importante en muchos aspectos.
E: Y hablando ahora de las asignaturas, ¿sabes cuáles tendrás en Las Palmas?
S: No exactamente, todavía no lo sé. Sé que va a haber traducción y sé que vamos a estudiar inglés.
E: ¿Qué tipos de exámenes tendréis en Las Palmas? ¿Deberéis hacer exámenes en Las Palmas y también de vuelta a Moscú?
S: Creo que sí. En Moscú vamos a tener seguro exámenes y en Las Palmas creo que tendremos algunos controles.
E: ¿Sabes cómo serán las clases de traducción en España? ¿Crees que serán igual que en Rusia? ¿Te han hablado de cómo son?
S: Creo que, por supuesto, cada profesor tiene su propia forma de enseñar una materia y por supuesto ocurre lo mismo con la traducción.

COMP. TRAD.

(142-168)
En cuanto a la competencia traductora y a los aspectos que mejorará en tanto que futura traductora, Galina se centra nuevamente en el nivel lingüístico y hace referencia únicamente al campo de la interpretación.
Tan solo tras preguntarle expresamente por la cultura, Galina afirma que esta desempeñará un gran papel a lo largo de su formación.

Por lo que yo sé, tendremos clase con Zinaida Lvovskaia, que es una profesora que trabaja muy serio y creo que nos va a ayudar Esto es lo que hace falta…
E: ¿Tienes amigos o conocidos en Las Palmas?
S: Por desgracia, no.
E: Todavía no…
S: Espero tener en el futuro.
E: Ahora mismo ¿hay algún aspecto de la vida en España que te preocupe?
S: No, creo que no hay nada que me preocupe. No se me ocurre ahora nada… porque todo es positivo.
E: Y con respecto a las clases, ¿hay algo que te preocupe?
S: Sí, me da miedo cómo van a medir nuestro nivel porque yo hace dos años que estudio español y soy la única que voy de mi grupo. El resto, han estudiado español como segunda lengua desde que comenzaron el colegio y por eso es muy importante considerar si voy a estar en el mismo nivel que con ellos o aparte porque es muy importante estar en el nivel adecuado.
E: ¿Hay alguna otra información que yo no te haya preguntado pero que creas que es importante añadir?
S: No.
E: Muy bien, pues esto es todo. Muchas gracias.

TRAD.

(182-195)
Galina imagina que las clases de traducción pueden ser distintas ya que en cualquier caso cada profesor suele tener su propio método de trabajo, por lo tanto, la vemos dispuesta a encontrar una metodología distinta.
Del mismo modo, ha oído hablar de la profesora que tendrá en traducción, comentarios que sin duda alguna le habrán llegado por parte de aquellos estudiantes que previamente habían realizado un intercambio en Las Palmas.

Nombre: Galina
Fase inicial del intercambio
Fecha: 28/X/04
Lugar: ULPGC
Duración: 15' 21"

Bien, volvemos a vernos, esta vez en Las Palmas, y como ya sabes, esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada que pretende estudiar la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores. Comienzo haciendo preguntas generales.

E: ¿Cuánto tiempo hace que llegaste a España?
S: Hace ya un mes.
E: Durante la preparación del viaje, ¿hubo algún problema que tuvierais que solucionar?
S: En principio no hubo ningún problema, hicimos el visado en la embajada y todo fue bien.
E: ¿Vinisteis todas juntas?
S: Sí.
E: ¿Fueron a buscaros al aeropuerto?
S: Sí, fueron a esperarnos. X. nos estuvo esperando y fue con dos coches y bueno, nos llevó a casa.
E: Y ¿X. es vuestro coordinador?
S: Sí.
E: ¿Y qué tipo de información os ha dado sobre el intercambio?
S: Ninguna, simplemente nos explicó todo sobre la universidad, nos la enseñó, nos dijo qué asignaturas podíamos elegir y nos dijo que rellenáramos un cuestionario.
E: ¿Dónde vivís?
S: Vivimos con una familia.
E: ¿Tienes una habitación para ti sola o la compartes con alguien?
S: Para mí sola no. Compartimos habitación tres chicas. Otra vive sola en otra habitación.
E: ¿Estás contenta?
S: Sí, estoy muy contenta.
E: Y la comida, ¿qué te parece?
S: Creo que la comida es mucho mejor que si estuviéramos en una residencia, a juzgar por lo que me han contado los estudiantes que estuvieron aquí el año pasado. Por eso estoy contenta.

INIC.

(236-264)
El inicio del intercambio se ha desarrollado sin mayores dificultades, es decir, les fueron a recoger al aeropuerto y les llevaron a la residencia en la que vivirán los próximos meses. Sin lugar a dudas el no encontrarse solos a su llegada tranquiliza a los estudiantes en esos primeros momentos.
A continuación Galina dice no haber recibido información sobre el intercambio en la universidad de acogida, pero sin embargo, afirma que les enseñaron el edificio, les hablaron de las asignaturas que iba a tener e incluso rellenaron un cuestionario.
Esto nos hace dudar y resulta cuanto menos curioso ya que tal y como ocurría anteriormente (véase secuencia 90-114) en un principio Galina niega haber recibido información al respecto cuando a continuación hace referencia a aspectos del intercambio que nos hacen pensar que sí ha debido recibir cierto tipo de información. .

E: Y desde que llegaste hasta ahora, ¿con qué personas te relacionas?
S: Desde que llegamos vivimos en una residencia que lleva una familia, con el resto de estudiantes de mi grupo y con los estudiantes que también viven aquí. Hay dos muchachos españoles que viven aquí también. Por eso es como vivir en una residencia.
E: ¿Tienes pensado hacer alguna actividad en tu tiempo libre? Deporte, música…
S: Sí, por supuesto. En cuanto nos acostumbramos a estar aquí empezamos a ir al gimnasio a jugar tenis, también nadamos… hacemos todo conforme surge, igual que en Moscú.
E: ¿Y ya has ido al cine o a algún espectáculo?
S: Todavía no pero creo que lo haremos en breve.
E: ¿Qué contacto tienes con tu familia, con tus amigos?
S: Mi madre me llama regularmente a casa. Y esto es mejor que si estuviéramos en una «residencia» porque mi madre puede llamarme cuando quiere.
E: Y la facultad, ¿qué te parece?
S: Creo que la facultad está continuamente llena de estudiantes que de manera regular estudian en sus bibliotecas, que estudian y en cuanto se refiere al exterior, no se ve mal.
E: ¿Alguien os la ha enseñado?
S: Bueno, como ya he dicho, nuestro coordinador nos acompañó a la facultad y nos contó todo lo necesario.
E: ¿Qué asignaturas tienes en Las Palmas?
S: No puedo acordarme exactamente, pero tenemos principalmente clases magistrales y también clases prácticas. Yo cogí inglés, alemán para principiantes y las clases con Zinaida Davidovna.
E: Clases de traducción, ¿no?
S: Sí.

INIC.

(265-274)
Tal y como se puede apreciar, el hecho de vivir en una residencia pequeña favorece el contacto de los estudiantes rusos con el resto de los estudiantes que viven en ella. De este modo, aparte de con sus compañeras rusas, Galina se relaciona a diario con la familia que lleva la residencia así como con otros estudiantes españoles que viven en ella.

INIC.

(288-294)
El contacto con su familia y círculo de amigos es constante y apreciamos que no existe ningún tipo de dificultad para poder contactar con ella desde Moscú. Es más, Galina está contenta con las condiciones de su alojamiento ya que facilitan este aspecto.
Podemos afirmar de manera general que existe cierta fascinación por el ambiente encontrado y no cabe duda del interés que despierta en ella el nuevo entorno que la rodea. Galina da muestras por lo tanto de encontrarse inmersa en la fase de Luna de miel.

UNIV.

(295-316)
En cuanto a su primer acercamiento a la ULPGC Galina hace referencia a la visita que les ofreció el coordinador por la facultad de traducción y a las materias de las que se ha matriculado, algo que como veíamos anteriormente es algo insólito para ella ya que en Moscú los programas están cerrados y los estudiantes no eligen las asignaturas, sino que deben coger los bloques ya establecidos de antemano.

E: ¿Qué te parece el personal que trabaja en la facultad? En la biblioteca…
S: Por lo que he visto, estas personas son muy responsables y siempre están a tu disposición para proporcionarte la información que necesites, para lo que haga falta, por eso estoy contenta.
E: ¿Tienes demasiadas clases?
S: Lo bueno del horario es que puedo planear, elegir las asignaturas, bien por la mañana o por la tarde… por eso en este aspecto no hay problema.
E: La duración de las clases, ¿es igual que en Moscú?
S: No, es muy diferente y nos costó tiempo acostumbrarnos a estar dos horas sentadas sin descanso. Sobre todo es difícil cuando por la mañana tienes dos horas y por la tarde también. Estamos acostumbradas a hacer una pausa durante la clase, movernos un poco, comer algo… Pero bueno, ya nos hemos acostumbrado.
E: Y al principio había huelga de profesores, ¿no?
S: Sí, había huelga. Ya lo sabíamos estando en Moscú y al principio como que nos desanimamos un poco. Pero en principio nos dedicamos al programa que nos dieron en Moscú, en la MGLU y por eso, en principio, no perdimos el tiempo. Además también hemos conocido gente y creo que esto está dando resultado.
E: Pero a pesar de la huelga, clases de traducción sí habéis tenido, ¿verdad?
S: Sí.
E: Entonces, dime qué te ha parecido esas primeras clases.
S: Me parece que… al principio nos parecía que era bastante difícil porque en particular yo, hace dos años que estudio español. Y es difícil. Pero espero mantenerme en este grupo porque es una etapa nueva. La traducción de todos modos exige trabajo, empeño y por eso creo que todo va a ir bien.

UNIV.

(317-365)
Centrándonos en aspectos concretos de la ULPGC, Galina se muestra contenta, tanto con el trato recibido como con su horario.
El único aspecto que al parecer entrañó cierta dificultad al inicio del intercambio fue la duración de las clases ya que estas en ULPGC tienen una duración mayor que en Moscú. Sin embargo, tras hacer referencia a este tema, Galina asegura haberse acostumbrado ya.
Otro tema que suscitó cierta desorientación a su llegada fue la huelga de profesores con la que se encontraron las estudiantes rusas a su llegada a ULPGC. Aunque Galina afirma que ya les habían informado previamente antes de llegar a Las Palmas, no dejó de ser un aspecto que las desilusionó inicialmente. Sin embargo, de manera general apreciamos una tendencia a mostrarse contenta y a minimizar las posibles dificultades iniciales un aspecto de nuevo relacionado con la fase de Luna de miel en la que los estudiantes se centran en lo nuevo que es visto a su vez con fascinación.

TRAD.

(370-380)
En cuanto a las primeras clases de traducción Galina se centra en destacar la dificultad adicional que a ella le supone al tener un nivel más bajo que el de sus compañeras, un tema que ya había destacado anteriormente pero en el que de nuevo se muestra optimista. No cabe duda de que en esta primera etapa su curiosidad hacia lo nuevo y su empeño tienden a minimizar las dificultades.

E: ¿Hay también estudiantes españoles?
S: Sí, fundamentalmente españoles.
E: Y ¿cómo es el nivel de la clase?
S: Creo que, a juzgar por los estudiantes, por cómo se preparan para las clases, se toman muy en serio las clases, por eso creo que son bastante serios. No me refiero a todos pero en general sí.
E: La dinámica de la clase, ¿es igual que en Moscú?
S: En principio se diferencia pero las clases también se basan en corregir y luego trabajar en casa. No diría que se diferencian mucho de Moscú.
E: ¿En qué aspectos crees que vas a mejorar para traducir cuando vuelvas a Moscú?
S: Creo que será más fácil porque ya estaremos preparadas para traducir. Ya sabemos cómo hacerlo, es decir, nos estamos entrenando y no lo estamos haciendo mal, porque las clases de Zinaida son muy serias, los estudiantes se las toman muy en serio. Por eso, en Moscú creo que va a ser un poco más fácil, no va a ser, en todo caso, nuevo para nosotros por eso nos aporta mucho.
E: En Moscú ¿ha habíais tenido clases de traducción?
S: Sí, hemos tenido traducción pero la empezamos en tercero. Además, la traducción la tenemos inversa. Es decir, si con Zinaida traducimos del ruso al español, en Moscú lo hacemos del español al ruso.
E: Y la ciudad, ¿la has visitado ya?
S: Sí.
E: ¿Y cuál ha sido tu primera impresión?
S: Muy buena.
E: ¿Qué aspectos positivos y negativos crees que tiene la ciudad?
S: Es difícil de decir porque ver y comprender cómo vive la gente, en principio es…bueno… baso mi valoración en el clima y a mí el clima me gusta. Porque… por otro lado, te relaja un poco porque con el mar, el sol… es como si los estudiantes estuvieran un poco adormilados. Y eso, en general, sí, es más fácil.

UNIV.

TRAD

COMP. TRAD.

(380-382)
En relación con el sistema universitario español cabe destacar su carácter integrador gracias al cual los estudiantes extranjeros asisten a clase junto con estudiantes permanentes, lo cual, de nuevo -recordemos que en la residencia en la que vive Galina también viven estudiantes españoles- el contacto y la integración con la cultura de acogida y sus habitantes.

(383-395)
A propósito de las clases de traducción Galina vuelve a subrayar la seriedad que acompaña a esta materia, antes lo plantaba desde la figura de la profesora que la imparte y ahora se centra en los estudiantes que asisten y el ambiente en el aula. En cuanto a la dinámica de clase afirma que no se diferencia demasiado con respecto a las clases de traducción impartidas en Moscú. Sin embargo de momento no hace alusión directa al sistema de «entregas» utilizado por esta profesora (véase apartado 5.2.4.2.5. secuencia 306-364) que en definitiva, y según bastantes de sus compañeros, sí difiere y bastante del sistema de corrección oral seguido en la MGLU.

(396-409)
Sobre la aportación de este intercambio desde el punto de vista del futuro traductor, Galina es bastante imprecisa en su respuesta de ahí que realmente haga únicamente referencia al hecho de estar trabajando duro y esforzándose pero sin entrar en ningún momento a señalar algún aspecto concreto de la traducción.

E: ¿Has hecho ya amigos españoles?
S: Sí, por supuesto. Los miércoles y los jueves están las fiestas «Erasmus» e intentamos ir porque allí podemos conocer gente y así tenemos amigos, por eso es como si…
E: ¿Estos españoles aprenden ruso o no son estudiantes de ruso…?
S: En nuestro grupo, los de las clases de Zinaida estudian ruso pero en general no, no saben. Bueno y luego hay algunos que entienden un poco.

DLLO.

(434-445)
Se puede apreciar que el ritmo de vida de una ciudad estudiantil como Las Palmas favorece la integración de los estudiantes extranjeros y el contacto con otros jóvenes. Es interesante señalar que entre sus amigos y conocidos hay tanto españoles que estudian ruso como españoles que no lo hablan.

E: Intenta recordar los primeros diez días en Las Palmas y dime qué dificultades tuviste.
S: Con el papeleo, la adaptación, no entendíamos muy bien por qué había huelga.
E: Y ¿tuviste algún problema con el idioma?
S: Tuve algunos problemillas, por ejemplo, porque todo el mundo habla muy rápido pero ahora lo entiendo completamente todo, posiblemente no me expreso del todo bien… pero comprender, lo comprendo todo. La comprensión oral va bien. Veo películas en español en casa, por eso…

INIC.

(446-462)
En cuanto a los problemas iniciales que surgieron al comenzar su estancia en Las Palmas, Galina hace referencia principalmente a la barrera lingüística pero es interesante destacar que hace hincapié en que sus dificultades se centraban en la expresión y no a nivel de comprensión. Se adivina, aunque de modo totalmente puntual, una mínima fase de Crisis con relación a esta dificultad.

E: Y ¿qué planes tienes para los próximos meses?
S: Pienso que seguiré el programa que nos dieron en nuestra universidad para llegar preparada y aprobar los exámenes.
E: Porque a la vuelta a Moscú tenéis que hacer un examen, ¿no?
S: Sí. Debemos hacerlos pero no sé por qué, porque el programa está hecho de esa manera.
E: ¿Hay alguna otra idea que te gustaría añadir?
S: No.
E: Muy bien, pues de momento esto es todo, muchas gracias.

EXP.

(463-468)
Galina, a la hora de hablar de sus planes para los próximos meses de intercambio, se centra en destacar el plano académico y la preparación paralela que deberá realizar para realizar con éxito los exámenes que deberá realizar una vez esté de regreso a Moscú. Debemos destacar este característica del sistema de la MGLU en el que los estudiantes que van de intercambio no convalidan directamente las asignaturas cursadas sino que deben preparar un temario del se examinarán a su vuelta.

Nombre: Galina
Fase final del intercambio
Fecha: 13/XII/04
Lugar: ULPGC
Duración: 23' 53"

Bien, como ya sabes, esta entrevista forma parte de una tesis inscrita en la Universidad de Granada que pretende analizar la aportación de los intercambios en estudiantes de traducción. Nos vimos en Moscú, en Las Palmas cuando llevabas poco tiempo y ahora nos vemos al final de tu intercambio.

E: ¿Cuándo vuelves a Moscú?
S: El 18 de diciembre.
E: ¿Qué asignaturas has tenido en Las Palmas?
S: Muchas asignaturas, fundamentalmente generales. Pero la más importante ha sido la asignatura de Zinaida Lvovskaia, traducción, que ha dado unos resultados determinados.
E: ¿A clase ibas con otros alumnos españoles?
S: Sí, la mitad del grupo eran españoles.
E: ¿Te ha costado trabajo adaptarte a un grupo con españoles?
S: Sí, al principio no estaba acostumbrada pero después nos unimos y trabajábamos juntos.
E: ¿Crees que para los alumnos españoles ha sido difícil?
S: Bueno, en cierto modo sí. Al principio era un poco… prestaban mucha atención, no entendían pero después ya trabajaban bien.
E: ¿Has asistido a clase regularmente?
S: Sí. No he faltado a ninguna clase.
E: ¿Qué asignaturas te han gustado más y cuáles menos?
S: Por supuesto que la que más me ha gustado ha sido traducción porque ha sido la más útil. Y del resto de asignaturas a las que he ido, digamos que el resultado no ha sido tan efectivo porque lo habría sido de haber estudiado yo aquí los 5 años y no sólo 3 meses. Por eso fundamentalmente yo hice mi propio programa y fui a aquellas asignaturas que había elegido.

UNIV.

(489-519)
Destacamos de nuevo el carácter integrador del sistema universitario español en el que se facilita el contacto de los estudiantes extranjeros con aquellos permanentes.
Nos resulta interesante la percepción de la propia Galina acerca de su adaptación a las clases y la de sus compañeros españoles y en ella se aprecia una evolución en el trato establecido entre estos estudiantes desde el inicio hasta el final del intercambio, momento en el que colaboran entre ellos.
Galina destaca la traducción como la asignatura más útil de las que ha seguido pero al mismo tiempo hace mención a brevedad del intercambio realizado ya que piensa que en tan poco tiempo es difícil obtener demasiados resultados.

E: ¿Qué te ha parecido la organización y el nivel de las clases?
S: Creo que… en general me ha gustado. Pero a tener dos horas de clase sin descanso no estábamos acostumbradas, bueno, ahora ya es más fácil pero al principio fue difícil estar sentadas tanto tiempo.
E: ¿Y el nivel en general de la clase?
S: Creo que era alto.
E: ¿Cuántas horas has dedicado a estudiar?
S: Por la mañana 2 horas, después, de 3 a 6 aproximadamente y si había clase por la tarde, también, o si no había entonces estudiábamos según el programa que nos habían dado en nuestra universidad, esto seguro.
E: Y fuera de clase, ¿cuánto has dedicado en casa?
S: Depende… creo que esta semana voy a estudiar todos los días. Pero bueno, 6, 7 horas, hay días que pierdes totalmente y a veces estudias todo el día, según las tareas que hay.
E: ¿Has ido a tutorías?
S: No.
E: En clase, ¿trabajabais en grupo o individualmente?
S: Siempre trabajábamos en grupo, en todas las clases y a menudo por norma hacíamos tareas en casa y las corregíamos en clase. Y la corrección la hacía cada uno lo hacía siguiendo un orden, no en grupo. Tuvimos una clase con X. y son su forma de trabajar, hicimos grupos y tradujimos un texto. Con X. en grupo corregíamos las traducciones pero siguiendo un orden.
E: ¿Qué te ha parecido el tratamiento profesor-alumno?
S: Me ha parecido bueno.
E: ¿Cuántos alumnos estabais en clase?
S: Unos 13 con nosotras incluidas.
E: Para ti eran muchos, era un grupo normal…
S: «Normal». Habría sido mejor estar menos alumnos porque estas clases de traducción exigen mucha atención, más tiempo, por eso es mejor cuando hay menos personas, 5 ó 6.

UNIV.

(520-527)
En cuanto a la organización y nivel de las clases Galina destaca que el nivel ha sido alto y hace referencia únicamente a un aspecto que ha planteado dificultad: la duración de las clases. Este tema ya lo adelantó en su entrevista anterior (véase secuencia 317-365) con lo cual queda por tanto constancia de que es un aspecto que le afecta en gran medida.

UNIV.

(559-570)
En relación con el tratamiento entre profesores y alumnos Galina no destaca ningún aspecto en especial y a continuación al hablar del número de estudiantes por grupo se aprecia la influencia del sistema ruso basado en grupos reducidos de estudiantes. Por supuesto, en España hablar de grupos de traducción de 5 ó 6 alumnos resulta inverosímil.

E: ¿Quién te ha ayudado más en cuanto a las asignaturas?
S: Los profesores, y Potapushkin, que al principio nos habló sobre la universidad y nos enseñó todo, por eso en ese aspecto no ha habido ningún problema. Y después ya decidimos qué era lo que más nos gustaba, lo que necesitábamos, etc.
E: Y lo resultados, ¿qué tal? ¿Has hecho ya algún examen?
S: No. Aquí no vamos a hacer ningún examen. Los exámenes los tendremos en Moscú.
E: ¿Os ha ayudado el coordinador? ¿Habéis tenido que recurrir en alguna ocasión a él?
S: Sí, al principio tuvimos problemas con la matrícula. Prácticamente los resolvimos nosotras. Fundamentalmente, nos ha ayudado Potapushkin.
E: ¿Te gustaría volver a España con otro intercambio?
S: Sí.
E: ¿Con qué personas te relacionabas habitualmente?
S: Con la familia, claro está, con la que vivíamos. Estábamos realmente en contacto con ellos. Y también con el resto de gente que vivía allí, un chico de Chile, otro de Barcelona y otro de África. Todos hablaban en español por eso hemos tenido una práctica oral constante. Y también tenemos muchos amigos con los que hablamos en español.
E: ¿Cuál es tu valoración final del alojamiento?
S: Me gustaría volver, volver para hacer un intercambio en cuarto, es una pena tener esa posibilidad solamente en tercero porque me gustaría volver, creo que iré por mi cuenta, puede ser que en verano porque es imprescindible. Es realmente imprescindible.

DLLO.

VAL.

(596-607)
Podemos apreciar que el español ha sido una lengua de intercambio permanente entre Galina y el resto de los estudiantes que vivían en la misma residencia así como con las personas que la dirigían.
Ya desde su llegada Galina hacía referencia a este aspecto (véase secuencia 265-274) por lo que no queda ninguna duda de que Galina efectivamente ha necesitado y ha recurrido al español como vehículo de comunicación aun cuando también vimos en un principio esto le planteó ciertos problemas debido a la barrera lingüística que padeció de manera eso sí puntual.

(608-617)
En cuanto a la valoración final del alojamiento Galina se centra en valorar la experiencia en general y no contesta realmente a nuestra pregunta que estaba orientada exclusivamente al alojamiento. Sin embargo, nos ayuda a avanzar la que será su valoración final del intercambio.

E: ¿Y la familia?
S: Sí, me ha gustado vivir con una familia. Una ventaja es, claro está, que hablas en español, las condiciones son mejores, tienes televisión, Internet… La comida es mejor. Pero las desventajas son que en una residencia conoces más gente, cada día vas al comedor, allí comes, se sientan contigo españoles… Me parece que en una residencia habríamos conocido más gente y nos habríamos relacionado con más gente.
E: ¿Y de la comida?
S: Dicen que es mejor vivir con una familia porque comes mejor y que los que van a la residencia adelgazan, sí.
E: ¿Has aprendido a cocinar algún plato español?
S: Quería, sí. Quería hacer algo pero muchas veces he preguntado a la dueña pero no ha querido darme la receta. Me ha dicho que había que pagar por ella.
E: ¿De qué modo has mantenido contacto con tu familia y amigos?
S: Por teléfono. Ahora mi madre me llama cada día. Varias veces cada día. Otra ventaja de estar con una familia es que tus padres pueden llamarte.
E: ¿Has trabajado durante tu intercambio?
S: Al principio quería, pero no lo he conseguido, entre el tiempo de matrícula, las clases, no ha podido ser aunque tuve oportunidades y ahora me arrepiento un poco porque podría haber trabajado los fines de semana y haber ganado dinero.
E: ¿Y qué trabajo era?
S: «Camarera».
E: ¿Has hecho deporte?
S: Sí.
E: ¿Ibas con tus compañeras al gimnasio?
S: Sí.

VAL.

(618-636)
Continuamos adentrándonos en valoraciones finales y en este momento Galina sí se centra en señalar finalmente su opinión sobre las condiciones de alojamiento y comida.
Galina se muestra contenta aunque vemos que encuentra demasiado reducido el círculo de personas en el que se ha relacionado a diario.
Con respecto a la comida nos resulta interesante destacar de nuevo la percepción del intercambio por parte de los propios estudiantes, percepción que queda reflejada en ese «dicen que es mejor vivir con una familia porque comes mejor…». Volvemos pues a corroborar la idea de que la mejor información que pueden recibir los estudiantes antes de comenzar su intercambio viene de la mano de aquellos otros estudiantes que ya han realizado previamente dicho intercambio. Al menos, en cuanto a cuestiones relacionadas con la vida cotidiana se refiere.

E: ¿Qué hacías los fines de semana?
S: Por norma, el miércoles y el fin de semana había «fiestas Erasmus» e íbamos a ellas, intentábamos ir no sólo para divertirnos sino también para relacionarnos con gente. Me di cuenta de que vivíamos en una familia y que las otras chicas hablaban mejor que yo porque yo sólo hacía dos años que lo estudiaba y romper la barrera del idioma fue muy difícil. Comprendí que estando con esa familia ellas podían decir algo por mí y yo podía callarme, qué iba a hacer, y por eso decidí que tenía que salir para relacionarme y esto ha dado su fruto.
E: ¿Has conocido españoles?
S: Sí, muchos, españoles, italianos…
E: ¿Has encontrado pareja?
S: Sí, pero no español.
E: ¿Italiano?
S: Sí, italiano.
E: ¿Qué aspectos positivos y negativos resaltarías de la ciudad?
S: La verdad es que no le veo inconvenientes, sólo ventajas, por eso no sé.
E: ¿Has viajado a otras ciudades españolas?
S: No. Queríamos ir a otras islas: Tenerife, Lanzarote. No sé si esta semana lo conseguiremos. Algunas preparan un viaje a Lanzarote aunque hay alguien que no puede. Otras quieren ir a Tenerife, yo no sé. Esta semana yo quiero estudiar.
E: ¿Había algún tópico sobre España que tuvieras antes de venir y que aquí haya resultado ser irreal?
S: Bueno, no sé… no tenía ninguno. Pero sí, por supuesto, puedo decir que los canarios y los españoles son distintos.
E: ¿Por qué?
S: No sé cómo son los españoles, yo sólo me he relacionado con gente de «Península y de Canarias» y son diferentes. Y a veces reaccionaba mal a las bromas, por ejemplo. Es decir, sí, los españoles bromean pero bromean a veces así, «brutos un poquito». «Bromas brutas».

DLLO.

(665-687)
Con anterioridad Galina ya había hecho referencia a la barrera lingüística que había sufrido a su llegada (véase secuencia 446-462).
El tema relacionado con su nivel de lengua en español la ha acompañado desde la fase previa a la realización del intercambio pasando por su fase previa (véase secuencia 208-218).
En este momento y centrándose en el desarrollo del intercambio apreciamos que si bien este punto le había planteado inicialmente un problema Galina se ha esforzado por superarlo, síntoma inequívoco del paso de la fase de Crisis a la de Recuperación, y lo ha hecho en su caso, decidiendo salir y relacionarse con españoles.
Finalmente queda reflejado cómo Galina se muestra contenta con los resultados obtenidos.

TOP.

(702-708)
En cuanto a si previamente a su intercambio Galina había oído o era consciente de algún tipo de tópico relacionado con España responde que no aunque no muestra mucha seguridad en sus palabras.

MAL.

(709-717)
A lo que sí hace referencia de forma directa es a la existencia de malentendidos culturales, relacionados sobre todo con bromas que no entendía y que en un inicio le resultaban pesadas. Sin embargo, nos hace pensar que es algo que de nuevo se ha superado y que ya no le causa ninguna dificultad percibirlo y analizarlo.

E: ¿Has vivido alguna situación de malentendido cultural?
S: A veces hay, claro que sí, pero siempre tienes al lado a tu amigos y si es necesario, ellos pueden corregirte.
E: ¿Has cambiado tu aspecto físico?
S: Sí
E: ¿Has vivido alguna situación de estrés?
S: ¿Estrés? No, estrés no.
E: ¿Has tenido algún problema de salud?
S: No.
E: ¿Has pensado en algún momento hacer la maleta y volver a casa?
S: No, no.
E: ¿Has vivido alguna situación de racismo o xenofobia?
S: No.
E: ¿Se han cumplido los objetivos que tenías en Moscú antes de venir a Las Palmas?
S: Sí, claro, mucho, porque estudiar en Moscú no puede compararse a vivir aquí.
E: Entonces, la experiencia en general la defines como…
S: Positiva.
E: Pero seguro que habrá algo negativo, ¿no?
S: Negativo… sobre la comida un poquito porque es todo frito… no puedo comer todos los días papas fritas…
E: ¿Y qué planes tienes para el futuro?
S: Trabajar, intentar trabajar
E: ¿Quieres volver a España para realizar algún otro intercambio? ¿Puedes?
S: Sí, pero no de nuestra universidad porque es imposible venir a España dos veces.
E: ¿Recomendarás a tus familiares y amigos que vengan?
S: Sí… ¿Puedo en español?
E: Sí, claro.
S: Yo he dicho a mi mamá que quiero volver a España, que quiero estar un mes durante el verano. Y ella piensa hacer todo lo posible.

DLLO.

VAL.

(718-722)
En cuanto a otras posibles situaciones de malentendido cultural cabe destacar el contacto continuo de Galina con amigos españoles que según ella siempre la podía asesorar en caso de necesidad. Queda por lo tanto constatado que Galina, tras una brevísima fase de Crisis y tras atravesar la fase de Recuperación alcanza en cierto modo una fase temprana de Adaptación y esto lo vemos reflejado tanto en sus avances en el dominio del idioma como en la elaboración de un amplio círculo de amistades y conocidos.

(731-733)
El hecho de que Galina no se haya planteado en ningún momento volver a casa y la forma rotunda en la que responde a la pregunta corrobora que la fase de Crisis vivida ha sido algo totalmente puntual mientras que su adaptación al medio y su integración con estudiantes permanentes ha sido constante.

(743-745)
Su valoración final de la experiencia, y esto era algo que ya se podía deducir a partir de sus respectivas intervenciones, es positiva.

E: Bien, y finalmente, ¿cómo crees que va a ser tu adaptación de nuevo a Moscú?
S: Bueno… después de estos tres meses el difícil por el clima, por la gente. La gente aquí es más abierta. Pienso que voy a volver a la ciudad fría, cerrada. A mí no me gusta.
E: Y en el plano académico… ¿la vuelta a la universidad?
S: Adaptación… «no» pienso que difícil porque estamos todo el tiempo estudiando y pienso que no hay problemas.
E: Bueno, ¿hay alguna otra idea que quieras añadir?
S: … Quiero hacer aquí, ver, o hablar con amigos…
E: Muy bien, pues esto es todo. Muchas gracias por tu colaboración.

VLTA.

(769-782)
En cuanto a su vuelta a Moscú apreciamos que en el plano personal existe cierta reticencia a volver, lo cual puede ser un síntoma inicial de un posible choque de regreso. Por otro lado, en el plano académico parece no tener demasiadas preocupaciones, en concreto con respecto a los exámenes que deberá realizar en Moscú, ya que Galina afirma haber estado preparándose a lo largo de toda su estancia en España.

5.2.4.2.4. Ana María

Fase previa a la realización del intercambio
Fecha: 7/VI/04
Lugar: UGR
Duración: 9' 08"
Entrevistadora: Muy bien, BUENO, pues… como ya sabes, esta entrevista forma parte de una tesis basada en la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores. Nos interesa conocer tu opinión ya que vas a realizar un intercambio durante este curso y para ello hablaremos hoy, volveremos a vernos al inicio de tu estancia en Moscú y finalmente volveremos a encontrarnos una vez que la finalices. Comienzo con preguntas generales…

Entrevistadora: ¿Cuáles son tu nacionalidad y lengua materna?
Sujeto: Española y lengua, español.
E: ¿Edad?
S: Veinte. Todavía veinte <risas>.
E: ¿Qué estudios estás cursando?
S: Traducción e Interpretación por inglés.
E: ¿En qué curso estás?
S: En segundo.
E: ¿Y por qué decidiste comenzar la carrera de Traducción?
S: Porque siempre me han encantado los idiomas, y poder… comunicarme con la gente y AYUDARLOS A QUE ELLOS SE ENTIENDAN… es algo que siempre me ha gustado.
E: Muy bien, ¿cuántos idiomas tienes entonces?
S: Tres: inglés, ruso de segundo y de tercero francés.
E: ¿Cuánto tiempo hace que estudias ruso?
S: Desde el año pasado, desde primero.
E: Ajá.
S: Pero entré tarde a las clases porque empecé alemán y no me gustó y me cambié a ruso…
E: Y de momento, ¿bien?
S: ME ENCANTA, estoy alucinada.
E: Vale, ¿has tenido algún otro tipo de intercambio?
S: No. Fui en verano a Inglaterra pero nada más…
E: ¿Una sola vez?
S: <no se entiende> Lo que pasa es que de toda la vida he estado con una profesora americana… que era conversación, no clases, hombre, vamos que si tenía alguna duda de gramática sí… pero que no… que siempre ha sido conversación. Pero de inglés, sólo.

E: Bien. ¿Y por qué has decidido realizar un intercambio con la MGLU?
S: Pues porque… LO NECESITO… porque es un idioma MUY DIFÍCIL y creo que la traducción me va a costar UN MONTÓN DE TRABAJO y lo veo una oportunidad BUENÍSIMA para también coger manejo y demás…
E: ¿Y cuánto va a durar el intercambio?
S: Hasta… febrero, un cuatrimestre.

MOT.

(41-48)
En la presente categoría se puede observar que para esta estudiante prima una motivación académica orientada principalmente a su vez hacia el ámbito lingüístico. Cabe destacar igualmente la aparente dificultad añadida que parece acompañar al estudio de esta lengua.

E: Ajá, y con respecto a ese intercambio que vas a realizar en Moscú. ¿Qué esperas encontrar allí? ¿En qué niveles crees que te va a influir?
S: Uf… Creo que me va a ayudar muchísimo y no sólo ya… en cuanto a un nivel académico y demás… sino personalmente me va a ayudar un montón y pues, lo que busco es…poder conseguir un nivel de ruso… que me sirva de algo estar estudiando esta carrera porque creo que si no me voy no voy a ser capaz de llegar al máximo.

EXP.

(51-63)
Ana María adelanta como expectativa principal mejorar su nivel lingüístico de ruso, algo que relaciona directamente tanto con el ámbito académico y su futuro profesional así como con el ámbito personal ya que ganará igualmente confianza en sí misma, algo que de momento es evidente que no tiene. De hecho, este intercambio es según ella fundamental para poder alcanzar un nivel profesional.

E: ¿Cuántos alumnos de esta facultad van a ir a Moscú?
S: Yo.
E: ¿Tú sola?
S: Que yo sepa, sí <risas>. Voy con los de Letras.
E: Entonces, vas a tener compañeros de Filología, ¿no?
S: Sí.
E: ¿Los conoces ya?
S: Conozco a dos pero de la reunión…. y de eso y no he hablado más con ellos.
E: Bien, entonces, has recibido ya algún tipo de información aquí en la Universidad de Granada…
S: Sí… ha sido una reunión que nos dieron un papeleo y demás, de visado… y todo eso para informarnos que nos tienen que invitar de la Universidad, pero tampoco es que nos hayan dicho demasiado…
E: ¿Han sido más aspectos burocráticos?
S: Sí, sí, sí, sí. De lo demás, NADA.

PREP.

(76-85)
En la categoría destinada a la preparación del intercambio observamos que una parte de la orientación inicial viene proporcionada por la universidad de origen y está centrada en aspectos burocráticos. Percibimos además que a Ana María le parece insuficiente y quizás eche en falta aspectos relacionados con las asignaturas que cursará allí o con el día a día.

E: ¿Sabes que asignaturas vas a tener allí?
S: No. He venido hoy a hablar con mi profesor de ruso y… con un papel nos hemos estado ayudando de otros años pero ya he cursado yo algunas asignaturas entonces tengo que… me iba a ir hoy pero tengo que volver el lunes a ver si consigue un listado de asignaturas porque si no, es que no me sir <palabra cortada> …me sirve de poco.
E: Ya…y ¿en Moscú tendrás un coordinador al que te puedas dirigir?
S: (///)
E: Todavía no lo sabes…
S: No tengo ni idea.
E: Vale. Entonces, has recibido ya un poco de información de la Universidad pero más de aspectos burocráticos…
S: Sí.
E: ¿Has hablado con alguien que ya haya estado allí?
S: No.
E: ¿No conoces a nadie?
S: No, vamos, conozco a un chico pero que es de mi pueblo que estuvo hace dos años, que ahora en verano ya supongo que podré hablar con él más pero… no, qué va.
E: ¿Y con él has hablado en alguna ocasión? ¿Sabes si para él esa experiencia fue positiva?
S: Uf… dice que encantador… que ha sido la mejor experiencia de su vida. De hecho, después ha estado un año en Alemania y está desesperado por salir de Alemania e irse otra vez a Rusia, también conozco a una chica por medio de una amiga mía que se fue a Moscú y lleva tres años y no se vuelve, pero ni fiestas ni nada… Que todo el mundo va con referencias buenísimas. Por eso también, TENGO MÁS GANAS.
E: Vale, muy bien, y ¿qué idea tienes entonces tú hecha sobre el intercambio? ¿Una idea buena, regular?
S: Muy positiva.
E: El intercambio exactamente, ¿qué te cubre? ¿Alojamiento…?
S: Sí. La matrícula, creo…
E: <Simultáneo> la matrícula…

PREP.

(86-124)
Se aprecia además bastante desconocimiento acerca de las materias que cursará en Moscú, lo cual le influye en que su nivel de satisfacción sea bastante bajo. Incluso que Ana Mª llegue a plantearse que le «servirá de poco» ir de intercambio sin saber precisamente cuáles serán las asignaturas que cursará una vez esté Moscú.
Además de exponer que por el momento conoce poca información sobre aspectos tales como las materias que cursará en la MGLU, Ana Mª muestra bastante desconocimiento sobre el intercambio en general, algo que vemos plasmado a propósito de si tendrá o no un coordinador en Moscú, por medio de la expresión «no tengo ni idea».
Cambiando de ámbito y adentrándonos en la preparación que haya podido realizar la estudiante por sí misma, apreciamos que de momento no se ha dirigido a nadie que ya haya realizado previamente el mismo intercambio.
Sin embargo, queda reflejado que conoce a ciertas personas que han estado en Rusia y que la valoración general de todas ellas es positiva, algo que la anima bastante y contribuye a que su idea previa del intercambio sea muy positiva.

S: <Simultáneo> Sí, pero tengo que hacerla también aquí así que, pues…
E: ¿Comida?
S: Sí, bueno… dicen que almuerzo y cena pero también nos dijeron en RR.II que eso de la cena es LA SOBRA DE LA COMIDA, así que, que nos va a cubrir lo que es… la comida. Y ya está <risas>.
E: ¿Qué piensa tu familia sobre este intercambio?
S: Pues nada. Me apoyaron desde el principio… que cualquier decisión que yo tome me van a apoyar siempre, siempre que sea bueno para mi formación…
E: ¿Y qué tipo de evaluación se va a realizar? ¿Lo sabes?
S: No, todavía no, qué va.
E: Bueno… ¿Y sabes cómo se van a desarrollar las clases en Moscú?
S: No… a mí lo que me ha dicho hoy mi profesor de ruso es que hay un sistema que no le gusta, que es que vamos a clase para extranjeros, que no estamos mezclados con los rusos, pero no sé tampoco nada más… después me dijo que cuando llegue me voy a quedar un poco [hace mueca con cara de sorpresa] pero es que no te vas a enterar, las primeras veces, dice, pero insiste, ve, dice, porque la gente va un día y ya no vuelve a ir y así no sirve de nada.
E: Ajá. Además, de esta otra compañera tuya que también va a Rusia, pero no va a Moscú, conoces a alguien, a algún estudiante en Moscú, a algún ruso?
S: No. Lo que pasa es que en mi pueblo hay millones…
E: <Simultáneo> ¿De rusos?
S: Sí. Y mi primo se ha casado con una rusa.
E: Ah, ¿sí?
S: Así que… ahora mismo la inmigración del pueblo es mayoritariamente rusa aparte de árabe.
E: ¿Cuál es tu pueblo?
S: El Ejido.

PREP.

(136-140)
Queda de nuevo constancia de la información recibida por parte de la oficina de RR.II. Aunque en un principio Ana Mª decía que dicha información se había centrado en aspectos burocráticos aquí podemos apreciar que también se han cubierto ciertos aspectos de la vida cotidiana.

PREP.

(147-162)
En relación con el ámbito académico se corrobora la poca información de la que dispone Ana Mª, que además de no saber exactamente qué asignaturas cursará en Moscú, tampoco tiene información relativa a la evaluación. Se aprecia el asesoramiento recibido por su profesor de lengua rusa pero es evidente la existencia de ciertas lagunas relacionadas con el ámbito académico.

E: Bien, bueno, seguimos. En tu formación como traductora, ¿sí? ¿En qué aspectos, ya más concretos crees que te va a influir esta estancia en Moscú?
S: (///) Pues (///)
E: De las competencias traductoras, ¿cuál crees que vas a desarrollar más…?
S: Pues yo creo que la cultura es algo imprescindible, el conocimiento de la cultura para poder traducir y yo creo que eso… estar en ese ambiente y conocer el pensamiento de esa gente, creo que es algo básico y muy importante además.
E: Y ¿algún otro aspecto? ¿El lingüístico?
S: Sí… básicamente, porque es que estoy FATAL. Porque mi nivel… a lo mejor escribiendo y demás sí, pero hablado, es que no sé decir NADA…y creo que me va a ayudar un montón...
E: ¿Para comprender?
S: Para comprender, ¿no? Sí, porque yo ahora mismo me ponen un texto y lo leo y... me quedo igual. Y yo creo que me va a ayudar un montón.
E: Bien. Y así, a priori, ¿hay algún aspecto de la vida en Moscú que te preocupe especialmente?
S: La relación con la gente porque soy… MUY TÍMIDA. Muchísimo. Y tengo miedo a que se puedan… reír de mí… pero… en el sentido de… no saber yo enfrentarme a esa situación como… COMO SENTIRME MUY POR DEBAJO… pero es una cosa mía de toda la vida, ¿sabes? Que no es por irme ahora a otro país, ni nada… que es una cosa que la tengo de siempre y me da mucho miedo… LA GENTE, a mí lo que me frena es la gente.
E: ¿Y hay algún aspecto académico que te preocupe especialmente?
S: No saber… LLEGAR ALLÍ Y NO SABER… no entender UNA CLASE. Eso me preocupa… bastante.
E: Bueno, y… ¿hay alguna otra idea… algún comentario que te gustaría hacer, algún tema que yo no he tratado pero que crees que es imprescindible?
S: No… no.
E: ¿No? Bueno, pues esto es todo. Muchas gracias.
S: Gracias.

COMP. TRAD.

(178-201)
Apreciamos que vuelven a destacar el factor cultural y el meramente lingüístico en relación con aquellos aspectos que Ana Mª cree que podrá mejorar de cara a su futura dedicación profesional en tanto que traductora de ruso.

Nombre: Ana María
Fase inicial del intercambio
Fecha: 29/IX/ 04
Lugar: Residencia MGLU
Duración: 23'58"

Entrevistadora: Bueno, comenzamos, ya sabes entonces que, seguimos con esta tesis inscrita en la Universidad de Granada y que estamos interesados en conocer la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores. NOS ENCONTRAMOS YA EN LA FASE INICIAL DE TU INTERCAMBIO. Ya has llegado a Moscú y ya queda atrás la entrevista que hicimos en Granada antes de venir.

E: Dime, ¿cuánto tiempo hace que llegaste a Moscú?
S: Una semana y un día.
E: Dime, durante la fase de preparación del viaje, ¿ha habido algún problema que hayas tenido que solucionar para poder llegar a Moscú?
S: Sí, el visado y AÚN NO ESTÁ ARREGLADO porque sólo lo tenemos hasta el 1 de diciembre y no nos vamos hasta el 22 de enero. Eh… mmm… me he tenido que hacer las pruebas del SIDA y la matrícula en la facultad que ha sido un… UN LÍO. Y el vuelo pues… nada, normal.
E: Y, ¿cuántos estudiantes habéis venido?
S: Dos
E: ¿De la facultad de Traducción?
S: No, yo de Traducción y la otra chica es de Eslavas.
E: Muy bien, ¿fueron a buscaros al aeropuerto?
S: Sí, nuestro coordinador.
E: Muy bien, ¿Y él es el coordinador?
S: Sí.
E: Y, ¿os dio las directrices generales del intercambio?
S: NO. Nos llevó a la 315 a que nos hicieran… nos dieran lo del comedor… que podemos lavar la ropa, decírnoslo también…
E: ¿Para lavar ropa?
S: Dar las sábanas o algo de eso.
E: Ah, vale, vale.
S: Y… registrarnos aquí en la residencia y ya está, las llaves de la habitación… buscarlas y ya está. QUE ÉL ESTÁ AHÍ para cualquier problema de la residencia, SÓLO.

PREP.
INIC.
PREP.

(232-236)
El tema relacionado con la preparación del visado aparece como la principal dificultad encontrada a la hora de preparar el viaje.
(236-239)
Además dicha dificultad, que una vez a su llegada se relaciona con tener que registrarse ante las autoridades una vez que se llega a Moscú, hace que el tema del visado plantee ciertas dificultades tanto en la preparación como al inicio del intercambio.
(239-243)
Ana Mª hace referencia igualmente al hecho de haberse tenido que someter a las pruebas del SIDA aunque aparece más bien como un dato anecdótico y no como una dificultad real.
Finalmente, se aprecia que la realización de la matrícula le ha planteado bastante dificultad.

E: Bueno, y ¿habéis visitado ya la oficina de Relaciones Internacionales?
S: No sabemos donde está.
E: Donde está Alla Nikolaevna, ¿no la habéis conocido aún?
S:. ¡Ah! ¿ALLA? ¡Ah! Sí, es que no nos lo han dicho…
E: Sí, bueno, entonces, de manera general del intercambio aquí no habéis recibido ninguna información.
S: NADA. Pero es que… en Granada TAMPOCO. No sabíamos quién nos iba a recoger, ni qué teníamos que hacer, ni cómo rellenar un papel que nos daban en…el avión…
E: <Simultáneo> ¿Aeropuerto?
S: Sí. Que nos ayudó la gente que ya había venido aquí porque es que NO SABÍAMOS NI QUÉ FECHA PONER porque como no sabíamos ni cuándo teníamos que volver ni nada… porque la gente nos ayudó QUE SI NO NO PODEMOS ENTRAR, no podemos pasar.
E: Entonces coincidisteis con más gente en el avión…
S: Sí… con gente española que luego nos ayudó. Como hay una entrada para rusos y otra entrada para los demás…
E: Pero que venía también por la Universidad o…
S: <Simultáneo> No, no, gente que venía de viaje o a trabajar.
E: Ajá… pero en Granada sí hubo una reunión de información, ¿no?
S: Sí, para darnos los papeles que teníamos que mandar allí (---) y ya está.
E: Entonces nada concreto…
S: No, era todo el mundo en general… NO SÓLO EN MOSCÚ… todo el mundo.
E: Ah… vale y (---) ya estáis bien alojadas, ¿no?
S: SÍ [expresa su respuesta con un matiz de resignación].
E: ¿Dónde estáis residiendo?
S: ¿En la residencia? ¿En la habitación dices? En la 621.

INIC.

PREP.

INIC.

(269-292)
Resulta extraño que Ana Mª diga no conocer la ubicación de la oficina de RR.II ya que es ahí donde ha debido iniciar los trámites para su registro en la ciudad, así como donde la habrán informado de las cuestiones generales del intercambio. Una vez que ahondamos en el tema, nos damos cuenta de que todo refleja la confusión inicial en la que se encuentra inmersa Ana Mª que, finalmente, sí relaciona la oficina de RR.II con la persona encargada de la misma.
Resulta igualmente extraño que Ana Mª afirme no haber recibido suficiente información a su llegada. Nos consta que sí se informa a todos los estudiantes, ahora bien, esto se lleva a cabo en ruso y quizás debido a ciertas dificultades iniciales con el idioma pueda pensar que no ha recibido el tipo de asistencia que deseaba.
Debemos destacar una situación inicial de estrés propiciada por la obligación de rellenar un formulario en el aeropuerto y del que no han recibido ningún tipo de información previa. Esto provoca justo a su llegada un sentimiento de desorientación que no resulta positivo a la hora de iniciar su intercambio.

(302-309)
Ana Mª vuelve a insistir en la escasa información recibida en la Universidad de Granada. Destaca que la reunión informativa no se centraba en aspectos concretos de Moscú sino que incluía todos los destinos con países del Este en general, de ahí que según ella la información haya sido poco específica.
(310-313)
En relación con el alojamiento se intuye cierto descontento inicial.

E: Y ¿tienes habitación individual?
S: Yo comparto con X [estudiante española de la facultad de Filosofía y Letras de UGR] … que nos dijo nuestro coordinador que nos corresponden habitaciones dobles.
E: ¿Y estáis contentas?
S: Sí (---) lo que pasa es que no tenemos de nada en la habitación. Están muy sucias, el papel muy roto, todo muy… destrozado. Un ambiente un poco triste en la misma habitación.
E: Y la comida, ¿qué tal?
S: Uf… EN LOS PRIMEROS DÍAS MEJOR. Al final de semana… de la semana pasada… FATAL, fatal, fatal, fatal y ya ayer fue el mejor día que comimos porque había patatas y carne normal, pollo, O SABÍA A POLLO, y hoy… normal, es que… es, SIEMPRE LO MISMO. Entonces…
E: <Simultáneo> Y desde que has llegado, ¿con quién te has relacionado? ¿con qué personas te has relacionado?
S: Pues, con los profesores que encontramos aquí..
E: Además de con tu compañera de habitación…
S: Sí, con X sí, además, con los profesores [profesores españoles de UGR que estaban realizando una estancia de investigación en MGLU durante el mes de septiembre] , con un chico que nos encontramos por casualidad que está trabajando y estudiando, con su compañero de habitación que es de…Kirkistan pero que habla ruso, eh… y gente con la que nos hemos cruzado por la residencia, un alemán, un americano, anoche conocimos a tres rusos que nos han invitado hoy a una fiesta de cumpleaños de rusos…Y el otro día en la puerta(de la residencia)estábamos sentadas y una rusa se puso a hablar con nosotras…Bien, por ahora…
E: ¿En ruso?
S: Intercambiando. «¿Cómo se dice cumpleaños? ¿cómo….?»
E: Pero, ella hablaba español…
S: <Simultáneo> Eran muchas…que estudian aquí alemán y una chica que había estudiado en el colegio español.
E: Ah…

INIC.

(317-328)
Su primera impresión del alojamiento parece bastante negativa y en sus palabras se adivina cierto desanimo, lo cual podría ser síntoma de la fase de Crisis.
(329-347)
A continuación y en relación con la comida se confirman nuestras sospechas de que Ana Mª puede estar padeciendo una temprana fase de Crisis. En este momento todo es distinto y Ana Mª parece aplicar la idea de «aquello que es distinto es malo o peligroso».
(348-372)
El círculo de conocidos establecido en los primeros días queda en gran medida marcado por la presencia de españoles.
Sin embargo, aparecen algunos estudiantes de otras nacionalidades así como rusos que pueden marcar el inicio que lleve a Ana Mª a ampliar dicho círculo.

S: Así que bien… eran cuatro y nosotras dos.
E: Ah, perfecto…o sea que ya estáis…
S: <Simultáneo> Y también nos intercambiamos así también cosas de cultura porque vimos una boda y nos explicaron por qué la novia iba vestida de rojo, que aquí… POR QUÉ SE HACE ASÍ… y todo eso, que vamos, no solo de lengua sino que también vamos conociendo otras cosas.

(392-395)
Es importante prestar atención a la barrera lingüística a la que hace referencia Ana Mª así como la frustración que se refleja en sus palabras: Ana Mª está contenta por entablar relación con rusos pero se siente mal porque no puede expresarse en esa lengua.

E: Bueno, pues entonces está muy bien, ¿no?
S: Sí, lo que pasa es que NO PODEMOS HABLAR EN RUSO.

INIC.

(399-408)
Vemos reflejada cierta apatía y una actitud en principio pasiva. Bien es cierto que no hace mucho que Ana Mª ha llegado a Moscú pero su actitud contrasta enormemente con el entusiasmo inicial que suelen mostrar los estudiantes al inicio de un intercambio cuando se dedican a visitar la ciudad durante los primeros días y a destacar sus cualidades.

E: Bueno, esto es el principio, esto el principio…
S: SÍ.
E: Dime, y ¿has pensado realizar algún tipo de actividad en tu tiempo libre? ¿Deporte o…?
S: <Simultáneo> Lo habíamos pensado pero económicamente NO PUEDE SER… así que pasearemos, iremos a ver lo máximo que podamos y SI PODEMOS VIAJAR, también… y hacer deporte, lo que podamos en la habitación.
E:¿Habéis ido ya al cine o a algún tipo de espectáculo?
S: No… QUÉ VA.
E: Y, ¿qué has hecho en el tiempo libre? Este fin de semana, por ejemplo.
S: Pues este fin de semana …eh… [susurra «¿qué hemos hecho?»] (---) Fuimos a Novodievichi pero se nos hizo de noche y entonces no pudimos… NO QUISIMOS, y hemos ido viendo mercados, buscando, nos llevó X. a una… a una tienda de discos muy grande y… hemos paseado. Lo que pasa es que el tiempo… y demás, no lo ha permitido muy bien y hemos estado… limpiando habitación.
E: Ajá, y dime, ¿qué tipo de contacto mantienes con tu familia? ¿tus amigos?...
S: Por Internet y por teléfono cuando puedo yo llamar porque no nos pueden llamar…
E: Y la facultad, dime, ¿qué te parece?
S: Bien.

INIC.

(409-431)
Apreciamos que Ana Mª y la otra estudiante española que se encuentra de intercambio en Moscú hacen todo juntas, lo cual es característico de esa primera etapa inicial del intercambio en la que puede establecerse una dependencia excesiva de compañeros de la misma nacionalidad.
Vemos igualmente que han hecho alguna visita por la ciudad pero de sus palabras se desprende que cuando han salido solas lo han hecho con cierto temor. Por otro lado, han realizado alguna otra visita, ahora bien, acompañadas por un alguien que conocía la ciudad. El resto del tiempo lo han pasado «limpiando» la habitación. Lo cual, junto con el aislamiento, podría ser síntoma de la fase de Crisis del choque cultural.
Ana Mª señala una nueva dificultad relacionada con las formas de contacto con su familia.

E: ¿Te la ha enseñado alguien?
S: NO. Nosotras investigando, perdiéndonos, preguntando… y bueno, un poco… raro porque… te meten en medio de obras, en una habitación, en una sala que no está ni siquiera señalada… muy raro, pero bueno… que en la facultad bastante bien.
E: ¿Y qué asignaturas vas a tener?
S: Pues… gramática y práctica, traducción que he empezado hoy y lo demás, pues, tengo además historia, economía y literatura ME GUSTARÍA IR ahora con el nuevo horario no… no puedo. ¿Sabes? Por eso a mí me interesaría más hacer literatura que historia, porque historia… yo ya tengo civilización rusa hecha, entonces…

INIC.

(409-442)
Es evidente que el inicio del intercambio no refleja en ningún momento las características típicas de la fase de Luna de miel, es decir, euforia, curiosidad y entusiasmo por lo nuevo.
En el caso de Ana Mª hasta el momento nos hemos encontrado con apatía, confusión, desorganización, temor hacia lo desconocido y tendencia al aislamiento.

E: Bueno, dime, y ¿qué opinión tienes del personal de la facultad? De administración, de la biblioteca, etc.
S: Pues no conozco nada más que a la de la oficina de Relaciones Internacionales, la encargada muy maja, intenta relacionarse con nosotras siempre y las dos chicas que hay una sabe un poco de español y… un ambiente muy distendido… porque el otro día nos pidió que si le podíamos escribir un chiste en español… para sus clases y demás, que… muy bien, con ellas MUY BIEN.
E: ¿Y cómo es tu horario?
S: Es que todavía no sabemos… NADA porque estamos probando. Nos cambian… ya nos han cambiado dos veces… bueno, el primer día y hoy... y todavía no sabemos porque parece ser que tenemos que esperar a los españoles así que estamos un poco… una media de dos o tres clases cada día y los lunes no hay clase.

UNIV.

(454-479)
En relación con el sistema universitario en el que se realiza el intercambio y concretamente con el personal administrativo con el que han entrado en contacto, encontramos que Ana Mª se siente bastante satisfecha por el trato recibido.
Sin embargo, en relación con el horario muestra cierto malestar ya que todavía no es definitivo y el hecho de haber sufrido varios cambios de grupo influye negativamente. Esta situación se convierte de nuevo en un elemento inestable que no consigue aportar la seguridad que Ana Mª está buscando en estos momentos iniciales de su estancia en Moscú.

E: Ajá. Y… ¿qué te parece la duración de las clases?
S: Las *leksias* se me hacen eternas porque es que NO PARAN DE HABLAR EN UNA HORA Y MEDIA y uf… si no entiendes (---). Por ejemplo, economía se me hizo SÚPER ABURRIDO porque la mujer tiene el mismo tono de voz y no se le escucha NADA, en una habitación inmensa… Entonces, no…
E: <Simultáneo> Pero, ¿por problema de comprensión de lengua? Porque bueno, en Granada las asignaturas más teóricas también son así, ¿no?
S: <Simultáneo> También son, sí… es la comprensión pero me animó saber que nadie se enteró de nada <risas>. Así que… bueno.
E: Y ¿qué te han parecido el resto de las clases?
S: La primera que dimos de gramática MUY FÁCIL, bueno, muy fácil… en todas las clases aprendes vocabulario y demás, pero demasiado básico si yo quiero evolucionar… en la lengua y ya, la lengua y ya… más clases no he tenido hasta hoy y ha sido un cambio INCREÍBLE… que, por los compañeros que tenemos, no ya por los profesores sino por los franceses que a lo mejor llevan ya cuatro años estudiando ruso, HABLANDO Y VINIENDO A RUSIA así que… ese es el nivel, muy, muy distintos. A lo mejor ellos pueden entender lo mismo que yo pero no puedo producir y ellos, sí.
E: Y… ¿responden a la idea que tenías de las clases en Rusia? ¿De cómo serían esas clases?
S: HOMBRE YO NO ENTIENDO A LA GENTE porque a mí me decían que aquí no se hacía absolutamente nada, que «ah, eso… sí… es fácil, da igual, si no te enteras…» y pues… yo que sé, que yo para esas cosas soy… no sé… o más responsable o más…y me agobio, yo no puedo pasar desapercibida en esos aspectos, porque… no, no puedo.

UNIV.

O.T.

(480-519)
Nos adentramos en el sistema universitario y en las percepciones de las primeras clases. En este punto cabe destacar como principal dificultad la existencia de una fuerte barrera lingüística, lo cual, en clases de alto contenido teórico crea bastantes problemas a Ana Mª.
Sin embargo, en relación con asignaturas menos teóricas Ana Mª se muestra más satisfecha. No obstante, muestra cierto malestar en cuanto al nivel dentro de su grupo ya que cree que el nivel de grupo no se corresponde con el suyo. De nuevo, aparece la barrera lingüística y sobre todo sus dificultades de expresión.

(520-533)
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES
Resulta interesante destacar en esta categoría la percepción que tienen del intercambio los estudiantes de años anteriores. A este respecto, Ana Mª se muestra en desacuerdo con ciertos comentarios oídos sobre la aparente facilidad de las clases en la MGLU. Al parecer le habían comentado que en Moscú «no se hacía absolutamente nada» y sin embargo ella se encuentra bastante agobiada en su intento por adaptarse y seguir el ritmo.
Lo que no percibimos es si Ana Mª ha llegado a plantearse que quizás aquellos comentarios venían de gente que simplemente no iba a clase.

E: Bien, y ¿están bien equipadas las clases?
S: Las de aquí, SÍ. Las de la residencia, las de la facultad… ALGUNAS. Otras, ya te digo, que… los enchufes colgando… porque como están de obras, pues… así están.
E: Bueno y dices que hoy has tenido la primera clase de traducción.
S: Sí.
E: ¿Cuántos estabais en clase?
S: YO.
E: ¿Tú y la profesora?
S: Sí <risas>.
E: ¿Y cómo ha sido la dinámica de clase?
S: Pues… en un principio así: después de la presentación, me ha dicho que si yo tenía algún tipo de interés por algún tipo de textos y le he dicho que no, que yo en general… de todo, una traducción general… y me ha dicho que si ruso-español/español-ruso, lo que quiera…y le he dicho que yo entendía que iban a ser las dos, las dos traducciones… y me ha dicho que se puede intentar, que como son tres profesores, pues que ya se verán cómo lo hacen. Después hemos estado viendo todos los nombres que utilizan para todos los tipos de traducción… COMO UNA INTRODUCCIÓN A LO QUE ES LA TRADUCCIÓN y demás, luego, lo siguiente ha sido… refranes en español y más o menos sus equivalentes en ruso e intentar…. pero… DIVIDIDOS, que yo tenía que intentar formar el refrán en ruso y luego, relacionarlo con el español y… para terminar la clase, que hemos terminado antes para que no se hiciera muy pesada y además, que estaba yo sola, unos chistes y bien, bien. Y tengo que hacer para el próximo miércoles, las leyes de Murphy, traducirlas.
E: ¿Del ruso al español?
S: Del ruso al español.
E: Y los chistes eran en ruso…
S: Los chistes eran en ruso. Hoy ha sido ruso español.

TRAD.

(542-587)
Ana Mª comenta las características principales de su primera clase de traducción en la que cabe destacar el hecho de que ella fuera la única alumna en esa asignatura.
La descripción de los ejercicios realizados en esa primera clase nos hace pensar más bien en una clase de lengua que en una de traducción aunque al parecer Ana Mª no lo ha percibido del mismo modo.

E: Y ¿qué aspectos iguales ves con las clases de traducción de Granada y qué aspectos distintos.
S: Hombre del ruso no puedo hablar porque es mi primer año de traducción de ruso y yo solo he hecho traducción de inglés, entonces, no…
E: <Simultáneo> Bueno, de traducción, de lo que es la traducción como disciplina.
S: Pues… la verdad es que yo estoy súper contenta con la traducción que yo he hecho de inglés, la profesora que he tenido, que me ha ayudado UN MONTÓN y que… el enfoque así de saber lo que es la traducción, cómo se nombra correctamente, qué términos tienes que utilizar… La introducción… bueno… es que era… mi profesora PREFERIDA porque es una persona que… SABE DE TODO y sabe CÓMO hacer que te gusten las cosas, que… y la profesora de aquí me ha parecido… muy similar a ella.
E: Y, qué aspectos… en esta primera clase que veo que ha sido muy introductoria, pero ¿en qué crees que van a ser igual las clases con lo que has hecho en Granada y en qué crees que van a ser distinto?
S: Pues… igual yo creo que casi todo… por lo menos con esta profesora, pero como van a ser tres los que compartan…entonces todavía no lo sé.
E: ¿No sabes quiénes van a ser los otros profesores?
S: No. Y… con esta mujer, pues…yo creo que va a ser muy parecido. Ella va a buscar, me ha dicho, una revista de donde ella suele sacar textos y demás, son tres, y páginas *web* también y son cosas de actualidad, NO CENTRÁNDOME EN ALGO, sino política una vez, otra vez un artículo de opinión, muy parecido a lo otro… y cosas que me interesen, ella quiere que yo participe, diciendo «ah, pues me gustaría hacer una traducción de…. esto».

TRAD

(588-595)
Intentamos ahondar en aquellos aspectos que hayan resultados distintos desde el punto de vista de las clases de traducción entre Granada y Moscú pero Ana Mª es bastante imprecisa al respecto y realmente no da respuesta a nuestra pregunta.

(596-639)
Volvemos a intentar dar respuesta a la pregunta presentada anteriormente pero de nuevo Ana Mª desvía el tema y en esta ocasión nos enteramos de que la asignatura la impartirán tres profesores distintos. Nuevamente, queda reflejado cierto desconocimiento sobre los detalles concretos, como por ejemplo qué profesores impartirán la asignatura, el planteamiento de la misma, etc., pero si bien anteriormente parecía afectar bastante a Ana María sentirse desinformada o verse inmersa en una situación inicial de desorganización, una vez llegados a este punto parece no afectarle en absoluto.

E: Y ¿en qué crees que vas a mejorar cuándo vuelvas a Granada y estés en clase de traducción?
S: Pues.. yo mi meta por ejemplo era en la clase de traducción pues poder tener un dominio de… PODER LEER UN TEXTO Y DECIR «sé de qué va», coger un manejo que aquí me puedan dar, yo creo, mejor que en España, que en España me iba a limitar mucho a la palabra por palabra…
E: <Simultáneo> Entonces ahora mismo me hablas de un plano más lingüístico.
S: Sí, porque, es que mi nivel de vocabulario y demás… es muy flojo.
E: ¿Y además del nivel lingüístico? Para traducir un texto, ¿qué otros aspectos crees que puedes mejorar aquí?
S: Pues… estrategias.
E: ¿Como por ejemplo?
S: Pues no sé… supongo que cada… que cada… profesor te puede aportar muchas cosas y métodos de trabajo distintos, también los profesores que iba a tener de traducción YA LOS HE TENIDO como profesores de la misma lengua rusa y entonces creo que quizás me podían aportar menos que aquí.

COMP. TRAD.

(640-671)
En relación con la competencia traductora y las subcompetencias que cree que mejorará Ana Mª vuelve a centrarse, al igual que hizo cuando se le planteó esta misma pregunta en la fase previa a la realización de su intercambio, en el desarrollo de la subcompetencia comunicativa.
Ana Mª vuelve además a destacar las dificultades que le plantea el ruso en este aspecto.
Resulta interesante que Ana Mª haga también referencia a mejorar la subcompetencia estratégica de cara a su futura actividad profesional.
Sin embargo, echamos en falta primordialmente la inclusión de la subcompetencia cultural, que quizás no aparece reflejada porque resulte demasiado evidente a Ana Mª, recordemos que en su fase previa sí hacía alusión a ella.

E: Dime, ¿has visitado ya la ciudad?
S: El primer día nos llevaron… X nos llevó a ver lo más importante… la Plaza Roja y todo eso. Por lo demás, lo que la gente nos ha dicho que vayamos a ver… y demás, pero el tiempo nos pone… y como ha sido la adaptación, arreglar la habitación –QUE ERA LO PRIMORDIAL PARA NOSOTRAS– en ese momento. Ya iremos, a partir de ahora… procuraremos salir algo más.

INIC.

(672-684)
Volvemos a interesarnos por las actividades realizadas en sus primeros días de intercambio, y en concreto, en las visitas realizadas por la ciudad. De nuevo queda constancia de dependencia, de una parte de la otra española que realiza un intercambio en Moscú y de otra, del hecho de ir acompañadas por alguien que conozca la ciudad.

E: La primera impresión, ¿buena o mala?
S: Nada más llegar… BIEN porque me dio tranquilidad ver que alguien me recogía pero cuando… llegué a la habitación… y vi, bueno, vinieron los profesores españoles y es que…

dio un bajón… bueno… me puse a llorar, de ver ESA HABITACIÓN ESE CUARTO DE BAÑO QUE PARA MÍ ERA LO PEOR y decir «¡Madre mía! Aquí tengo que estar cuatro meses y CÓMO voy a salir yo de aquí»…Porque… vale, ya había salido antes pero no, NO ME ESPERABA ESTO.
E: ¿En qué otros países habías estado?
S: En Inglaterra y en Francia.
E: Recuérdame de cuánto tiempo habían sido esas estancias.
S: En Francia… una semana y poco y en Inglaterra, un mes.
E: Bueno, dime, aspectos positivos y negativos que resaltas ahora de la ciudad. Desde esta perspectiva de recién llegada.
S: NEGATIVOS: muchas… diferencias, entre la gente, muchísimas. Y soy una persona a la que esas cosas le afectan mucho. ¿Diferencias? No sé… el otro día íbamos paseando y dijimos «venimos de, digamos, del *boom* de la ciudad a lo más MÍSERO que te puedas encontrar» y como lástima, vas sintiendo lástima, y no me gusta, claro.
E: Pero porque llegasteis a una zona que era todo lo contrario del centro, ¿no?
S: Sí, todo, todo, los pisos se caían… a trozos… mmm… la gente… no sé… pero es que estábamos a media hora andando es que no estábamos… lejos. Y fue impresionante, vamos, yo decía, esto es… TERCERMUNDISTA. Es algo increíble, vamos, ME SORPRENDIÓ… Y bueno, cosas buenas pues que… ES PRECIOSO, es precioso, tiene unas… los monumentos… tiene muchas cosas que ver, muchas cosas de las que aprender. Y por lo demás, pues que la gente… gracias a Dios, la gente que hemos encontrado, GENIAL. Hombre, te encuentras algunos sosos, pero bueno, en la tienda, siempre ayudándonos… y se ríen como diciendo… «hay que ver estas niñas»- porque vamos todos los días- ya nos conocen; en el metro, intentando

INIC.

(685-701)
Nos encontramos ante una descripción de un momento crítico inicial que nos ayuda a comprender algunas de las intervenciones anteriores de Ana Mª. Efectivamente ésta se encuentra inmersa en la fase de Crisis y lo ha estado desde el inicio, desde el episodio vivido en el aeropuerto y la llegada a la residencia. Por lo tanto, uniendo estos elementos a la barrera lingüística podemos comprender la causa de su aislamiento, la dependencia hacia otras personas y su ánimo decaído, síntomas todos inequívocos de estar atravesando la fase de Crisis.

comprar las tarjetas de teléfono, también una mujer… le dije «no, pase usted» y dijo «no, no, pasad y ya yo os ayudo a pedirlo». En ese aspecto, bien.
E: Entonces, ya me has comentado que ya habéis hecho amigos rusos…
S: Sí. Bueno, AMGIOS… nos los han presentado y demás, y además, ellos nos quieren introducir en ese mundo de gente joven rusa.
E: Entonces, muy bien, perfecto.
S: Sí, ya hoy, supuestamente vamos a ir a una fiesta, a ver…
E: Bueno, y ¿con qué dificultades principales te has encontrado en esta fase inicial? ¿Cuáles serían las dificultades que señalarías?
S: La principal, la más importante y yo creo que es la que arrastra TODO LO DEMÁS es el no poder expresarme en ruso. No sé… eso es lo que ha hecho que yo quizás me sienta peor. Porque… NOS HUNDÍAMOS y claro, yo no puedo decir «pues, estoy con una persona que, vale, que ME LLEVA A MÍ», NO, es que YO LA LLEVO A ELLA y… me veo como… uf… MUCHA TENSIÓN. Pero, todo por la lengua, todo. Todas las dificultades que he encontrado han sido por… por la lengua.
E: Bueno, y dime, ¿qué expectativas tienes para estos cuatro meses?
S. Que mejoren las cosas de ánimo por lo menos.
E: Recursos, de ocio, de viajes…
S: <Simultáneo> Viajes… pues…el chico este que es ruso… pero nosotros le llamamos «el chino», el compañero de X.
E: El de Kirskistán.
S: Sí, pues ese tiene como una agencia de viajes o algo, DE TURISMO… que está abriendo una empresa en el centro de Moscú y por ejemplo, anoche vino de visita a nuestra habitación y nos dijo que si nos interesa, que este fin de semana, había dos opciones, ir por las afueras de Moscú, una tarde, o ir a otros pueblos…

INIC.

EXP.

(749-775)
Encontramos un elemento que puede hacer pensar en una probable ampliación del círculo de conocidos y amigos. Sin embargo, de nuevo queda reflejada la barrera lingüística como dificultad principal que ha caracterizado el inicio de su intercambio.
Dicha barrera lingüística la veíamos anteriormente aplicada a las relaciones personales al ámbito académico y ahora la encontramos también en relación con el día a día.
Esta barrera supone un freno importante y provoca en Ana Mª bastante estrés, ya no sólo de cara a ella misma y a sus dificultades de expresión, sino también en relación con su compañera ya que Ana Mª se siente responsable de esta. Al parecer esta última tiene un nivel inferior de ruso y es por tanto la propia Ana Mª quien debe hacer de apoyo a esta otra estudiante.

(776-779)
Sus expectativas ante los próximos meses del intercambio se concentran en el aspecto personal y la mejora de su estado anímico actual. Nuevamente, este dato corrobora la existencia de la fase de Crisis que está experimentando Ana Mª.

Que él mismo nos va proponiendo excursiones. Y tenemos previsto ir a San Petersburgo, YA COMO OBLIGACIÓN, porque nunca sabes cuándo vas a poder volver a los sitios.
E: Claro que sí.
S: Y por lo demás, pues, intentar aprovechar al máximo el tiempo. Lo que pasa es que, claro, si fuésemos más sueltas con esto del idioma, pues…no deberíamos dedicar quizás tanto tiempo a estudiar y demás… no sé, por ejemplo, la fiesta esta tarde… quién iba a pensar que íbamos a poder salir… no siendo fin de semana… Así que, yo que sé…
E: Muy bien, bueno y ¿hay alguna otra idea o información que quieras añadir?
S: No sé… que no… principalmente, que cuando llegue a Granada iré a hablar con los de Relaciones Internacionales que NO NOS HAN INFORMADO DE NADA, que yo llevo DESDE MAYO que me dieron la beca llamando a Relaciones Internacionales, escribiendo *e-mails,* YENDO ALLÍ desde Almería expresamente un día para que me dijeran «bueno,ya te aviso» y estar todavía esperando la llamada para que me digan «sí, van a ir a recogerte al aeropuerto»… o mucha información que no nos han dado que ha sido porque nosotras hemos ido preguntando… y tampoco eso, porque cuando hemos llegado aquí y nos han dicho más cosas, y nosotras… hemos dicho «vale… pues no lo sabíamos». Supuestamente nos ha dicho hoy X. que nosotras tendríamos, según el convenio, que haber venido con un tutor… que nos solucionaría muchísimos problemas y hemos venido solas, pero SOLAS que es que… pero FATAL, FATAL. Ayuda desde Granada, NINGUNA, ninguna. Información, NINGUNA, ninguna. Hemos venido como… «a ver lo que encontramos». Eso es lo único que resaltaría porque si no hay una buena organización en Granada yo no puedo pedir que la haya aquí porque yo aquí no me puedo defender, qué les voy a decir, ellos no tienen la culpa de que a mí no me informen de lo que yo me voy a encontrar aquí. Así que… eso. Es todo.
E: Bueno, pues muchas gracias.
S: A ti.

EXP.

(801-809)
De nuevo la barrera del idioma aparece reflejada como una dificultad fundamental. En este caso para la consecución de su objetivo de «aprovechar al máximo el tiempo». Sin embargo, dicha expresión es bastante ambigua ya que no queda claro si se refiere a «aprovecharlo» desde el punto de vista académico, personal o turístico. Nos inclinamos hacía el último punto ya que de las palabras de Ana Mª puede deducirse la idea de que si no tuviera que estudiar tanto podría dedicarse a salir mucho más.

PREP.

(812-847)
Para finalizar Ana Mª quiere puntualizar ciertos aspectos relacionados con la información recibida en la Universidad de Granada.
Quizás como producto de todo el estrés acumulado que lleva desde su llegada a Moscú utiliza esta vía de escape para desahogarse pero lo cierto es que dedica palabras bastante duras a la oficina de RR.II.
Si prestamos atención a sus declaraciones previas, aunque es cierto que en ellas se refleja cierto desconocimiento general de las condiciones del intercambio, sin embargo, nos parece exagerado decir ahora que no ha recibido ningún tipo de información con relación al intercambio. Pensamos que quizás no recibió determinada información que efectivamente le podría haber sido útil conocer de antemano o que la información recibida no la estimó útil pero por lo demás pensamos que utiliza unos términos demasiado exagerados.

Nombre: Ana María
Fase posterior a la realización del intercambio
Fecha: 24/II/05
Lugar: UGR
Duración: 28'53"

Entrevistadora: Bueno, pues volvemos a vernos en Granada y ya sabes que la entrevista forma parte de un estudio sobre la aportación de los intercambios de movilidad en estudiantes de Traducción. Hablamos antes de que fueras de intercambio, nos vimos después en Moscú y hoy estamos ya en la fase posterior a la realización de tu intercambio, ya has vuelto…

Entrevistadora: Bien, dime, ¿cuánto tiempo ha durado el intercambio?
Sujeto: Pues… desde el 22 de septiembre hasta el 18 de enero.
E: Y ¿estuviste en Moscú?
S: En Moscú, sí.
E: Y, ¿cuánto tiempo hace que has vuelto?
S: Pues… un mes.
E: Un mes. Dime, ¿cuál era tu edad?
S: 20.
E: Y, ¿qué asignaturas has cursado en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú?
S: Pues, gramática, ruso hablado mmm… fonética, traducción pero como tres asignaturas independientes, con tres profesores distintos; eh… economía, politología, historia y literatura… y… ya está.
E: ¿Ibas a clase con alumnos rusos?
S: NO. Las clases son independientes, son cursos para extranjeros.
E:¿Qué te ha parecido la organización de las clases y el nivel de las mismas?
S: Pues… la organización bien, pero el nivel… no sé. Empezó, por ejemplo, la clase ruso hablado empezó muy bien, hablando y demás, y luego acabó leyendo «La dama del perrito» … que era ya muy monótono, la gente dejó de ir a clase… entonces estábamos dos y al final YO SOLA ESTABA DANDO CLASE.
E: Y ¿crees que te ha costado un esfuerzo suplementario el estar estudiando allí?
S: Sí. Me ha costado muchísimo más de lo que yo me imaginaba. Por, no los estudios, sino anímicamente.

UNIV.

(870-889)
En cuanto a la organización de la MGLU cabe recordar que nos encontramos ante un sistema universitario excluyente que se basa en organizar grupos de extranjeros agrupándolos entre ellos, en este caso por nacionalidades, sin que en ningún momento se produzca la integración de estos estudiantes en la aulas permanentes del centro.
Con relación a otros subtemas de esta categoría dedicada al sistema universitario, nos centramos en primer lugar en la organización y nivel de las clases y advertimos que Ana Mª las ha seguido de manera regular y que al mismo tiempo le ha supuesto muchísimo esfuerzo, más del que habría necesitado si hubiera realizado estando en Granada en lugar de realizar el intercambio.
Cabe destacar de nuevo la influencia del estado anímico de Ana Mª quien puntualiza que ya no sólo académicamente sino sobre todo anímicamente ha debido realizar un esfuerzo enorme.

E: Y horas de estudio, ¿cuántas horas dedicabas a la semana a estudiar? A la semana o al día.
S: Mmm… ya no es el estudiar, era el preparar las traducciones. Que me ocupaba tarde y parte de la noche. Era TODO EL DÍA dedicado a lo que es la lengua. De un modo u otro… La traducción ha sido muy dura. Más que nada porque estábamos tres personas y estaban muy contentos con nuestros progresos, y entonces cada vez nos exigían más.
E: Bien, y el tratamiento profesor-alumno, ¿qué te ha parecido?
S: La mayoría de las veces muy bueno. Salvo una profesora, pero porque íbamos tres personas a clase, que era la de economía, que era como… iba a clase, decía lo que tenía que decir y se acabó. No había más trato. Los demás… una relación muy buena. CONMIGO, que había diferencias entre la gente que IBA A CLASE y la que no iba.

UNIV.

(890-914)
En las palabras de Ana Mª encontramos indicios de la fase de Recuperación. Ana Mª es consciente de sus dificultades lingüísticas pero en este momento lejos de hundirse decide trabajar duro con el objetivo de superarlas.
En cuanto al trato existente entre profesores y alumnos en la MGLU se muestra satisfecha en general.

E: Y en cuanto al método de enseñanza en las clases de traducción, ¿qué diferencias has notado? Solamente CON RESPECTO A LAS CLASES DE TRADUCCIÓN.
S: Pues… lo que pasa es que hemos tenido tres profesores, entonces, cada uno iba a su modo. A uno le gustaba primero hacer una traducción a vista y después ya profundizar…
E: <Simultáneo> Bien, bueno, explícame cómo era cada uno de ellos.
S: Pues, por ejemplo, un profesor que había sido intérprete de la ONU, ese hombre era primero una traducción así, a vista, y después ya profundizar. Ver las diferencias entre cada uno y… lo que pasa es que la dificultad principal es que eran textos filosóficos y yo, en español no los entiendo, pues en ruso menos todavía. Y después ya pasamos por ejemplo a un certificado de garantía de una empresa de *software*, y yo que sé, eso era un poco más complicado.

TRAD.

(915-954)
Intentamos acercarnos a la metodología empleada en la clase de traducción por cada uno de los profesores que impartieron dicha asignaturas, sin embargo, la respuesta de Ana Mª es demasiado general aunque podemos hacernos una idea de que *grosso modo* las clases que ha recibido han sido de traducción general, con algún toque de especialización, y que en ellas se tendía a realizar un análisis y primera aproximación previa al texto para pasar a continuación a su traducción.

Luego, otra profesora era… yo que sé, artículos de periódicos, revistas, reportajes y era muy interesante pero el vocabulario, algo, algo específico. Y ya la última, era un poco de todo, pero nos tocó una parte de ruso así un poco antiguo y esa era la dificultad, y esa mujer que era prácticamente… el final de la clase, era una traducción a la vista de la traducción siguiente, de la traducción del siguiente día y era complicado, bastante. Lo bueno es que cada uno tocaba una parte. No ha sido demasiado monótono.

E: Y dime la cosa que más te haya sorprendido.

S: Mmmm pues, sinceramente no lo sé, porque yo aquí [en Granada] no había hecho traducción de ruso, yo solamente había hecho lo que eran los niveles de la lengua, y ya está…

E: <No se entiende>

S: Hombre, yo estaba en una desventaja. Que yo era la más pequeña y la única que no había terminado la carrera. Entonces, había… pues la chica polaca SABÍA RUSO, para ella no era complicado. Otro chico que YA había terminado la carrera de traducción. Entonces yo iba un poco como forzada pero eso me ha servido para alcanzar un nivel del que estoy satisfecha y los profesores también.

E: Entonces, estás contenta con los resultados que has obtenido.

S: Sí.

E: Y, dime, quién te ha orientado más en cuanto a las asignaturas que tenías que coger, el sistema académico, etc.

S: Pues… antes de irme a Rusia, tú, que me lo escribiste todo. Y allí, pues… la coordinadora de RR.II, que se ha portado muy bien, muy bien. No sé, yo simplemente me he limitado a ir, a ir al mayor número de clases que pudiera, aunque no me enterase de nada, pero cada día podía ir tirando un poquito más y como salir no iba a salir, porque no me apetecía ni tenía tampoco con quién hacerlo, que fuese ruso, o hablar en ruso, pues prefería pasar el día en clase.

TRAD.

TRAD.

VAL.

DLLO.

(963-973)
Las clases de traducción, si bien en un inicio le resultaron difíciles debido a la diferencia de nivel con respecto al resto de sus compañeros, finalmente se han desarrollado bien y Ana Mª se encuentra muy satisfecha de los resultados y el nivel alcanzado.
En este ámbito se refleja de nuevo la existencia de la fase de Recuperación en la que Ana Mª ha luchado por superar sus dificultades y lo ha conseguido.

(974-976)
Apreciamos que finalmente la valoración de Ana Mª con respecto a los resultados académicos obtenidos a lo largo del intercambio es positiva.

(985-994)
Encontramos un nuevo indicio de la fase de Recuperación. Ana Mª sigue el consejo de su profesor de ruso y asiste regularmente a clase aun cuando en un principio tiene dificultades para poder seguir al profesor. Su tesón y su fuerza de voluntad han contribuido a que supere dichas dificultades.

E: ¿Te gustaría volver a Moscú? ¿o a Rusia?
S: Me gustaría volver a Rusia pero no en la situación en la que he estado. Como lectora… o simplemente a trabajar, si se pudiera, pero no como estudiante.
E: Y ¿con qué personas te relacionabas habitualmente?
S: Pues… con mi compañera de habitación…
E: <Simultáneo> Que era española, ¿no?
S: Sí, que era española, y… (---) en un principio, tuve un pequeño problema porque me asociaban a ella y me identificaban con ella, entonces, eso era parte del rechazo y luego pues sí, ya la gente empezó a conocerme un poco más…
E: <Simultáneo> Pero ¿por qué dices que te rechazaban al asociarte a ella?
S: Por… creer que era igual que ella.
E: ¿Por el carácter…?
S: Por eso y por acciones, comportamiento y demás. Entonces era como ¡uy!... NO. Luego ya no iba a las fiestas de los «chicos famosos», entonces eso también hacía, impedía un poco… como ellos no me conocían pues el resto de gente tampoco. Pero ya empecé a conocer a belgas, a búlgaros y luego llegaron otros dos chicos españoles e hice muy buena amistad con un chico que había hecho traducción en Alicante.
E: Bueno, recordarás que esta pregunta te la hice ya estando en Moscú. Ahora quiero saber tu valoración final. ¿Qué me puedes decir del alojamiento?
S: MALO. Bastante malo. Porque… no sé… ya cuando estás en tu habitación YA ERES TÚ, aunque en un principio esté fatal pero dentro de lo mal que está si está limpia ya es por ti. Entonces ahí dentro de lo que cabe vale… pero muy poca luz, poquísima luz, que para estudiar yo he perdido un montón de vista, pedías una bombilla y te decían que te acababan de dar una y claro decías, sí, pero pero es que con una no tengo suficiente… pues no.

DLLO.

VAL.

(1002-1031)
Centrándonos en su círculo de conocidos y amigos advertimos que Ana Mª tuvo ciertos problemas con su compañera de habitación, es decir, la otra estudiante española que realizaba un intercambio en Moscú y con la que veíamos al principio del intercambio una relación estrecha que se podría calificar incluso de dependencia.
Al mismo tiempo, al inicio del intercambio pensábamos que se daban ciertos factores que propiciarían que Ana Mª ampliara su círculo de amistades e incluyera en ellos a rusos pero finalmente parece que esto no se produce y que ha quedado bastante relegada a establecer lazos con otros españoles o estudiantes de otra nacionalidades que viven en la residencia.
Este sería por supuesto síntoma inequívoco de una falta de adaptación al medio y a la sociedad rusa.

Muy poca seguridad porque yo dejaba la puerta abierta porque mi compañera estaba durmiendo y no podía cerrar, mucha inseguridad por eso, porque si se cerraba mi puerta por fuera se quedaba la gente encerrada dentro y sólo teníamos UNA llave. Bajar de clase y encontrarme la puerta o abierta o cerrada, gente dentro, que son gente de la residencia y son ellos que iban a hacer el recuento pero es que el recuento lo hacían todas las semanas. SÓLO en mi habitación, A LAS DEMÁS NO IBAN. También por la compañera y porque tuve un problema con esa compañera. Esa compañera, con respecto a la residencia fumaba, la pilló el director y ya eran revisiones constantes y españolas en el punto de mira y luego ya pues el comedor ya al final bien y bueno, el ascensor estuvimos todo el mes de diciembre sin ascensores viviendo en una sexta planta… pues… bueno, que al final se sobrelleva y parecen cosas pequeñas.

E: Y el contacto con tu familia y amigos, ¿ha sido de manera regular?

S: Sí. Por eso me ha costado mucho más estar allí porque yo soy demasiado familiar y necesito UN MONTÓN el cariño de la gente. Entonces… mi familia estaba ahí pero había veces que necesitaba hablar a lo mejor dos veces al día con ellos, a lo mejor luego me tiraba TRES días sin hablar con ellos pero… eso regular. Luego, pues, mi novio, con él todos los días o prácticamente todos los días. Y mis amigas por e-mail y demás.

E: ¿Has trabajado allí?

S: No.

E: ¿Deporte hacías?

S: No, porque fuimos al gimnasio y nos dijeron que si nos queríamos meter tenía que ser en las clases de educación física con la gente de la facultad, que no había deportes aparte. Así que no.

VAL.

(1032-1075)
Preguntamos de nuevo a Ana Mª su valoración sobre el alojamiento. Ya lo habíamos hecho previamente, a su llegada a Moscú, y en esta fase posterior se puede apreciar que su opinión sigue siendo la misma.
Ana Mª hace referencia a no pocos detalles que le han dificultado la estancia y le han afectado particularmente, por ejemplo, aquellos derivados de tener que compartir una única llave para la habitación o sentir que recibía un trato especial al ser asociada al comportamiento de su compañera de habitación.
Sin embargo, finalmente, y esto resulta novedoso en el relato de Ana Mª, encontramos de nuevo un indicio de la fase de Recuperación cuando minimiza desde esta perspectiva ya posterior a la realización del intercambio dichas dificultades.

DLLO.

(1076-1090)
Un factor esencial que ha influido en gran medida en el desarrollo del intercambio de Ana Mª ha sido el contacto con su familia y amigos.
Tal y como admite la propia Ana Mª ha sido duro al ser ella es muy familiar ya que el estar lejos de los suyos la afectaba anímicamente en gran medida.

E: Y ¿qué solías hacer los fines de semana?
S: Pues… coger la mochila y andar. Y recorrerme Moscú. Moscú… pero ENTERO, ENTERO ANDANDO me lo he recorrido. Sabía perfectamente dónde estaba, unos días con unos, otros días con otros… mirando los sitios que había en unas guías y otras y he visitado un montón de sitios.
E: Y de los amigos que me has dicho que has hecho… ¿hay algún ruso?
S: Sí, estuve con una chica rusa que la conocí por un conocido de una prima mía, casualidades de la vida, pero sí, esa chica estaba aprendiendo español, en un principio hablábamos español pero luego ya cuando yo me solté iba con sus amigos y demás, entonces, hablaba en ruso y ella pues decía como ya me entiendes, entonces te hablo en ruso. Entonces ya siempre era en ruso, hombre si nos escribíamos mensajes en español, e-mail en español, y luego también conocí, a través de mi compañera, conocí a unos rusos, lo que pasa es que hablaban siempre en español y yo siempre he intentado, ME PARECE MUY BIEN que quieran hablar en español, pero lo mismo que quieren hablar en español, YO QUIERO HABLAR EN RUSO y como NO conseguía el hablar en ruso con ellos pues no iba.
E: Y con respecto a las asignaturas, dime, ¿cuáles te parecían más interesantes y cuáles menos?
S: Pues muy interesante… mmm… divertida y que llegaba a nosotros el profesor, de un modo increíble, era la única clase que se llenaba, era Politología. Historia era divertida pero… un poco difícil, el profesor además era tartamudo, pero era también entretenida y luego… gramática, que la he tenido con Alla, que era maravillosa, además yo estaba con chinas en la clase, entonces tenía que hablar en ruso

DLLO.

Volvemos a interesarnos por su círculo de conocidos y de nuevo queremos saber si ha conseguido ampliarlo incluyendo en él a conocidos rusos. Puede apreciarse que los contactos que se establecen están siempre caracterizados por el hecho de que los rusos con los que se relaciona estudian español.
Por un lado nos habla de una chica rusa con la que al parecer ha tenido bastante contacto y que la ha animado a soltarse a hablar en ruso. Y por otro lado, vemos reflejado igualmente a un grupo de estudiantes con los que Ana Mª no se sentía cómoda, por el hecho de que ellos solo quisieran hablar en español y con los que finalmente decidió perder el contacto.
Por lo tanto, si anteriormente pensábamos que el círculo de conocidos de Ana Mª había quedado relegado a estudiantes de diversas nacionalidades pero no rusos, en este momento debemos ampliar esa percepción inicial.
Su decisión de no quedar con aquellos estudiantes que no querían hablar en ruso es de nuevo un reflejo de la fase de Recuperación. Ana Mª se sentía con fuerzas para expresarse en ruso y no quería hablar exclusivamente en español ya que eso la frenaba en su afán de superación.

y… MUY BIEN porque a la vez que atendía me estaba divirtiendo porque no tenía que estudiarlo porque se me quedaban las anécdotas y Alla por ahí corriendo y demás. Yo creo que esas son las más interesantes.
E: ¿Y la que menos?
S: ECONOMÍA. Más que nada porque llegaba… ni nos miraba… lo que tenía que decir en dos horas lo decía tres cuartos y era imposible. TRES PERSONAS acabamos en esa clase.
E: Y de la ciudad qué aspectos positivos y negativos resaltarías ahora.
S: Pues todo muy bonito… pero MUCHÍSIMA MISERIA… veo… por ejemplo en traducción nos enseñaron unos folletos de rascacielos, urbanizaciones de súper lujo… ¿PARA QUÉ? Si está la gente en la calle muriéndose de hambre. Mmm (---) habrá gente que se lo pueda permitir pero… que haya un poco más de clase media y no tanta, tantísima gente en la calle, QUE ES INCREÍBLE, yo… NUNCA HABÍA VISTO A UNA PERSONA MORIRSE y en Moscú la he visto, en cuatro meses y no en veinte años de mi vida. (---)No sé, hay muchísimas diferencias… y… no sé… miedo a veces, muchísima policía, QUE ME PARECE MUY BIEN, ¿NO? Tienen que estar ahí pero… algo que no me gusta es encontrarme a una persona, así, formada, ¿no? Con el arma en la mano, es que IMPRESIONA MUCHÍSIMO… es que, en verdad es como un sin vivir. Estar siempre con la mosca detrás de la oreja, qué va a pasar… o qué está pasando.
E: ¿Y has viajado a otras ciudades?
S: Pues… TENIENDO EN CUENTA QUE ESTUVIMOS DOS MESES SIN PASAPORTE, nos metimos en todo el frío y… como… la gente no quería… a ver, porque yo llevaba una vida distinta a los demás, la gente prefiere gastarse el dinero en salir y yo prefiero gastarme el dinero en visitar sitios, entonces, yo sola también me daba un poco de miedo ir cuando no me defiendo perfectamente hablando, cuando puedo perder un tren, hacerse de noche y quedarme fuera… un montón de cosas. Y entonces, pues he ido a San Petersburgo y fuimos a Serguiev Pozad, y me he quedado con ganas de ir a Suzdal y a Vladimir.

DLLO.

(1190-1206)
Un aspecto interesante que se ha señalado con anterioridad es la tendencia existente entre los estudiantes de intercambio a viajar y a visitar lugares, tal y como lo haría cualquier turista. En el caso de Ana Mª debemos deseñalar que debido por un lado a factores burocráticos y por otro a la barrera lingüística, no ha viajado tanto como le habría gustado y sus salidas han estado a este respecto limitadas.

E: Ahora piensa si había alguna idea sobre Rusia o los rusos, antes de ir, que una vez allí te hayas dado cuenta de que era distinto.
S: Pues… no, así… NO CREO, HOMBRE a lo mejor crees que la gente, el típico ruso de la tele así serio… y sí, son así un poco serios pero también tienes el otro lado, la gente joven… no sé. En ese aspecto sí, me ha gustado un poco más.
E: Y ¿te has visto en alguna situación de malentendido cultural?
S: (---) No, qué va. No, además… así cositas… típicas o demás, los amigos de la chica esta rusa que conocía siempre estaban explicándome pues «ah, pues nosotros hacemos esto, pues nosotros hacemos esto»… que siempre estaban explicándome y eso.
E: ¿Y ha cambiado en algo tu concepción de ver el mundo?
S: Me ha hecho plantearme muchas cosas. INCLUSO si servía para lo que estaba estudiando.
E: Y eso, ¿por qué?
S: Pues porque me ha costado muchísimo más de lo que yo pensaba. Muchísimo, muchísimo más. Allí, también pienso que la compañera que he tenido me ha limitado bastante. Bastante… no sé, porque tampoco he podido estar con ella… con AMBICIÓN, ¿NO? con… «pues vamos a ver esto» «pues, ¿por qué no vemos esta película esta noche?» NO. Eran ritmos de vida distintos y se notaba.
E: ¿Has cambiado tu aspecto físico?
S: SÍ. Cuando llegué allí estaba bien. Adelgacé muchísimo pero comía, luego ya empecé así un poquito a engordar, cuando no comía tanto… ya te cocinas tú y demás pero vamos, PORQUE ME MORÍA DE HAMBRE del mediodía, y luego ya cuando llegué aquí sí me dijo la gente que estaba mucho más delgada pero yo en verdad no sé…
E: Y ¿has vivido alguna situación de estrés?
S: Un poco de miedo… sí, de esas muchedumbres… de qué está pasando, por qué hay tanta policía, por qué no nos dejan pasar… por qué… pero bueno, supongo que es una ciudad muy grande, una situación política regular, nada más y no, solo… no poder… IMPOTENCIA, de no poder expresar lo que siento en cada momento, desahogarme, me intentaron robar en el metro…

TOP.

DLLO.

(1206-1214)
En cuanto a la existencia de tópicos o ideas preconcebidas que tuviera Ana Mª antes de ir a Moscú, esta destaca la idea del pueblo ruso como un pueblo «serio», algo que según ella se refleja en la televisión.

(1224-1239)
De nuevo debemos hacer referencia a la fase de Crisis experimentada por Ana Mª. Somos de nuevo conscientes del papel primordial que ha ocupado durante el desarrollo de su intercambio pero finalmente podemos decir que consiguió superarla y ella misma es consciente de alguna de las claves para ello. Por ejemplo, dejar de escudarse en el español para evitar la barrera lingüística o desarrollar su «independencia» con respecto a la otra estudiante española que estaba en Moscú una vez que se dio cuenta de que sus caracteres e intereses eran distintos.

la primera reacción fue soltarle una BURRADA en español y luego ya… en un modo u otro intentar hablar en ruso. SALÍ BIEN… de la situación pero me sentía impotente.
E: Y ¿te has sentido sola o extraña?
S: Sí, MUCHÍSIMO, muchísimas veces. Uf, no veas. Y en Navidad fatal, FATAL. Porque estábamos, en Nochevieja… OCHO personas. Era como «Uf Dios mío, sácame de aquí» y más… siendo lo familiar que soy yo. Había otra gente que le daba igual pero también veía que había un montón de parejas que fueron a visitarles. Las chicas con las que yo me iba, pues todos los novios han ido, no sé qué… un montón de cosas.
E: Y ¿en algún momento has tenido ganas de hacer la maleta y de volver a casa?
S: SÍ. Pero no tenía el pasaporte.
E: ¿Cuándo fue eso? ¿Al principio, al final?
S: En noviembre. Me agobié muchísimo. También hacía mucho que anocheciese tan pronto. Yo salía a lo mejor de clase a las cuatro de la tarde, ES QUE NO TENÍA VIDA. Durante la semana no tenía vida. Y también veía que la gente no… no se abría a mí, no sabía por qué, hasta que ya en el último mes me enteré de TODO lo que pasaba.
E: ¿Has sufrido algún problema de salud?
S: No, simplemente un poco mareada y demás. Bueno, al principio sí, tuve ronchas por todo el cuerpo y no sabía lo que era pero simplemente hidraté bien y poco a poco fueron desapareciendo. De todas formas, tengo alergia a todo así que alguna cosa sería. Y luego sí, mareos y demás, pero… falta de vitaminas, de no comer BIEN porque carne no comía porque me moría… DE VERLA y pescado no ponían.
E: Y ¿has sufrido algún episodio de racismo o xenofobia?
S: No, qué va, al revés. Iba a algún bar o a dónde sea y ME MOLESTABA QUE LA GENTE PONÍA EL OÍDO y decía «son italianas, no, NO, son españolas» pero bueno, que yo también lo hago aquí… lo hace todo el mundo… PERO NO, AL REVÉS… te preguntan… se ríen… bien.
E: Y antes de ir, ¿habías hecho algún intercambio con rusos que de los que venían a Granada?

DLLO.

(1250-1302)
Debemos volver a referirnos a la fase de Crisis vivida por Ana Mª. El miedo inicial que se deduce de sus palabras es de nuevo un síntoma de esta fase, y además, Ana Mª vuelve a referirse a la barrera lingüística. Cuenta también un episodio estresante el día que intentaron robarle en el metro. En ese momento hace hincapié en que sintió acentuarse dicha barrera lingüística.
Tras conocer todos estos datos no es de extrañar que Ana Mª se sintiera sola, indefensa y que incluso pensara en volver a casa.
Ana Mª Señala además de entre otros factores que influyeron igualmente en su estado de ánimo la lejanía de sus seres queridos, sobre todo en fechas señaladas como Navidad, así como la climatología.
Ana Mª experimentó si lugar a dudas, la mayoría de los síntomas relacionados con esa fase de Crisis. Incluso, como puede verse relejado en la siguiente secuencia es posible que incluso psicosomatizara el estado de estrés que estaba viviendo, lo que podría explicar la aparición de ciertos dolores a los que hacer referencia o las ronchas de las que habla.

S: NO. NO PORQUE NO TENÍA NI IDEA. Vamos, «hola» y ya está.
E: Y de las expectativas que tenías, recuerda cuando hablamos en junio antes de ir, ¿se han cumplido?
S: Hombre pues yo… cuando estaba allí pensaba que no había aprendido. LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS SÍ. Me dí cuenta de que había evolucionado bastante y mucha gente me lo dijo, LOS PROFESORES TAMBIÉN ME FELICITARON Y DEMÁS POR EL PROGRESO... y sí, he aprendido un montón, yo qué sé, la traducción que yo pensaba que iba a ser… sí, me ha gustado. Pero todas las experiencias positivas que pueda tener con respecto al aprendizaje, lo que es vivir allí, la estancia allí me ha marcado muchísimo.
E: ¿Las marcarías esas como negativas?
S: SÍ. Sí porque quizás hayan hecho que mi mente hiciera «NO. De aquí no pasas». Me paraba muchísimo.
E: Y ahora en clase de traducción, ¿en qué aspectos crees que vas a ser mejor?
S: Pues… no tengo clases de traducción porque me la han convalidado. Pedí la convalidación de las dos y me las han convalidado, pero bueno… me compré libros y no dejo de leer, meterme en Internet… que AUNQUE DEJE LA TRADUCCIÓN pero seguiré estudiando un poco.
E: Y bueno, de cara al siguiente curso pero siempre pensando en la traducción…
S: Sí, pues, como allí cuando llegué no era capaz de entender dos líneas y… veía una palabra que no veía en el diccionario y decía «¡Dios mío! ¿Esto qué es?» y luego allí pues yo qué sé, de tanto hacer… porque eran traducciones LARGUÍSIMAS, larguísimas, eran muchísimo más largas que las que podemos hacer aquí de segundo idioma, y no sé, tienes más soltura, más rapidez, identificas las cosas, las frases, por qué están así, o esa palabra, cómo la puedo sacar… a qué se están refiriendo. Allí como hemos tocado tantísimos aspectos pues SUPONGO YO que tendré un poco más de facilidad.

EXP.

(1317-1333)
Volvemos a centrarnos en las expectativas que tenía Ana Mª antes de realizar este intercambio y pretendemos saber si se cumplieron finalmente o no. A este respecto encontramos a una Ana Mª contenta con su progreso, que si bien no había sido consciente del mismo a lo largo de su estancia sí lo fue al finalizarla. Destaca por lo tanto se satisfacción en el plano académico e igualmente en el personal.

COMP. TRAD.

(1338-1365)
En el plano de la competencia traductora Ana Mª vuelve a centrarse en la adquisición de la subcompetencia comunicativa y piensa que es en ese aspecto en el que más ha avanzado gracias a su estancia en Moscú.

E: Y como traductora en el futuro, esta experiencia, ¿en qué te habrá servido?
S: No sé, no sé. Tenía las cosas muy claras y ahora no las tengo… tanto. Me gustaría hacer la traducción jurídica del ruso pero como llegas aquí y te cambia todo pues no tengo ni idea de cómo… entonces…
E: Bueno y ¿cuáles son tus planes para el futuro inmediato?
S: ¿De ruso?
E: En general, cómo ha sido la vuelta a la facultad…
S: Pues no lo sé porque ha sido llegar y agobiarme y… la gente también «¡madre mía, es muy difícil!» y ya llegas con esa presión. También estar allí NO ES ESTAR AQUÍ ESTUDIANDO. Allí te dedicas a una lengua y aquí me tengo que dedicar a muchísimas cosas, estos dos libros de derecho, no sé qué… muchas más cosas distintas, el cómo… LLEVARLO TODO.
E: ¿En qué curso estabas?
S: En tercero. La interpretación es algo nuevo. No sé, que son cosas nuevas, no sé, que me van parando. LLEGUÉ CON UNAS EXPECTATIVAS y al hablar con la vicedecana e INFORMARME leyendo por Internet y demás me han vuelto a cambiar. Que todavía estoy un poco… SIN SABER LO QUE QUIERO.
E: Y ¿tienes posibilidad de hacer algún otro intercambio en otro país?
S: Posibilidad tengo pero… he perdido por ejemplo todo este primer cuatrimestre. Lo he perdido entero. Menos la traducción de ruso lo he perdido entero. Si vuelvo no será estudiando.
E: Y entonces, en la experiencia en general, ¿qué prima más lo positivo o lo negativo?
S: Académicamente: muy bien. Anímicamente: MUY MAL. Me ha costado mucho más de lo que pensaba pero también he aprendido muchas cosas… me he dado cuenta de muchísimas cosas y quizás valoro UN POCO MÁS lo que es mi gente.
E: ¿Y le recomendarías este tipo de intercambio a tus amigos?
S: Sí se lo recomendaría pero… es que mi forma de ser ahí influyó mucho. Hoy en día la gente no es tan familiar. Entonces les cuesta menos. ALLÍ LA GENTE ESTABA MUY BIEN. Sí se lo recomendaría pero ya… como la experiencia de cada uno, depende de su relación.

VLTA.

VAL.

(1376-1402)
La vuelta a la UGR viene acompañada de bastante estrés. Esto se debe por un lado a que su intercambio ha durado tan sólo un cuatrimestre y por otro a que Ana Mª está matriculada en tercero, un curso en el que comienzan a impartirse determinadas materias, tales como interpretación, y que goza entre el estudiantado de entrañar una dificultad particular. Encontramos finalmente a Ana Mª bastante confusa con respecto a sus ideas de futuro.
Llama la atención la percepción que tiene Ana Mª de haber «perdido» un cuatrimestre, algo que nos sorprende ya que a continuación cuando hable a continuación de su valoración final afirmará que académicamente ha sido una experiencia muy buena aunque personalmente lo ha pasado bastante mal.

(1403-1411)
Tal y como adelantábamos nos sorprende que Ana Mª diga previamente que ha sacrificado un cuatrimestre mientras que ahora afirma estar muy contenta desde el punto de vista académico. Imaginamos que se refiere, de un lado, a su satisfacción por haber avanzado en ruso y haber seguido con esfuerzo y tesón las clases y de otro, el hecho de no existir una convalidación plena de las asignaturas cursadas, teniendo además en cuenta aquellas otras asignaturas que han empezado a impartirse en Granada.
De nuevo, aparece el factor anímico, que desempeña como ha quedado reflejado un papel fundamental durante el intercambio de Ana Mª.

E: ¿Y como viaje de placer?
S: Sí, sí, lo recomendaría.
E: ¿Y cómo crees que va a ser otra vez tu adaptación otra vez a Granada?
S: Pues la gente me ha recibido MUY BIEN. Han sido cambios… porque yo estaba en una residencia con mi grupo de amistades… me fui a Moscú cambié de país, ahora he vuelto y no estoy con esa gente, estoy en otro sitio, estoy en un piso, vivo con americanas… son muchos cambios muy seguidos. Pero bueno yo por ahora lo llevo bien y me tengo que acostumbrar porque no sé dónde voy a parar. Si aquí en España, si en otro sitio… en otro sitio lo dudo porque CON LO QUE ME HA COSTADO… pero bueno, se intentará.

VLTA.

(1424-1439)
La vuelta a Granada se presenta difícil. Según Ana Mª por la presencia de numerosos cambios que se han sucedido rápidamente. De sus palabras se desprenden en definitiva cierto estrés y preocupación.
De nuevo Ana Mª vuelve a hacer referencia al gran esfuerzo anímico que le ha exigido realizar con éxito este intercambio y en este momento apreciamos algo nuevo en la actitud de Ana Mª. A pesar de ser tan familiar como ha expuesto a lo largo de su entrevista se aprecia que está dispuesta a buscar su futuro, no solo en el ámbito nacional sino también internacional. Pensamos por lo tanto que, a pesar de las dificultades atravesadas, la experiencia ha merecido al pena y ha servido a Ana Mª para madurar y reflexionar acerca de su futuro.

E: Bueno, pues esto es todo, pero ¿hay alguna idea que quieras resaltar o hay algo que yo no te haya preguntado y quieras comentar?
S: Hombre pues… quizás eso que se dice que la gente que se va al extranjero no hace nada… que eso depende de cada uno. Yo, particularmente, me he quejado de eso en Moscú. NO HE SIDO LA ÚNICA. Y eso ha hecho que… mucha gente de la que estaba allí no recibiera notas ni nada, un certificado de que han estado allí cuatro meses pero que no les pueden dar ninguna calificación, QUE ES LO JUSTO. Que es lo justo y por lo que mucha gente y yo hemos luchado. Porque no puede ser que yo me DESVIVA traduciendo y vaya a recibir lo mismo que otra persona que no ha ido a clase nunca y ENCIMA, QUE TE LO DIGAN… que se rían mientras que tú estás trabajando… entonces, eso, que la gente que quiere trabajar trabaja y que gente como yo pues… hemos luchado para que se valore ese trabajo. Y entonces pues hemos conseguido eso, que por ejemplo en Moscú A PARTIR DE AHORA se van a valorar las cosas justamente.
E: Muy bien, pues MUCHAS GRACIAS.
S: De nada.

O.T.

(1440-1468)
PERCEPCIÓN DEL INTERCAMBIO ENTRE EL ESTUDIANTADO
Resulta de nuevo interesante prestar atención a la imagen estereotipada de la que gozan los intercambios entre los estudiantes y el hincapié que hace Ana Mª por demostrar que dicha imagen no se corresponde con la realidad.
Nos agrada finalmente saber que se hayan producido ciertos cambios en la MGLU que favorecerán a partir de ahora a aquellos estudiantes que se esfuercen a lo largo de sus intercambios y que al mismo tiempo esta institución no será benévola con aquellos que no lo hagan.

5.2.4.2.5. Zinaida Lvóvskaia

Cargo: Profesora emérita, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Fecha: 17/VI/04
Lugar: Las Palmas de Gran Canaria
Duración: 48'37"

Entrevistadora: Muy bien, entonces, COMO LE COMENTABA ANTES, esta entrevista forma parte de una tesis basada en la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores y nos interesa conocer la opinión de los estudiantes y también la de los profesores y gestores de los programas de intercambio que hay entre la Universidad de Granada, la Universidad de Las Palmas y la Lingüística de Moscú. Voy a comenzar con unas preguntas generales…

Entrevistadora: Dígame en primer lugar cómo se llama.
Sujeto: Me llamo Zinaida Lvóvskaia. Soy de origen ruso y a eso se debe este apellido tan difícil de pronunciar.
E: Y ¿qué cargo desempeña en la Universidad de Las Palmas?
S: Bueno… yo desempeñé hasta los 70, desempeñé el cargo de catedrática y a partir de los 70 soy profesora emérita.
E: ¿Y…¿qué materia enseña?
S: La traducción del ruso al español.
E: ¿Cuánto tiempo lleva en contacto, bien organizando o bien en relación con estudiantes que participan en ellos, con los programas de intercambios entre las Universidades de Las Palmas y Moscú?
S: ¡Uy cariño! Eso es ya difícil de decir pero me parece que eso es incluso después de mi primer viaje a Rusia desde Las Palmas. O sea, fui yo quien ha firmado el convenio en… EL 93. Entonces no recuerdo ahora bien si a partir del 93 ó 94 se mantiene el intercambio.
E: Y, ¿cuál fue el origen de ese convenio, es decir el convenio entre la MGLU y la ULPGC?
S: ¿En qué sentido?
E: Si fue directamente porque usted conocía allí también gente interesada en establecer relaciones o…

S: DESDE LUEGO. Desde luego, porque yo… como si estuviera entre dos polos, entre Rusia y España, yo no dejé de ser rusa y me hice española. Entonces, como la Universidad Estatal Lingüística de Moscú es mi *ALMA MATER* y me conocen todos allí me fue bastante fácil, organizamos aquí un… bueno, invitamos al rector y al vicerrector de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú a Las Palmas. El vicerrector, Serguéi Goncharenko, famoso poeta y traductor poético, entonces él hizo aquí dos o tres intervenciones, dos o tres conferencias impartió hablando de la traducción y mientras él y la rectora estaban aquí se firmó el contrato. Y ahora se está renovando todos los años. Ahora hemos añadido este convenio de intercambio de postgraduados.
E: Ah, ¿sí? ¿Y en qué consiste?
S: En que ellos pueden mandar a sus postgraduados a recoger el material y todo a Las Palmas y nosotros a Moscú.
E: Ajá, ¿y ha comenzado ya a funcionar?
S: Comenzar, comenzar, todavía no ha comenzado porque tú sabrás muy bien que los implicados escribiendo la tesis están tan ocupados que no… pero bueno, yo espero que este año ALGUIEN IRÁ.
E: Ajá, muy bien, y volviendo al intercambio de estudiantes, ¿qué espera como profesor… profesora de traducción que adquiera un estudiante a lo largo de ese intercambio?
S: NO ES UNA PREGUNTA FÁCIL… (///) pero te voy a contestar sinceramente: YO ESPERO que enriquezcan su ruso, que el ruso como tal –la lengua como tal– deje de ser OBSTÁCULO para la comprensión del texto, puede que esta postura puramente lingüística, comunicativa, se deba a que yo soy bastante «presumida» y creo que yo aquí, yo misma, podré darles todo lo que se refiere a la traducción PORQUE SOY TRADUCTORA PROFESIONAL E INTÉRPRETE PROFESIONAL.

EXP.

(70-90)
En relación con sus expectativas como profesora de traducción, Zinaida Lvóvskaia hace referencia a la mejora del nivel lingüístico de sus estudiantes de traducción ya que sus carencias en ese ámbito dificultan el desarrollo normal de una clase de traducción. Es interesante el uso que hace de la palabra «obstáculo» al referirse a la lengua rusa y a sus estudiantes españoles.

Entonces, y yo veo que YO LOGRO HACER COSAS Y AVANZAR, en caso de que ellos dominen, aunque sea a nivel medio, el ruso. Lo malo es que… NO LO DOMINAN BIEN EL RUSO, no, entonces yo en clase de traducción me veo obligada a explicar digamos el pasado, participio, gerundio ruso, etc., etc., ¿me entiendes? ESPERO EXCLUSIVAMENTE del viaje a Moscú, espero ANTES QUE NADA, mejorar el nivel de dominio del ruso.

E: Y entonces, el resto de competencias traductoras ya lo podrán adquirir aquí.

S: EN UN PRINCIPIO SÍ. Desde luego, me sentiría MUY contenta de que aparte del ruso también adquiriesen competencias traductoras. Pero quiero decirte que 3 MESES es muy poco tiempo. Y OJALÁ salgan con esto de la lengua y DESDE LUEGO –se me olvidó– LA CULTURA, porque es muy importante la cultura: que conozcan Rusia tal y como es porque en España, muy a menudo, la idea que tienen los españoles de Rusia está bastante, bastante alterada.

E: Este año se ha notado en Granada un descenso de estudiantes que quiere ir a Moscú…

S: <Simultáneo> Cariño, LO MISMO, LO MISMO. LO MISMO. Estamos DESESPERADOS. Los alumnos a menudo dicen «voy mejor a Francia, a Inglaterra, a Alemania» pero es el primer año que notamos esta tendencia porque antes iban muy gustosos a Rusia. NO SÉ A QUÉ SE DEBE ESTO, puede a que Rusia no entre en la Unión Europea y por lo tanto tienen menos posibilidades de colocarse luego pero hay una bajada BASTANTE pronunciada del interés hacia…

E: En Granada es exactamente igual. Siempre quedaba gente suplente y este año no se cubren todas las plazas.

S: Eso es, es lo mismo.

EXP.

(91-121)
Es interesante señalar que desde su punto de vista, Zinaida Lvóvkaia está convencida de que ella podrá hacerles adquirir el resto de competencias traductoras a lo largo de sus clases (de ahí que no haga hincapié en un interés especial en cuanto a la adquisición de estas durante la realización del intercambio). El único obstáculo que encuentra como profesora es el nivel de lengua de los estudiantes y por ello tiene el convencimiento de que si estos consiguen mejorarlo, ella podrá hacerles avanzar en la práctica de la traducción.

O.T.

(122-142)
DESCENSO DEL NÚMERO SOLICITUDES POR PARTE DEL ESTUDIANTADO

Interesante la visión de Zinaida Lvóvskaia que piensa que quizás dicho descenso de solicitudes puede deberse a la preferencia de realizar un intercambio en otros países, mayoritariamente de la Unión Europea.

E: Y no sabemos exactamente por qué.
S: YO CREO, ya te digo, yo creo que con la ampliación de la Unión Europea puede que ahora brote el interés hacia Polonia, Chequia, Eslovaquia, etc., puede que sea eso pero es un hecho.
E: Ajá, bien, y ¿qué tipo de problemas más frecuentes suelen tener sus estudiantes españoles durante el intercambio en Moscú? ¿Qué le suelen comentar sobre…?
S: (///)
E: Si hacen referencia a problemas académicos o si les cuesta trabajo seguir el ritmo…
S: ¿Sabes? Los problemas que han tenido todos los años iban cambiándose. PRIMERO, en los primeros años del intercambio, eso fue en el 93, 94, 95, tenían problemas con la comida «que si la comida es otra, que si el clima es otro, que…» Bueno, ahora más bien no… NO DESTACAN NINGÚN PROBLEMA ESPECIAL, al contrario, hasta me comentan que les gusta mucho, que están muy contentos, LO QUE NO SIGNIFICA en ningún momento que hayan aprovechado al máximo el tiempo en estos 3 meses. YO REPITO QUE YO CREO QUE 3 MESES ES POCO. YO, establecería el intercambio por medio año, por un cuatrimestre COMO MÍNIMO porque 3 meses es poco. Llegan a Moscú y empiezan a visitar lugares famosos como turistas y se olvidan de ir a clase, etc. ¿Comprendes?
E: Y ¿tiene también estudiantes de intercambio, es decir rusos, en sus clases aquí en Las Palmas?
S: CLARO, TODOS LOS AÑOS. Todos los años seis personas. Los rusos vienen a Las Canarias muy gustosos y como están conmigo y yo soy una profesora MUY EXIGENTE, entonces, no me faltan a clase.

O.T.

(144-151)
DESCENSO DEL NÚMERO SOLICITUDES POR PARTE DEL ESTUDIANTADO
Ahondando en la misma idea, Zinaida Lvóvskaia avanza un posible cambio de interés orientado hacia países que han pasado a formar parte recientemente de la U.E.

E: O sea, la asistencia es buena…
S: MUY BUENA, MUY BUENA. Bueno, al cien por cien y se van MUY CONTENTOS, hasta tal punto que pasan años y me escriben y mantienen relaciones conmigo etc.
E: Y en clase, en total, entre los seis alumnos de intercambio y los españoles, ¿cuántos alumnos tiene?
S: Como máximo DIEZ pero quiero decirte que muy a menudo son incluso menos porque coincide la época en que los alumnos de aquí van a Rusia y los alumnos de Rusia vienen a España. Entonces hay momentos cuando yo tengo por ejemplo seis rusos y dos españoles, QUE TAMPOCO ESTÁ MUY BIEN porque los rusos y los españoles tienen diferentes dificultades en la traducción… a mí me gustaría que ellos contactasen más entre sí.
E: ¿Se integran bien los estudiantes rusos?
S: PERFECTAMENTE BIEN. Perfectamente bien. Yo cuando vengo a Moscú y veo a los estudiantes españoles allí en Moscú… yo no puedo decir que se integren mal pero los rusos se integran AÚN MEJOR, aún mejor.
E: Y ¿cómo definiría el nivel medio? Me comentaba antes que tenían dificultades distintas… el nivel medio de los estudiantes rusos que asisten a sus clases, por ejemplo, para seguir las clases…
S: Quizás te puede parecer una visión interesada pero me siento muy cómoda de decir que el nivel de los estudiantes rusos es MUCHO MÁS ALTO QUE EL DE LOS ESPAÑOLES. Mucho más alto. Me gustaría decirte una cosa, que a veces vienen a mi clase alumnos rusos que han terminado el segundo año de estudios, o sea de tercero, y vienen del tercero de inicio y vienen del cuarto.

O.T.

(217-225)
INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
Zinaida Lvóvskaia afirma que los estudiantes rusos se integran «perfectamente bien». Nos interesa señalar la comparación que establece entre estos y los españoles, que al parecer no suelen integrarse tan bien cuando van a Rusia.

O.T.

(232-243)
NIVEL DE LENGUA DE LOS ESTUDIANTES
Asimismo resulta necesario señalar la afirmación rotunda que Zinaida Lvóvskaia realiza a propósito del nivel de lengua de los estudiantes rusos, un nivel que según ella, es mucho más alto que el de los españoles.

(---) Hay casos, claro que como en todo el mundo no hay alumnos absolutamente iguales y hay que diferenciar entre los rusos también, pero hay casos… ASOMBROSOS. Yo lo explico por una única razón. Yo luché mucho aquí y fracasé, a propósito… yo luché mucho aquí porque los primeros dos años fueran EXCLUSIVAMENTE de lengua y cultura y los últimos dos años de traducción e interpretación pero nadie lo quiso menos yo y en… en la comisión de asesoramiento docente solo se pronunciaron en contra de este enfoque HASTA TAL PUNTO QUE YO SALÍ DE LA COMISIÓN porque no veía nada que hacer allí. (---) Yo creo que el que los rusos tuvieran a lo largo de su carrera en esos dos años muchísima lengua y además asignaturas como cultura les ayuda mucho AQUÍ.

O.T.

E: Y, una vez que están aquí ¿qué tipo de dificultades tienen ellos en clase?

S: Claro que sus dificultades son muy naturales: son dificultades de las normas de comportamiento verbal. Muy a menudo se inclinan hacia la traducción literal. Les faltan normas de comportamiento verbal y en eso se diferencian mucho… se diferencian mucho las promociones de ahora de las promociones de MI ÉPOCA porque nosotros teníamos todos los profesores españoles y hablábamos ya desde el primer año perfectamente el español. Ahora ellos NO TIENEN PROFESORES ESPAÑOLES y a veces los profesores, UNOS SON BRILLANTES Y OTROS NO TANTO, por eso les enseñan el español pero no les enseñan las normas de comportamiento verbal en las situaciones tipo.

E: Ajá. En cuanto a la dinámica de la clase, ¿nota alguna diferencia con estos estudiantes? ¿Están acostumbrado a trabajar de un modo distinto, en grupo o individual? ¿O la dinámica que se sigue aquí les cuesta…?

(244-267)
NIVEL DE LENGUA DE LOS ESTUDIANTES

Ahondando en esta idea Zinaida Lvóvskaia hace referencia a una propuesta suya, presentada hace años y que según ella no tuvo una buena acogida en la ULPGC. En dicha propuesta se refleja, tal y como se vio en la estructuración de estudios de la MGLU (véase apartado 4.1.2.4.)una perspectiva que potencia una formación altamente lingüística durante los dos primeros años de estudios.

Si relacionamos esta idea con la expresada anteriormente (véase secuencia 232-243) a propósito del nivel de lengua de los estudiantes rusos, parece evidente que dicha estructuración de estudios está asociada con la obtención de muy buenos resultados.

S: <Simultáneo> La dinámica con los alumnos rusos es mucho más alta. Los alumnos españoles a veces se te quejan y los alumnos rusos nada, nada. Ellos son más dinámicos, están acostumbrados a hacer MÁS en el mismo tiempo.
E: Y, normalmente, el desarrollo de una clase de traducción ¿en qué consiste? Los estudiantes preparan traducciones en grupo, individualmente…
S: Cariño, MI MÉTODO consiste en lo siguiente: yo les doy un texto en ruso y les pido para la próxima clase preparar la primera versión de la traducción a la vista, ENTRE COMILLAS PORQUE YA NO ES LA PRIMERA, es la primera vez en casa y preparar las preguntas. Vienen a clase y empezamos a analizar ellos ya la segunda vez el texto, a traducirlo oralmente… yo contesto a las preguntas o pido a los alumnos que ellos contesten a las preguntas. LUEGO, para la próxima clase, deben entregar ya esta traducción por escrito Y YA PREPARAR OTRA ORALMENTE. Luego yo recojo las traducciones, las compruebo y NO CORRIJO, sino que subrayo el error y escribo en el margen el tipo de error: sentido, versión no exacta, estilo, etc., y les devuelvo el trabajo con la nota, porque la primera es la nota. Ellos deben, ELLOS MISMOS –a partir de nuestro trabajo en clase– corregir la traducción. A veces llegan hasta a tres correcciones de la misma traducción.
E: Ajá.
S: Pero la traducción se considera aprobada cuando NO HAY FALTAS.
E: Muy bien, entonces, si sigue habiendo algún tipo de error se le devuelve y entonces debe corregirlo el propio alumno…
S: SE LO DEVUELVO TANTAS VECES CUANTO SEA NECESARIO. Hay alumnos que

O.T.

(306-352) METODOLOGÍA EMPLEADA EN CLASE DE TRADUCCIÓN
Zinaida Lvóvskaia explica el método que ella emplea en clase de traducción. Cabe señalar que con este método se potencia el análisis previo a la traducción, la fase de documentación y la utilización de documentación paralela (aunque en esta sección no se haga referencia a ello es un tema que queda señalado en las intervenciones de los estudiantes -véase Nadia, 169-172-).

logran ya la primera vez corregir los errores y… o sea, desde la segunda entrega ya tienen aprobada la traducción pero hay alumnos que tienen hasta CINCO traducciones.
E: Y a la hora de planificar e impartir las clases, tiene en cuenta a los estudiantes de intercambio… ¿los suele tener más en cuenta, menos porque tengan mayor nivel?
S: No. Igual, igual, igual. Exactamente igual, lo que NO ES MUY JUSTO porque los alumnos españoles tienen dificultad con la lengua y los alumnos rusos con las normas de comportamiento verbal. Pero yo creo que hay que ponerlos en condiciones más o menos iguales.
E: Y a la hora de evaluarlos…
S: <Simultáneo> ABSOLUTAMENTE IGUAL. ABSOLUTAMENTE IGUAL. Las normas de evaluación son las normas de Ginebra: tres sentidos es suspenso.
E: Ajá, eso es así. Bien, ahora nos situamos en el momento en el que vuelven los estudiantes de Las Palmas. Una vez de regreso, ¿cree que en general –ya me contestaba antes un poco– pero cree que ENTRE COMILLAS han aprovechado bien el tiempo?
S: Tú lo has dicho, ENTRE COMILLAS, entre comillas… Bueno, cada uno tiene su idea de lo que significa aprovechar bien. Si yo estuviera en su lugar lo aprovecharía mil veces mejor pero ellos no pueden deshacerse de esta sensación de estar ahí de turistas. Creo que HAN APROVECHADO EL TIEMPO, pero muy poco. Desde luego como en la residencia, se entretienen <no se entiende> en contacto con rusos, empiezan ya a abrir la boca… ya empiezan a hablar algo pero MUY POCO, en el sentido… ya está. En lo que se dice aprovechar, aprovechar, POCO. Poco. Ya lo he dicho ya y lo repito: ES POCO TIEMPO 3 MESES.

O.T.

(357-364) METODOLOGÍA EMPLEADA EN CLASE DE TRADUCCIÓN
Asimismo es necesario destacar que con su «sistema de entregas» percibimos cómo Zinaida Lvóvskaia potencia el desarrollo de la subcomptencia estratégia y estimula por lo tanto la identificación y resolución de problemas, la revisión y la autoevaluación.

O.T.

(385-411) APROVECHAMIENTO DEL INTERCMABIO
Según Zinaida Lvóvskaia los tres mesees de duración del intercambio resultan insuficientes para lograr la adaptación de los estudiantes españoles en Moscú. En el momento en el que parecen comenzar a superar la barrera lingüística deben volver a casa. Es interesante señalar su percepción de los estudiantes definidos con el término «turistas». En conclusión, debido al poco tiempo del que disponen y a su interés por dedicarse a visitar sitios, Zinaida Lvóvskaia piensa que aprovechan el tiempo muy poco.

E: Y en relación con las clases de traducción, ¿en qué aspectos cree que mejoran?
S: (///) AY, AY, AY, qué difícil es la pregunta… CLARO, es lógico que mejoren en el aspecto de comprender mejor el texto original, es la tarea del texto original en ruso, entonces, comprender mejor… pero yo diría que la característica negativa es, no sé por qué, que allí no adquieren el método. Yo les doy diferentes trucos, métodos de empezar por el verbo, ver la estructura a partir del verbo, en forma personal…
E: Entonces, en los aspectos en los que deberían mejorar más estaría el método…
S: <Simultáneo> El método, el método. La Universidad lo que tiene que hacer enseñar es el método. La Universidad no lo puede enseñarlo todo. La Universidad enseña el método y la práctica del trabajo es saber aplicarlo.

O.T.

(412-428)
ASPECTOS EN LOS QUE MEJORAN LOS ESTUDIANTES
Zinaida destaca entre el estudiantado, una vez de vuelta a Las Palmas, una mejora del factor lingüístico desde el punto de vista de la comprensión. Sin embargo, se queja de que en traducción no avanzan mucho. Es interesante contrastar esta idea con la expresada, en esa misma línea, por la profesora Jessica Pérez (véase Jessica Pérez, secuencia 67-81).

E: ¿Qué valoración cree usted que tienen los propios estudiantes sobre el intercambio?
S: Ellos están encantados, ENCANTADOS. Ahora, por ejemplo que este año es muy difícil incluso… reunir al grupo de seis personas. Pero los que estuvieron ya en Rusia quieren regresar.
E: ¿Quieren volver?
S: QUIEREN VOLVER, QUIEREN VOLVER. Es que ellos tienen muy buena valoración, pero… pero aquí lo que importa es el nivel de conciencia del estudiante. Volver ¿PARA QUÉ? Ah, dicen yo vuelvo ahora y voy a ir a la Plaza Roja, pa, pa, pa, pa, pa… a aquella iglesia… YO VOY A ESTUDIAR.
E: ¿Qué requisitos se les pide a los estudiantes que van a Moscú?
S: Normalmente se selecciona cuando HAY más de seis se seleccionan LOS MEJORES.

O.T.

(439-457)
VALORACIÓN DE LOS PROPIOS ESTUDIANTES
Las valoraciones que hacen los estudiantes son siempre según Zinaida Lvóvskaia muy positivas. Asimismo, destaca el hecho de que algunos estudiantes decidan volver y repetir la experiencia. A este respecto cabe señalar de nuevo el nivel de «conciencia» del que carecen muchos estudiantes, que de nuevo, según ella deberían centrarse en el aspecto académico y no tanto en emplear su tiempo haciendo turismo.

E: Por nota.
S: Sí, por nota. Puede que tampoco tenga razón. Tal vez sería más lógico seleccionar a los que más mejoren allí en Moscú, pero sin embargo hay que estimular a los mejores también.
E: Ajá. Y ¿prepara de algún modo a los estudiantes que van a ir a Moscú, una vez que sabe quién va a ir? ¿Los prepara de algún modo en especial?
S: Sí, charlo con ellos. Organizo una charla en mi clase. Los profesores de la lengua organizan sus respectivas charlas… YO PUEDO DECIR LO QUE HAGO YO. Yo explico las dificultades que pueden encontrar en Moscú y cómo solventar estas dificultades: les doy recomendaciones, de vivir, por ejemplo, obligatoriamente en la habitación con un ruso o con una rusa, de tratar de entablar amistades, etc.

PREP.

(469-485)
Zinaida Lvóvskaia explica cómo prepara a sus estudiantes de cara a la realización de un intercambio.
A propósito de las recomendaciones que les da, cabe señalar que una vez llegados a la residencia, a los estudiantes se les asigna habitación siempre con estudiantes del mismo grupo, y por tanto, de la misma nacionalidad. Tan sólo insistiendo se puede conseguir cambiar de compañero de habitación a lo cual hay que añadir además, que dado que se trata de una residencia de estudiantes extranjeros, no podrán compartir habitación con rusos. Asimismo, entablar amistades con rusos se ve por lo tanto igualmente limitado en el ámbito de la residencia universitaria.

[Alguien entra en la habitación y se interrumpe la conversación un momento]

E: Bien, entonces, estábamos hablando sobre la charla que les daba, consejos,…
S: Se les explica qué tipo de ropa llevar… todo eso y de qué es lo que deben hacer en la clase de ruso, en la clase de traducción, en qué deben fijarse… A PROPÓSITO, ahora allí tenemos dos o tres lectores, entonces, igualmente hay una charla con los lectores antes de ir a Moscú. A ellos se les explica en qué hay que hacer hincapié, etc.
E: Esta pregunta también me la ha contestado antes… su opinión personal sobre el intercambio, aspectos positivos y negativos…
S: Sólo puedo repetirte que el intercambio *GROSSO MODO* es MUY POSITIVO. En mi opinión, es poco tiempo para Rusia. Hay demasiadas diferencias con España y además, el nivel de ruso de los estudiantes requiere más tiempo.

VAL.

Me parece MUY INTERESANTE que en Rusia hay nuestros lectores, tanto los nuestros como los de Granada. AHORA yo quisiera que el intercambio FUERA MÁS LARGO. De medio año, por ejemplo. Bueno, a mí me gustaría que los alumnos tuvieran una mentalidad preparada… pero no la tienen.

E: ¿Y de qué manera cree que se podría mejorar? ¿Hacer un tipo de preparación previa…?

S: Sinceramente, yo… yo creo que sería MUY ÚTIL… pero eso es imposible –de entrada te lo digo que es imposible– sería muy útil… que los alumnos fueran a Rusia ACOMPAÑADOS DE UN PROFESOR para que el profesor allí pueda orientarlos y ¡qué quieres! -aunque eso suena mal- incluso seguir su asistencia a clase, etc. Se considera que los alumnos de la Universidad son YA adultos pero SABEMOS QUE NO ES ASÍ. Pero es…. porque la Universidad tiene precisamente el número de profesores que necesita para cubrir sus horas y no se puede, no se puede. AHORA, me… me gustaría que el intercambio INCLUYERA TAMBIÉN el intercambio de profesores.

E: ¿En qué sentido?

S: En el sentido de que VENGAN a España los profesores rusos de ruso y de traducción. Porque… claro que… quiera o no quiera… yo hablando con los alumnos en clase de traducción… yo no sé, hablo más en español o en ruso, pero me gustaría que… venga un profesor de ruso, de lengua rusa, incluso sin… mejor, mucho mejor, sin dominar el español. Hace unos años estuvo varias veces invitada una catedrática de Moscú, de la Academia de Ciencias, una colega mía, una tal Natalia M. ella no sabe NI UNA PALABRA DE ESPAÑOL: sus clases fueron TODO UN ÉXITO.

VAL.

(494-513)
La valoración de Zinaida Lvóvskaia es en general muy positiva. Sin embargo entre los aspectos que podrían mejorarse destaca la duración del intercambio y el grado de concienciación del estudiantado.

O.T.

(514-537)
Zinaida Lvóvskaia expone la solución, según ella, para concienciar al estudiantado de la importancia de aprovechar bien el tiempo durante el intercambio. Dicha solución sería viajar acompañados de un profesor. Debemos destacar que este punto, se ve reflejado en los convenios establecidos entre MGLU-UGR (véase apartado 4.6.1.) y de hecho, aquellos estudiantes rusos que viajan a Granada lo hacen efectivamente acompañados de un tutor.
Nuevamente, tras las ideas expresadas a propósito de la estructuración de estudios, percibimos a este propósito, en Zinaida Lvóvskaia una perspectiva muy cercana a la concepción rusa, que de nuevo, estimamos oportuno señalar que viene acompañada de muy buenos resultados.

Igual que… se podrían aprovechar los alumnos rusos al recibir allí a los profesores españoles de traducción, de traducción. Una cosa, ¿tú comprendes? Que yo repito y todo el tiempo repito y hago énfasis en ESO: CONOCEN un español… en el estilo de los manuales pero no conocen las normas de comportamiento verbal y eso de las normas de comportamiento verbal… así nosotros decimos «gramaticalmente está muy bien dicho pero NO SE DICE ESO EN ESPAÑOL».

E: <Simultáneo> Pero nadie habla así.

S: Sí… PERO NADIE HABLA ASÍ. NADIE ESCRIBE ASÍ. Eso son las normas de comportamiento verbal.

E: Y entonces… para… por ese lado, para mejorar eso… dice usted que la solución sería ¿que tuvieran más profesores españoles? ¿O que vinieran sus profesores rusos a España?

S: LOS DOS. Entre otras cosas, entre cosas… claro que yo no quiero decir que los profesores nativos, digamos españoles o rusos, que tengan el ruso o el español no sepan… pero hay factores MÁS profundos.

E: Sí, entiendo. Mientras que sus estudiantes de traducción están de intercambio, ¿tiene contacto… mantiene algún tipo de contacto con ellos?

S: Yo personalmente mucho porque me mandan *emails* y HACEN ALLÍ EN RUSIA las traducciones que hace el resto del grupo AQUÍ porque al final del año deben entregarme todas las traducciones según el programa. Entonces me escriben mucho, YO TENGO MUCHO CONTACTO. No puedo decirte en cuanto a otros profesores, no lo sé, pero yo tengo mucho contacto.

O.T.

(593-604)
EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
Con respecto a la asignatura de Zinaida Lvóvskaia, e independientemente de que los estudiantes cursen la asignatura de traducción en Moscú, los estudiantes deben entregarle a ella todas las traducciones realizadas durante el curso. Estimamos necesario señalar a este respecto, y de nuevo, una semejanza entre estas condiciones y las de los estudiantes rusos quienes recordemos, de vuelta a MGLU deben examinarse de los contenidos del programa estudiados en su universidad de origen durante el tiempo que duro el intercambio.

E: Muy bien, entonces, el tipo de evaluación con su asignatura en concreto no es la convalidación directa, sino que ellos…
S: <Simultáneo> EN NINGUNO DE LOS CASOS. En ninguno de los casos. Yo no… bueno, es también verdad que durante unos años yo creo que… yo creo que ellos no traían notas oficiales, extraoficiales que el profesor les ponía una nota aquí y … bueno, y luego ellos tal vez ellos lo aprovechaban para asignaturas de libre configuración o…. pues yo sin más, APROBABA ESTA NOTA y ponía mi firma porque el profesor de allí sabe más de eso que yo, BIEN, pero luego deben tener que vérselas conmigo y eso es un momento bastante difícil porque para eso deben hacer todas las traducciones y conocer la temática de la traducción y documentarse, etc.
E: Y ¿sabe las asignaturas que van a cursar los estudiantes cuando estén en Moscú?
S: YO les doy una lista de asignaturas QUE YO CONSIDERO NECESARIAS.
E: ¿Cuáles son?
S: Son las clases de ruso, las clases de traducción de traducción directa, las clases de literatura e historia.
E: Y volviendo al tema de lo que usted como profesora esperaba que adquirieran allí, volvemos a la realidad, y en esas competencias como traductores, ¿QUÉ HAN ADQUIRIDO REALMENTE? En mayor o menor medida…
S: Eso lo que tú dices… EN MAYOR O EN MENOR MEDIDA. Claro que comprenden el texto mucho mejor. El método, como tal, REPITO… no lo adquieren mucho. Hay que ver también otra circunstancia. La Universidad Estatal Lingüística de Moscú siempre ha sido una universidad muy fuerte y muy buena de nombre, etc., pero ahora también sufre sus dificultades.

O.T.

(605-628)
CONVALIDACIONES
Zinaida Lvóvskaia hace referencia a las convalidaciones que obtienen los estudiantes una vez de vuelta a la universidad de Las Palmas. Nuevamente, explica que su asignatura no se convalida y de sus palabras se deduce el mismo principio por el cual los estudiantes rusos, de vuelta a Moscú, aún cuando hayan cursado asignaturas de traducción en Granada o Las Palmas, deben examinarse de nuevo y cumplir así con el programa establecido en la MGLU.

PREP.

(632-638)
Además del asesoramiento al que ha hecho referencia anteriormente, Zinaida Lvóvskaia también orienta a los estudiantes sobre las asignaturas que puede cursar mientras disfruten su intercambio en la MGLU. Cabe destacar que esta iniciativa es ampliamente beneficiosa para el alumnado que generalmente, previamente a su llegada, no conoce las asignaturas que podrá cursar.

COMP. TRAD.

(639-656)
Según Zinaida Lvóvskaia los alumnos, una vez de vuelta a Las Palmas muestran haber mejorado su nivel lingüístico, lo cual aplicado al plano de la traducción se traduce en una mejor comprensión del texto original.

Muchos profesores –Y YO SOY LA PRIMERA– se fueron. Sin embargo, quedan muchos profesores buenos y más aún, LO QUE IMPORTA MÁS, queda este ENFOQUE DE FORMACIÓN DE TRADUCTOR MUCHO MÁS MADURO QUE AQUÍ. O sea, el traductor debe saber muy bien la historia del país, la literatura del país, todas estas cosas… me enseñaron a mí y se están enseñando a los traductores, por ejemplo para nosotros, HASTA LAS CANCIONES LAS ESPAÑOLAS las cantábamos, las sabíamos… LORCA ERA UN POETA NACIONAL RUSO y… bueno, y la historia del país y entonces nosotros en general… los alumnos rusos vienen mejor preparados en el sentido de la cultura general. (---) LOS ALUMNOS ESPAÑOLES SÍ NECESITAN MEJORAR SU NIVEL DE CULTURA GENERAL y te voy a decir otra cosa que tú sabes muy bien, al igual que yo <no se entiende> en el curso de teorías traductológicas, les pongo ejemplos de diferentes escritores de inglés, de francés, de español, de ruso y pregunto «¿conoce usted esta obra?» y en el mejor de los casos si hubo una película… *My fair lady*, pero para qué vamos a ir más allá… *Pigmalión*… todos los conocen por la película. *My fair lady*, MENOS MAL QUE HUBO UNA PELÍCULA y entonces yo puedo citarles esta obra y su traducción al español. <No se entiende> Bueno… por lo menos en la película podemos formarnos una opinión: «¿está bien traducido? ¿Está mal traducido en general? ¿Hay aquí dificultades de pronunciación?» Porque ésta fue la intención del autor de ese texto…

COMP. TRAD.

(658-704)
Zinaida Lvóvskaia vuelve a exponer una idea adelantada previamente (véase secuencia 412-428) en relación con las clases de traducción que reciben los alumnos españoles en MGLU. Anteriormente adelantaba que estos no avanzaban mucho con respecto a estas enseñanzas y ahora adelanta la posible causa: el hecho de que muchos profesores se hayan ido del país.
En cuanto a sus método, debemos resaltar la opinión positiva que este despierta entre sus alumnos (véase Nerea, 95-98; Marcos, 277-280; Vadím, 456-461).

E: Pero imagino que la competencia cultural, a la vuelta, también se verá mejorada…en los españoles…
S: Desde luego. DESDE LUEGO. La competencia… yo soy bastante…moderada, yo no digo elogios, etc., es decir, que yo espero MÁS de lo que ellos traen pero el nivel cultural desde luego. Aunque, en Rusia TAMPOCO LEEN. Es la enfermedad de nuestro siglo… GENERALIZADA: la televisión e Internet han sustituido totalmente los libros.
E: ¿Y como competencia interpersonal?
S: Eso, yo diría que tal vez… ESO ES EL ASPECTO MÁS POSITIVO. Ese es el aspecto más positivo.
E: Y ¿cuál sería el contrario… el más negativo? ¿A la vuelta?
S: Sería… es mucho decir (---) yo puedo por ejemplo, que a la hora de buscar en el diccionario alguna palabra tienen una distancia como de aquí A LA LUNA entre por ejemplo el infinitivo y el gerundio. Como el gerundio no aparece en el diccionario YA NO COMPRENDEN QUE ES UN GERUNDIO RUSO o, por ejemplo palabras derivadas, con prefijos, con sufijos… eso quiere decir sólo una cosa: QUE NO SABEN DISTINGUIR EL PREFIJO, EL SUFIJO Y LA RAÍZ. Eso es lo más grave. AHORA, desde luego ganan en cultura mucho, en el nivel de cultura ganan mucho.
E: ¿Y cree que el intercambio les ayuda o beneficia, por ejemplo, a gente de promociones anteriores a la hora de encontrar trabajo o buscar empleo?
S: TÚ LO HAS DICHO. A las promociones anteriores, SÍ. Tengo un alumno, ex alumno mío, MUY TALENTOSO, un caso especial, uno de los mejores alumnos que he tenido en este país que logró montar aquí una empresa de traducción y que logró tener muchas traducciones del ruso al español y del español al ruso.

COMP. TRAD

(706-744)
Zinaida destaca como aspecto más positivo el desarrollo de la competencia interpersonal durante el intercambio y el de la competencia cultural, si bien matiza que ella esperaría más en ese aspecto.
Aunque antes avanzaba que los estudiantes mejoran a nivel lingüístico, ahora hace referencia al déficit del alumnado en relación con una cuestión básica: el manejo de los diccionarios.

Él se dedicaba a todo tipo de traducciones: del español, del ruso, del alemán, del inglés, muchas operaciones bancarias. Tengo otra alumna MUY BUENA que ahora es doctoranda que también trabajó mucho con ruso. Es que en Las Palmas hay una peculiaridad, no sé si en Granada tienen algo similar, es que en el sur de Las Palmas, en la zona exclusivamente turística de la isla hay muchos rusos, tanto residentes como turistas que vienen, entonces los hoteles también se interesan mucho por los traductores, las traducciones y además te diré también que muchos documentos legales se traducen aquí del ruso al español, y por ejemplo, si antes yo hacía muchas traducciones, ahora yo… yo puedo recomendar a mis alumnos, gracias a Dios porque hemos hecho en clase esos mismos textos, hemos traducidos estos textos y puedo decir que ahora POR FIN, después de muchas, muchas, dificultades… este mes espero yo, o a principios de julio, salen tres manuales rusos de enfoque para los hispanohablantes, o sea antes, YO PERSONALMENTE me preocupé en comparar qué es lo que se dice en esta situación en ruso, qué es lo que se dice en español, cómo se forma en ruso o en español tal o cual forma gramatical, pero son manuales COMPLETAMENTE COMUNICATIVOS. Cada clase contiene normas de comportamiento verbal en situaciones concretas y en este manual las han reunido en un libro los tres: ruso práctico, ruso avanzado, ruso científico y comercial. Y en este comercial han entrado también los textos jurídicos.
E: Es completísimo entonces.
S: Sin… SIN AIRES DE SOBERBIA, yo te puedo decir que en España hasta el momento y en todo el mundo creo que no existían manuales como éste. Yo soy solo una

O.T.

(787-815) MANUALES DE TRADUCCIÓN
Estimamos oportuno detenernos en los comentarios que Zinaida Lvóvskaia realiza a propósito de los últimos manuales de traducción aparecidos en el mercado.
Zinaida Lvóvskaia habla con entusiasmo de la publicación de dicho manual, del que es costura y que vendrá a llenar el vacío existente en el mercado español con respecto a la traducción del ruso.

de las autoras y soy directora del proyecto pero conmigo participaba también Natalia M. de quién te hablé antes y yo creo que en todo el mundo todavía no existe nada igual.
E: ¿Y está a punto de publicarse?
S: Está a punto de publicarse y ahí hay contratos. El último volumen contiene contratos, documentos generales, etc., acompañados de normas de comportamiento verbal. Eso YO ESPERO que sea una ayuda para… también hay otra cosa, por ejemplo, si yo… fuera hoy a enseñar el ruso ya no acordaría de estos manuales porque son manuales que contienen datos sobre la cultura, sobre la literatura, sobre las normas de comportamiento verbal, todo eso en un plan comparativo… pero los profesores que enseñan el ruso según sus esquemas desde hace mucho YO NO SÉ si ellos están tan preparados como para empezar con ese manual. ¿Me entiendes?
E: Sí, sí.
S: En Granada salió un manual de ruso de Rafael Guzmán.
E: Sí, hace poco.
S: Hace poco, YO TENGO ESTE MANUAL. No tiene nada que ver. NADA QUE VER. Nuestro manual tiene muchas expresiones, de cultura, de literatura rusa, bueno… textos de Chéjov, de Dostoevski, de Tolstói… y con notas sobre el autor y sobre la época.
E: Pues lo buscaré en cuanto…
S: <Simultáneo> Sí, VA A SALIR muy pronto. Muy pronto.
E: Muy bien, ¿hay algún otro tema que a mí se me haya olvidado comentar y al que usted quiera hacer referencia?
S: No cariño. Yo CREO que tú has hecho muy bien el cuestionario y abarcas prácticamente todo… el problema es muy complicado y desde luego requiere una atención especial.
E: Muy bien, pues… MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.
S: DE NADA.

5.2.4.3. Tratamiento de datos de los cuestionarios

Tal y como hemos avanzado anteriormente, el empleo de los cuestionarios en nuestra investigación viene justificado de un lado, por la necesidad de asegurarnos la recopilación de ciertos datos que pensábamos podían no quedar suficientemente reflejados a lo largo de las entrevistas y, de otro, por el interés de investigar las intenciones de los estudiantes ante la posible realización de un intercambio de movilidad con Rusia (véase apartado 5.2.1.2.)

Debemos hacer una distinción entre los dos cuestionaros utilizados en nuestra investigación y la forma en la que abordamos el tratamiento de los datos obtenidos mediante ellos ya que dichos cuestionarios, en consonancia con la naturaleza de los mismos y la información que se deseaba obtener con cada uno, reflejaban características distintas.

De este modo, nos servimos de un cuestionario basado en la experiencia del estudiantado, que se realizó una vez finalizado el intercambio, y que se centraba exclusivamente en aspectos académicos relacionados con el intercambio que habían realizado. Como hemos presentado anteriormente (véase apartado 5.2.1.2.) este cuestionario se correspondía a un modelo mixto que incluía mayoritariamente preguntas cerradas, típico pues de los métodos de investigación cuantitativa, de ahí que dada su naturaleza estas pudieran codificarse previamente a su análisis.

Asimismo, recurrimos al uso de un segundo el cuestionario, que estaba basado a su vez en las motivaciones de los estudiantes ante la posible realización de un intercambio y que en esta ocasión se correspondía con un modelo de cuestionario abierto que, de acuerdo con Fink (2002: 102) se acercaba más a los principios de la investigación cualitativa ya que a diferencia del cuestionario anterior en el que la información se codificaba con anterioridad a su aplicación, en este cuestionario la información no podía codificarse previamente sino que, dado su carácter abierto, se hacía necesario obtener en primer lugar los datos para codificarlos a continuación.

En cuanto al procedimiento de análisis de los mismos, y al tratarse de un estudio en el que participaba un número reducido de sujetos, no recurrimos a la informatización de los datos, sino que el tratamiento consistió en reducir los datos, identificarlos y clasificarlos manualmente. Posteriormente, por medio de tablas agrupamos los resultados y de este modo pudimos realizar fácilmente la labor de síntesis y agrupamiento.

6. Resultados

6. Resultados

El presente apartado está dedicado a presentar los resultados obtenidos a partir de nuestra investigación empírica. En primer lugar, con el objetivo de mostrar una primera aproximación general a los mismos, y dado que el tema del choque cultural ha sido fundamental para abordar el análisis de los datos, comenzaremos mostrando un breve resumen de la experiencia vivida por cada uno de los estudiantes entrevistados. Dicho resumen vendrá además acompañado de un gráfico en el que se verán reflejadas las diversas fases del choque cultural experimentadas a lo largo de los intercambios de movilidad realizados.

De este modo, una vez se haya partido de esa primera perspectiva general de las características principales de los intercambios estudiados, nos centraremos a continuación en mostrar los resultados obtenidos, esta vez, desde una perspectiva más amplia y relacionándolos con los objetivos y las preguntas de investigación planteados al inicio de la presente tesis doctoral.

Recordemos en primer lugar los sujetos que formaban parte de nuestra investigación y que pertenecían al grupo compuesto por estudiantes de traducción, tanto rusos como españoles. En el siguiente cuadro queda recogido el nombre -ficticio- de cada uno de ellos, su universidad de origen, la de destino y el número total de meses que duró su estancia:

	Nombre	*Centro de origen*	*Centro de destino*	*Duración del intercambio*
INTERCAMBIOS REALIZADOS CON ANTERIORIDAD AL CURSO ACADÉMICO 2004-2005	Melania	MGLU	UGR	5 meses
	Nelia	MGLU	UGR	5 meses
	Vadím	MGLU	ULPGC	3 meses
	Maksím	MGLU	UGR	4 meses
	Piotr	MGLU	UGR	4 meses
	Olesia	MGLU	UGR	4 meses
	Alberto	UGR	MGLU	4 meses
	Gabriel	UGR	MGLU	4 meses
	Olga	UGR	MGLU	4 meses
	Alejandro	UGR	UKZ	9 meses
	Nerea	ULPGC	MGLU	3 meses
	Manuel	ULPGC	MGLU	3 meses
	Marcos	ULPGC	MGLU	3 meses
	Mario	ULPGC	MGLU	3 meses
	Paloma	ULPGC	MGLU	3 meses
	Idaira	ULPGC	MGLU	3 meses
	Elvira	ULPGC	MGLU	3 meses
CURSO ACADÉMICO 2004-2005	Nina	MGLU	ULPGC	3 meses
	Nadia	MGLU	ULPGC	3 meses
	Galina	MGLU	ULPGC	3 meses
	Katia	MGLU	ULPGC	3 meses
	Oria	MGLU	ULPGC	3 meses
	Andréi	MGLU	UGR	4 meses
	Inna	MGLU	UGR	4 meses
	Mercedes	UGR	UIZH	9 meses
	Antonio	UGR	UIZH	9 meses
	Ana María	UGR	MGLU	4 meses

Debemos señalar que en el gráfico que acompañará a cada estudiante se representará la duración del intercambio en meses en el eje horizontal y el grado de adaptación alcanzado en el eje vertical. De este modo, se podrán apreciar las fases y el grado de intensidad en el que fueron experimentadas por cada uno de ellos.

Debemos añadir que a la hora de elaborar dicho gráfico nos hemos basado en la propuesta de Black y Mendenhall (1991) que quedó anteriormente reflejada en el capítulo dedicado al estudio del choque cultural (véase apartado 3.7.). De entre los diversos modelos presentados igualmente en dicho capítulo y que describían y analizaban las fases que componen el denominado choque cultural (véase apartado 3.2.1.), nos hemos servido de la propuesta presentada por Oberg (véase apartado 3.2.1) al corresponderse con el modelo más general que a grandes rasgos se ve reflejado en el resto de aportaciones realizadas sobre el tema.

Somos conscientes de que el seguimiento realizado a los sujetos de nuestra investigación no fue continuo y que en él tampoco se utilizaron parámetros matemáticos. Por ello estos gráficos no pretenden ser una muestra minuciosa sino un reflejo, siempre con un valor aproximado, de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Consideramos que de este modo y gracias su carácter gráfico se podrán apreciar en líneas generales cómo experimentaron el choque cultural los distintos sujetos de nuestro estudio así como las principales semejanzas y divergencias existentes entre sus experiencias.

6.1. Choque cultural

6.1.1. Estudiantes rusos de intercambios anteriores a 2004-2005. Centro de origen MGLU

Incluimos en este apartado a aquellos estudiantes de la MGLU que con anterioridad al curso académico 2004-2005 realizaron un intercambio en España, bien en la UGR bien en la ULPGC.

6.1.1.1. Melania

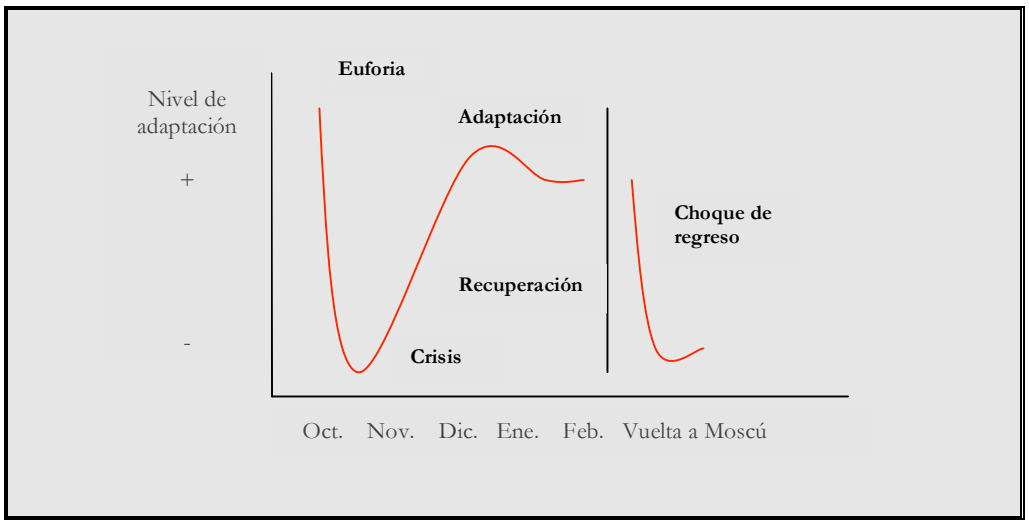

Figura 37. Gráfico choque cultural (Melania)

Melania realizó un intercambio de cuatro meses y medio de duración en la UGR durante el curso 1999-2000. Del análisis de los datos se desprende que si bien el inicio de su estancia está marcado por una fuerte emoción que refleja claramente la existencia de la fase de Euforia o Luna de Miel a continuación y de manera drástica experimenta la fase de Crisis. En esta fase de Crisis influye la barrera lingüística pero la provocan sobre todo ciertos episodios de lo que ella denomina «ataques de soledad» que la hacen sentir terriblemente sola y que finalmente desembocarán en una dependencia emocional hacia sus compañeros. Sin embargo, cabe destacar que, del mismo modo que se sumerge en ella rápidamente, la crisis desaparece al cabo de pocos días de manera súbita y durante el resto de su intercambio no volemos a tener indicios de ella.

El desarrollo posterior del intercambio está marcado por la fase de Recuperación, en la que se percibe cómo aumenta la confianza en sí misma y como mejora en sus relaciones personales aunque de nuevo esta fase se produce de una manera rápida y fugaz dando lugar finalmente a una fase de Adaptación que en el caso de Melania sí llega a producirse. Tras su vuelta a Moscú experimenta el Choque de regreso y la adaptación de nuevo a su ciudad y a su universidad le resulta muy difícil.

En la actualidad trabaja como docente, especialista en lengua española, en la MGLU y es además traductora e intérprete *freelance*, siendo el español una de sus lenguas de trabajo. Tras este intercambio ha realizado varios viajes a España relacionados con trabajos puntuales.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.1.2. Nelia

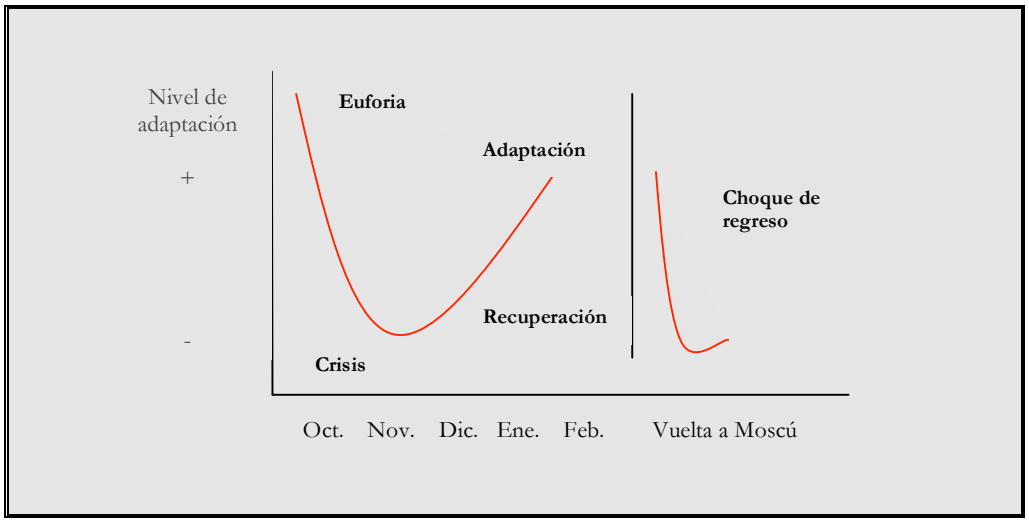

Figura 38. Gráfico choque cultural (Nelia)

Nelia realizó también un intercambio de aproximadamente cinco meses de duración en la UGR durante el curso 1999-2000. No era la primera vez que viajaba a España y el inicio de su estancia está marcado por la emoción y entusiasmo característicos de la fase de Euforia o Luna de Miel. Los datos analizados ponen de relieve que, salvo la existencia de contados aspectos y momentos críticos muy puntuales, no puede asegurarse que se produzca plenamente la fase de Crisis aunque esta sí se vea reflejada de manera fugaz, aplicada sobre todo al plano lingüístico.

Podemos afirmar por tanto que la mayor parte de su intercambio está marcada por la fase de Recuperación, en la que destacan el tesón y el esfuerzo realizados para mejorar el aspecto lingüístico y finalmente por la aparición, al final de su estancia, de ciertos elementos característicos de una fase muy cercana a la Adaptación. En ese momento final del intercambio Nelia ha conseguido comenzar a crear un círculos de amigos y conocidos españoles, ha comenzado a integrarse activamente en la vida española, posee una visión etnorrelativa de las dos culturas pero la brevedad del intercambio no permite poder afirmar que esa fase de Adaptación se produzca plenamente, sino más bien que la experimente tan solo en un estadio inicial. A su vuelta a Moscú experimenta la fase de crisis relacionada con el denominado Choque de regreso.

Actualmente trabaja en el Reino Unido como profesora de ruso y español y tras la realización de este intercambio ha realizado numerosos viajes a España, tanto por cuestiones de trabajo como para disfrutar de sus vacaciones.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.1.3. Vadím

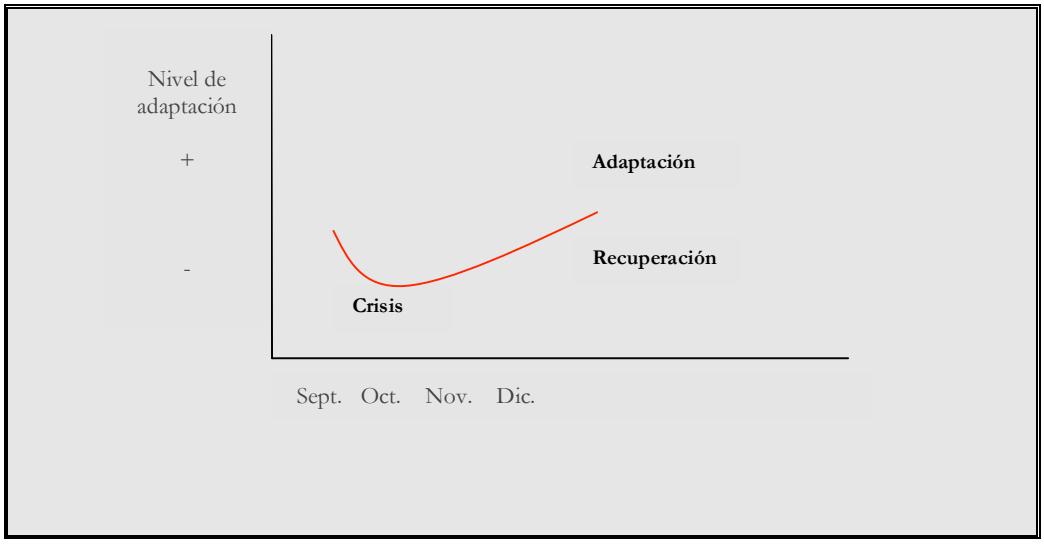

Figura 39. Gráfico choque cultural (Vadím)

Vadím realizó un intercambio de tres meses de duración en la ULPGC durante el curso 2000-2001. Previamente a la realización de dicho intercambio ya había pasado una temporada larga en España. Del análisis de los datos se desprende que el comienzo de su estancia no viene marcado por la fase de Euforia o Luna de Miel aunque sí existen un interés y curiosidad destacados hacia la experiencia que está comenzando.

Se puede afirmar que Vadím, y avanzamos que este es un caso excepcional, en ningún momento sufre la denominada barrera lingüística. Aunque se podría pensar que no vive ningún momento de crisis, este sí aparece, aunque de forma muy puntual y fugaz a finales de su intercambio. La fase de Recuperación que sigue a esa crisis puntual es igualmente fugaz y únicamente la idea de saber que tras Las Palmas realizará una estancia en Madrid -esta vez organizada por cuenta propia- le hace superar ese momento difícil. En el caso de Vadím sí puede hablarse de Adaptación al final de su intercambio. Una vez de vuelta a Moscú no se aprecian indicios de haber sufrido el Choque de regreso.

En la actualidad Vadím trabaja como traductor profesional y el español es una de sus lenguas de trabajo. Tras el intercambio ha vuelto a España en numerosas ocasiones, tanto por motivos de trabajo como para disfrutar de sus vacaciones.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.1.4. Maksím

Figura 40. Gráfico choque cultural (Maksím)

Maksím realizó un intercambio de cuatro meses en la UGR durante el curso académico 2001-2002 siendo esta su primera estancia en el extranjero. De sus palabras se deduce que al inicio de su intercambio, aunque hay algún indicio puntual de curiosidad por «lo nuevo», no experimenta propiamente la fase de Euforia o Luna de Miel sino que se precipita directamente la fase de Crisis.

En su caso, el factor lingüístico resulta fundamental y decisivo, es decir, la barrea lingüística y -tal y como él mismo reconoce- posiblemente también una barrera psicológica que le impide relacionarse con españoles y que acaba provocando su aislamiento. Este aislamiento, voluntario caracteriza el desarrollo del resto del intercambio e impide alcanzar tanto la fase de Recuperación como la de Adaptación. Finalmente, a su vuelta a Moscú, sufre en cierto grado el denominado Choque de regreso.

En la actualidad trabaja en Moscú como traductor e intérprete de español en una agencia relacionada con adopciones de niños rusos. Tras ese intercambio ha vuelto en una ocasión a España para pasar sus vacaciones y tiene previsto volver en breve, de nuevo, con el objetivo de descansar.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.1.5. Piotr

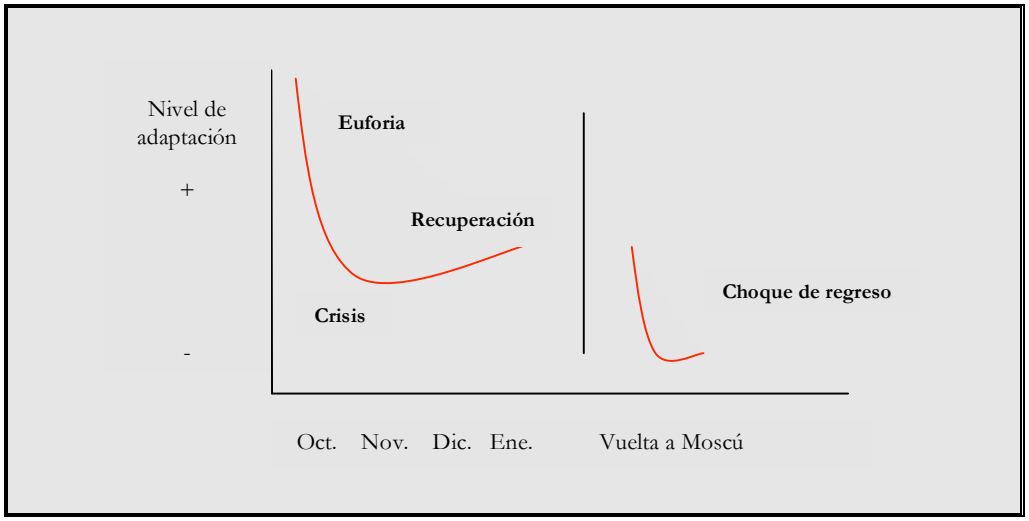

Figura 41. Gráfico choque cultural (Piotr)

Piotr realizó un intercambio de cuatro meses de duración en la UGR durante el curso 2003-2004. Esta fue su primera estancia en el extranjero y desde su inicio esta viene marcada por la emoción, el entusiasmo y la curiosidad hacia todo lo nuevo. Queda por lo tanto patente que la fase de Euforia o Luna de Miel se cumple plenamente en su caso.

Piotr hace referencia a la barrera lingüística que sufrió al inicio de su intercambio pero apreciamos que esta no supone ningún impedimento a la hora de relacionarse con los demás y comenzar a ampliar su círculo de amistades. Así que, del análisis de los datos se desprende que salvo esa dificultad lingüística inicial no hay constancia de haber experimentado una fase de Crisis aguda.

El desarrollo de su intercambio se caracteriza por un interés y tesón por avanzar en el plano académico y relacionarse con gente, aspectos propios de la fase de Recuperación que será la que marcará el resto de su estancia. Finalmente, sería demasiado ambicioso, aunque es verdad que existen ciertos indicios, afirmar que en su caso se llega a producir la fase de Adaptación. A su vuelta a Moscú sí queda totalmente señalado un momento de crisis, reflejo del Choque de regreso.

Actualmente Piotr trabaja en una agencia turística y aunque no trabaja directamente con el español reconoce que le ha sido muy útil hablar esta lengua en ciertos momentos puntuales. Eso sí, entre sus planes está trabajar con esta lengua y volver a España de vacaciones.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.1.6. Olesia

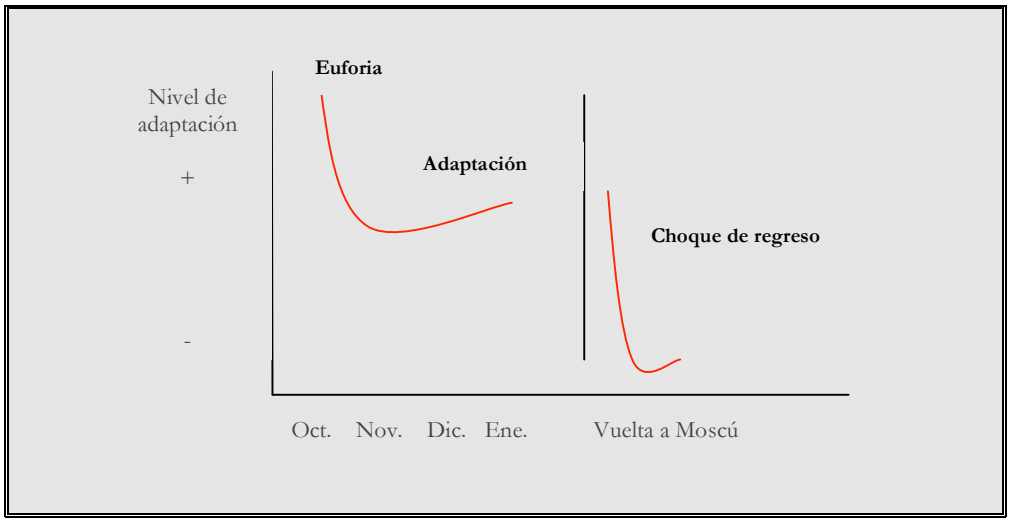

Figura 42. Gráfico choque cultural (Olesia)

Olesia realizó un intercambio de cuatro meses de duración en la UGR durante el curso 2003-2004. Esta supuso su primera estancia en el extranjero y desde el inicio de su intercambio se percibe fuertemente el reflejo de la fase de Euforia o Luna de Miel, caracterizada por el entusiasmo, la curiosidad y la fascinación hacia el ambiente nuevo que la rodea. De hecho, podría decirse que durante todo su estancia Olesia vive inmersa en esta fase.

Los datos muestran que a pesar de enfrentarse a ciertos problemas, alguno puntual de cierta gravedad como ser víctima de un atraco, estos no causan ninguna mella en ese espíritu de entusiasmo y euforia que consigue abarcar los múltiples aspectos del intercambio: desde el nivel académico, pasando por el alojamiento y llegando hasta el personal. En su caso, Olesia no experimenta la fase de Crisis ni por tanto la de Recuperación y finalmente, aunque existen indicios de una fase temprana de Adaptación, no podemos decir que esta se alcance plenamente. Su regreso a Moscú está directamente ligado a un momento crítico que refleja sin lugar a dudas la existencia del Choque de regreso.

Actualmente, Olesia trabaja en una empresa española asentada en Moscú y el español es por lo tanto una de sus lenguas de trabajo. Confía en viajar en breve a España por motivos profesionales y no descarta volver a este país para trabajar o para realizar estudios superiores.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.2. Estudiantes españoles de intercambios anteriores a 2004-2005. Centro de origen UGR

Incluimos en este apartado a aquellos estudiantes de la MGLU que con anterioridad al curso académico 2004-2005 realizaron un intercambio en Rusia, bien en la MGLU bien en la Universidad de Kazán.

6.1.2.1. Alberto

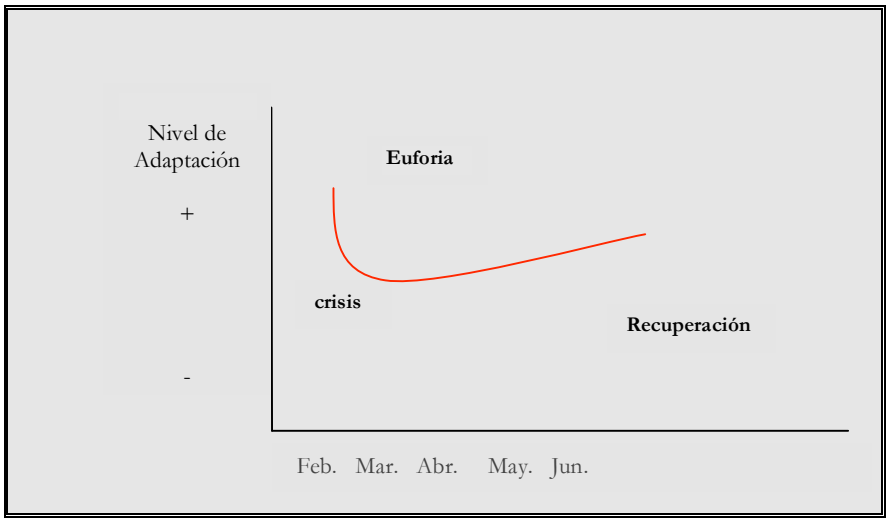

Figura 43. Gráfico choque cultural (Alberto)

Alberto participó en el primer intercambio realizado entre la UGR y la MGLU durante el curso 1990-1991. Este no fue su primer viaje al extranjero aunque sí supuso su primer viaje a Rusia. A pesar de realizar su estancia en unos momentos política y socialmente difíciles en la todavía URSS, a este respecto es interesante recordar que el golpe de estado que se produjo en 1991 fue justo después de la estancia de Alberto en la MGLU, desde el inicio de su intercambio se aprecia un sentimiento de alegría y fascinación que certifican que la fase de Euforia o Luna de Miel se produce ciertamente en este estudiante y, lo que es más, que se mantiene a lo largo de todo su intercambio. No se puede afirmar que este estudiante experimente propiamente la fase de Crisis ya que la fase de Euforia de por sí es bastante sólida, aunque sí hay que decir que se intuye cierta dificultad vinculada con la existencia de una barrera lingüística inicial. Sin embargo, en relación con el mencionado factor lingüístico se aprecian un empeño y tesón particulares por conseguir superar esa barrera, lo cual contribuye a que el resto de su intercambio esté completamente caracterizado por la fase de Recuperación. Finalmente, no se puede decir que el estudiante alcance la última fase de Adaptación, debido de un lado a la corta duración del intercambio y de otro, a las características propias del momento y la sociedad en las que se produce su estancia, el estudiante queda bastante aislado en el grupo formado por sus compañeros extranjeros, lo cual dificulta en definitiva su integración.

Finalmente, es preciso mencionar que esa experiencia le resultó tan positiva a Alberto que le motivó a realizar un lectorado durante el siguiente curso y que desde entonces vive en Moscú donde su trabajo como traductor está directamente vinculado a la lengua rusa.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.2.2. Gabriel

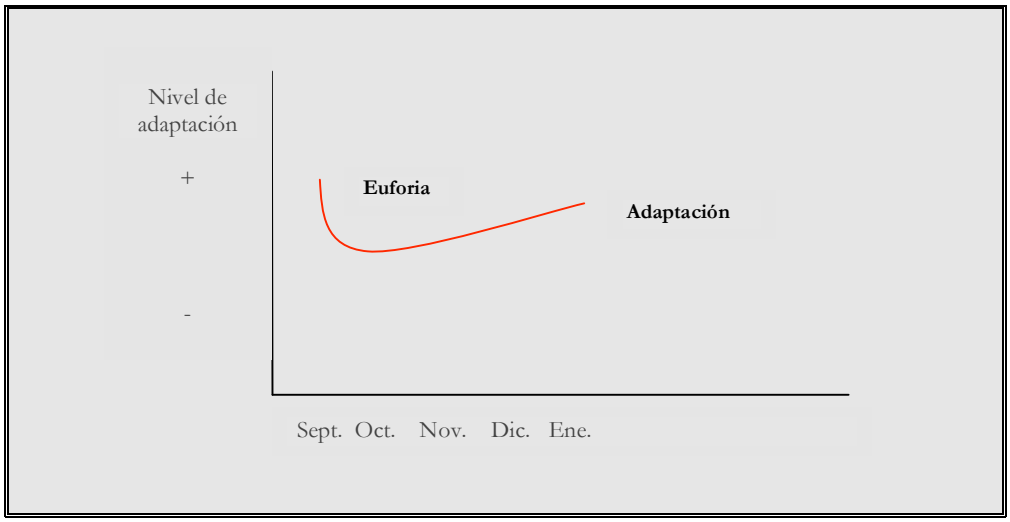

Figura 44. Gráfico choque cultural (Gabriel)

Gabriel realizó un intercambio de cuatro meses en la MGLU durante el curso académico 2000-2001. No se trataba de su primera estancia en Rusia ya que previamente había realizado dos intercambios en dicho país. El primero de ellos, de seis meses de duración tuvo lugar en calidad de estudiante de música en el conservatorio de Moscú. El segundo, de un mes de duración, lo realizó en San Petersburgo donde siguió un curso de lengua rusa en el marco de los intercambios de movilidad ofertados por la UGR. Se trataba por lo tanto de su tercera estancia en Rusia y la segunda que realizaba en Moscú.

Gabriel participó en este intercambio al licenciarse, justo al terminar el cuarto curso de traducción, y antes de comenzar los cursos de doctorado en la UGR. Según él, dicha situación le hizo vivir esta experiencia desde una perspectiva «especial» que le permitió realizar el intercambio totalmente despreocupado en relación a ciertos factores, entre los que destacaba, el hecho de no tener que preocuparse por la convalidación de asignaturas a su regreso a Granada.

Del análisis de los datos se desprende que al inicio de su intercambio, si bien Gabriel se muestra contento, no se aprecian él en grandes dosis de la fascinación característica de la fase de Euforia inicial. Tampoco se aprecia la fase de Crisis. Aunque al llegar se refleja cierto decaimiento, este es puntual y pasajero y a este respecto es preciso señalar que en ningún momento sufre la denominada barrera lingüística, lo cual sin duda alguna, corrobora la teoría de que en su caso no se produce la fase Crisis. El desarrollo de su intercambio se inscribe pues en los márgenes de una fase cercana a la Adaptación, consiguiéndose esta a final del intercambio. A su vuelta a Granada tampoco hay indicios del choque de regreso.

En la actualidad es traductor *freelance* pero el ruso no se encuentra entre sus lenguas de trabajo. No ha vuelto a Rusia después de ese último intercambio, sin embargo, reconoce que lo haría gustosamente.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.2.3. Olga

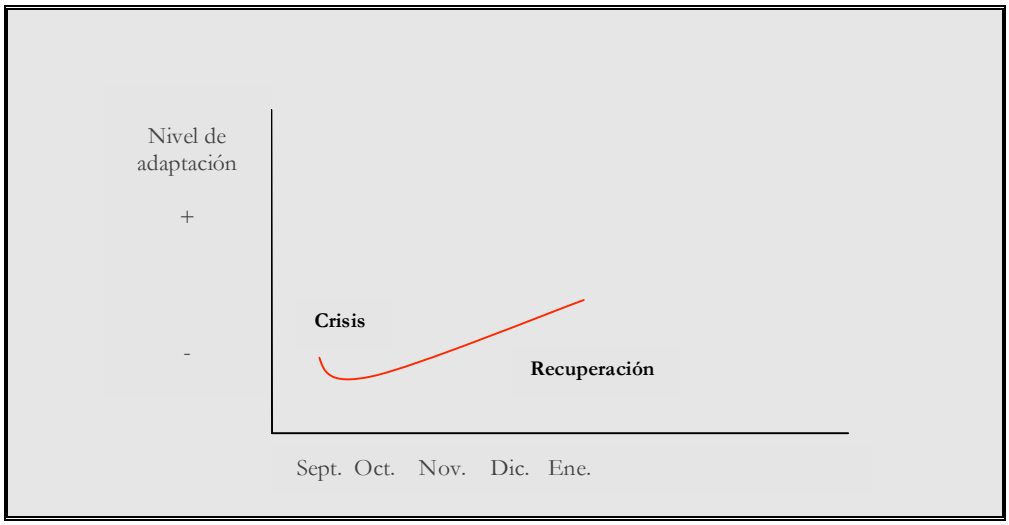

Figura 45. Gráfico choque cultural (Olga)

Olga realizó un intercambio de cuatro meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2000-2001. Se trataba de su primera estancia en Rusia pero no del primer intercambio de movilidad en el que participaba ya que previamente había realizado una estancia de nueve meses de duración en Francia en el marco del programa Erasmus.

Cuando realizó este intercambio, Olga había finalizado ya los estudios de traducción e iba a comenzar con posterioridad al intercambio estudios de tercer ciclo en la UGR. Por ello, reconoce haber vivido la experiencia del intercambio con cierta «relajación» ya que no debía convalidar asignaturas a su regreso.

Al inicio de su estancia se esbozan ciertos indicios de la fase de Euforia, en concreto alegría, satisfacción y fascinación principalmente, aunque estos aparecen en un estadio poco evolucionado. La fase de Crisis sí se aprecia claramente. En ella destaca la barrera lingüística como detonante y la dependencia excesiva de sus compañeros españoles como consecuencia. A lo largo del intercambio queda igualmente reflejada, aunque no de manera tan contundente, la fase de Recuperación pero en ningún momento se alcanza la fase de Adaptación. A su vuelta a España no se aprecian indicios del Choque de regreso.

En la actualidad trabaja como traductora en una agencia de traducción aunque entre sus lenguas de trabajo no se encuentra el ruso. Después de este intercambio no ha vuelto a Rusia pero afirma que le gustaría hacerlo.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.2.4. Alejandro

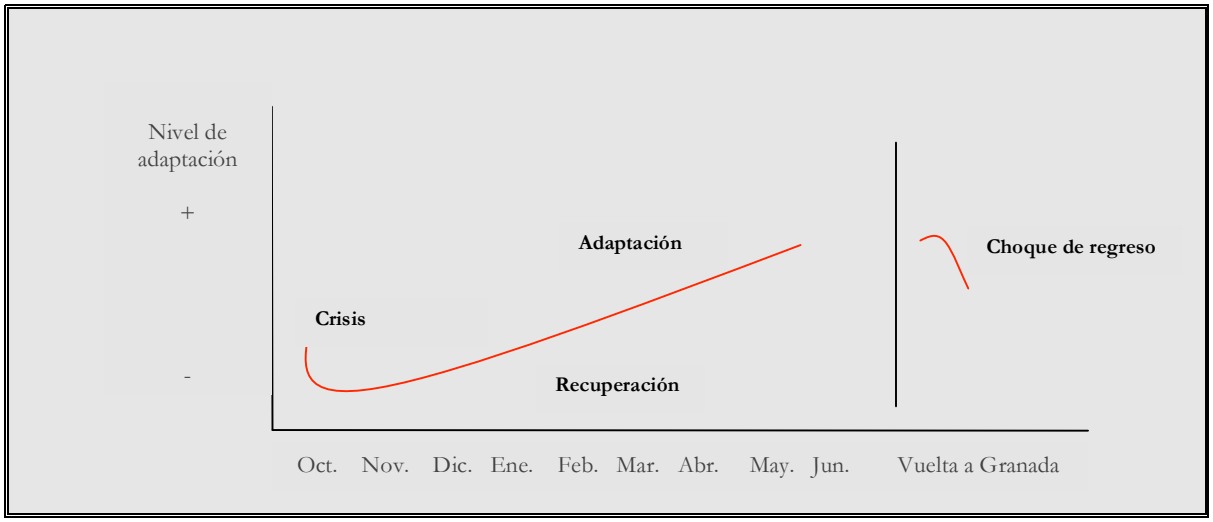

Figura 46. Gráfico choque cultural (Alejandro)

Alejandro realizó un intercambio de un curso académico completo en Kazán durante el curso 2002-2003. Aunque no se trataba de su primer intercambio, previamente había realizado una estancia en Inglaterra, sí supuso su primer viaje a Rusia. En relación con su llegada a Kazán y el inicio de su estancia no se aprecia en ningún momento reflejada la fase de Euforia o Luna de miel sino más bien todo lo contrario. Al hablar de su llegada se percibe cierto desanimo aplicado además a numerosos factores como por ejemplo las condiciones del intercambio, el nivel lingüístico, su percepción de la ciudad, etc. Se podría decir por lo tanto que Alejandro inicia su intercambio experimentando la fase de Crisis siendo el factor lingüístico el que más le afecte en un primer momento. A su llegada cabe destacar igualmente un alto grado de dependencia de otro estudiante español que realizaba un intercambio en Kazán. Igualmente cabe señalar que se trata de dependencia no sólo afectiva sino también «lingüística» ya que este otro estudiante tenía un nivel de ruso superior al de Alejandro. Asimismo hay que añadir que el factor climático también llega a influirle, de ahí que reconozca que su momento más acentuado de crisis se produce a final de un largo invierno. Paralelamente, los datos analizados ponen de relieve su convencimiento y esfuerzo por superar la barrera lingüística y es en relación fundamentalmente con este aspecto donde se aprecian indicios de la fase de Recuperación. Alejandro comienza a sentir más seguridad en sí mismo y su ilusión por aprender le hace poner todo su empeño en superar las barreras que obstaculizan su camino.

Es necesario mencionar que Alejandro encontró pareja rusa y que cree que este hecho le facilitó su adaptación al país. Finalmente, sí existen indicios que muestran que efectivamente se produjo cierto grado de adaptación al final de su estancia. Se intuye cierta crisis cuando se habla del regreso a España y al sistema universitario español.

En cuanto al ámbito laboral, está convencido de que el ruso puede ser una salida profesional para él. Licenciado ya en Traducción e Interpretación dice haber apostado por este idioma como lengua de trabajo. En la actualidad está realizando los estudios de Filología Eslava, tiene pensado comenzar igualmente un tercer ciclo en Traducción y entre sus planes para el curso próximo se encuentra ir a Kazán para trabajar como lector.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.3. Estudiantes españoles de intercambios pasados. Centro de origen ULPGC

Incluimos en este apartado a aquellos estudiantes de la ULPGC que con anterioridad al curso académico 2004-2005 realizaron un intercambio de movilidad en la MGLU.

6.1.3.1. Nerea

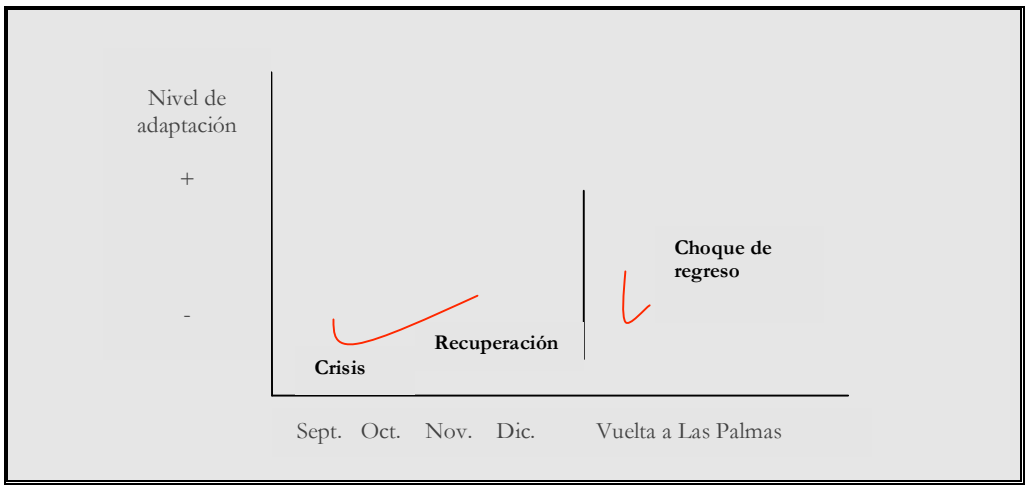

Figura 47. Gráfico choque cultural (Nerea)

Nerea realizó un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 1999-2000. Era la primera vez que viajaba a Rusia aunque no era la primera vez que realizaba un intercambio en el extranjero ya que previamente había realizado uno de siete meses de duración en Alemania. El inicio de su estancia viene marcado por la fase de Crisis sin quedar constancia en ningún momento de la fase de Euforia. Los datos analizados ponen de relieve que la Crisis se desencadena en el mismo aeropuerto y que el factor lingüístico desempeña un papel clave en ella. A Nerea le cuesta comunicarse y esto le crea un sentimiento de frustración grande, aunque cabe igualmente señalar que Nerea comienza a superarla de manera igualmente rápida. El resto del intercambio está marcado por esa fase de Recuperación en la que se advierte un aumento de su autoestima y una mejora en sus relaciones personales pero no se puede decir que Nerea alcance la fase final de Adaptación ya que en todo momento queda demasiado arropada por su grupo de compañeros españoles y aislada de otros círculos. A su vuelta a Las Palmas sí se observan indicios de haber experimentado el Choque de regreso.

Nerea trabaja como profesora de Español Lengua Extranjera y a veces tiene entre sus alumnos estudiantes rusos. Piensa que el haber realizado el intercambio no le benefició directamente en su inserción laboral aunque sí lo ha hecho en su trabajo diario.

Tras su intercambio no ha vuelto a ir a Rusia. Confiesa que le gustaría volver pero asegura que no iría a Moscú. Preferiría ir a San Petersburgo bien para realizar un curso de lengua, bien para trabajar.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.3.2. Manuel

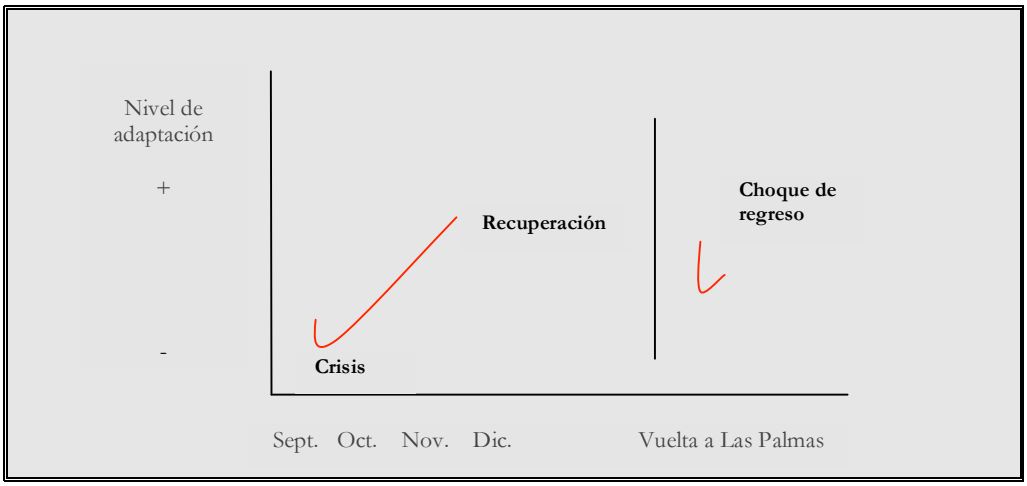

Figura 48. Gráfico choque cultural (Manuel)

Manuel realizó un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 1999-2000. No era la primera vez que participaba en un intercambio de movilidad en el extranjero pero sí era la primera vez que viajaba a Moscú. El inicio de su intercambio está marcado por un momento de crisis puntual desencadenada por una llegada algo accidentada y la impresión que le produjo el alojamiento. Sin embargo, poco después empiezan a producirse indicios de la fase de Euforia o Luna de Miel, como son la curiosidad, el entusiasmo y la fascinación que despierta el entorno. Además, cabe señalar que salvo ese episodio de crisis puntual al que hacíamos referencia a su llegada, a lo largo de su estancia no hay constancia de ningún otro elemento que pueda certificar la presencia de la fase de Crisis. Incluso se percibe bastante «independencia» con respecto a su relación con el resto de estudiantes españoles.

De los datos analizados se desprende que la fase de Euforia es constante a lo largo de su intercambio e incluso cuando existen algunos problemas concretos que pueden desencadenar la fase de Crisis esta no llega a producirse. En cuanto a la barrea lingüística, Manuel se caracteriza por su afán de superación marcando igualmente la fase de Recuperación gran parte de su intercambio. A final de su intercambio sí existen bastantes indicios que muestran una etapa temprana de Adaptación y la vuelta a la ULPGC está marcada por el Choque de regreso.

Manual trabaja en una empresa de traducción y su lengua principal de trabajo es el alemán. No trabaja con el ruso ya que el poco trabajo que entra con esa lengua es de traducción inversa y para esta combinación contratan a nativos. Tras la realización de su intercambio no ha vuelto a Rusia pero le encantaría poder hacerlo.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.3.3. Marcos

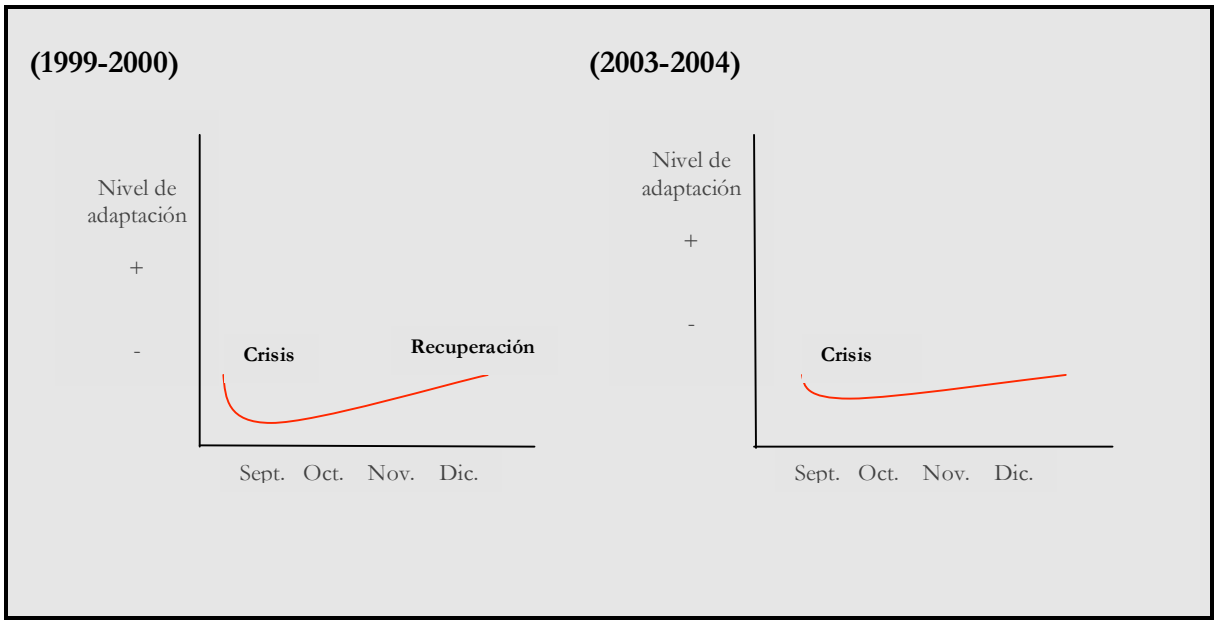

Figura 49. Gráfico choque cultural (Marcos)

Marcos realizó un intercambio de tres meses de duración durante el curso académico 1999-2000. Era la primera vez que viajaba a Rusia e igualmente la primera vez que realizaba un intercambio en el extranjero. El inicio de su intercambio está fuertemente marcado por la fase de Crisis que se desencadena nada más llegar al aeropuerto. Durante la primera semana esa crisis se acentúa, en gran medida debido a la barrera lingüística y a la existencia de malentendidos culturales, pero cabe señalar que el resto del intercambio se caracteriza por encontrar a lo largo de él elementos característicos de la fase de Recuperación. Paulatinamente se descubre en él un aumento de su autoestima y una mejora en sus relaciones personales. Sin embargo, no llega a alcanzar la fase de Adaptación pero bien es cierto que el final de su intercambio está marcado por un interés por continuar en Moscú. Sin embargo, en ese momento, justo cuando Marcos cree que empezaba a encontrarse bien es cuando tuvo que volver a España.

Por esta razón Marcos decide realizar un nuevo intercambio durante el curso académico 2003-2004. Es necesario añadir que entre el primer intercambio realizado y este nuevo Marcos había participado en otro programa de movilidad (Erasmus) durante un curso completo en Escocia. En cuanto a su segunda experiencia en Moscú, esta no resulta ser todo lo positiva y productiva que él esperaba. De hecho, a su llegada se hunde de nuevo en la fase de Crisis y en ningún momento consigue salir de ella. Su intercambio está pues marcado por un sentimiento de frustración y un aislamiento voluntario. De vuelta a Las Palmas no hay indicios de haber experimentado el denominado Choque de regreso.

Tras estas dos estancias, Marcos no ha vuelto a Rusia. Asegura que no le importaría hacerlo pero en caso de hacerlo sería a otra ciudad. En la actualidad está finalizando los estudios de Traducción e Interpretación en ULPGC.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.3.4. Mario

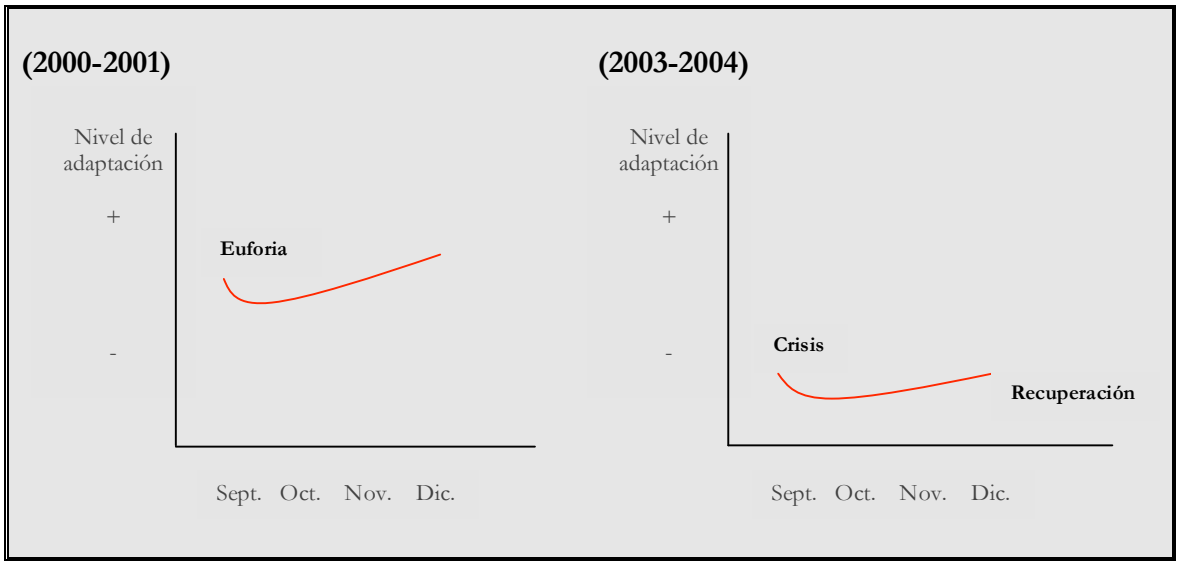

Figura 50. Gráfico choque cultural (Mario)

Mario realizó un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2000-2001. Era la primera vez que viajaba a Rusia así como la primera vez que realizaba una estancia fuera de España. Los datos analizados ponen de relieve que su experiencia está marcada desde el primer momento por la emoción y la alegría características de la fase de Euforia o Luna de Miel. Podría decirse que esta fase caracteriza el desarrollo de su intercambio, que está caracterizado por el entusiasmo y la curiosidad que despierta en él su entorno. Aunque pueda haber elementos desencadenantes de crisis, esta no se produce. Finalmente, puede hablarse de ciertos indicios cercanos a una fase de Adaptación aunque esta fase no se alcanza plenamente ya que, aunque bien es cierto que no parece tener problemas con el idioma, no consigue acercarse lo suficiente a la sociedad rusa y su círculo de amistades queda restringido al ámbito de estudiantes españoles. Al final de este intercambio a Mario le habría gustado que su estancia Moscú hubiera sido más larga, de ahí que decidera realizar otro intercambio en la MGLU dos años después. Es preciso señalar que entre las dos estancias en Moscú participó en el programa Erasmus y realizó un intercambio de un curso completo en Francia.

A diferencia de su primera experiencia en Moscú su segunda estancia se caracteriza, desde su inicio y a lo largo de todo el intercambio, por elementos propios de la fase de Crisis. Esta fase de Crisis se desencadena a su llegada y se encuentra reflejada en el sentimiento de frustración que le acompaña durante el desarrollo del intercambio. Encontrarse inmerso en esta fase de crisis provoca que Mario se aísle voluntariamente y que incluso acabe psicomatizando su frustración por medio de dolores de estómago y problemas de salud leves que aparecen sin explicación aparente. Durante el intercambio Mario se acerca a la fase de Recuperación pero en ningún momento se puede afirmar que la alcance, como tampoco alcanza por consiguiente la fase de Adaptación. A vuelta a ULPGC no se aprecia ningún indicio de haber sufrido el denominado Choque de regreso.

En la actualidad, Mario trabaja como recepcionista en un complejo hotelero. Trabaja fundamentalmente con francés e inglés. Tras estas estancias no ha vuelto a Rusia pero asegura que sí volvería a ir aunque no como estudiante y que preferiría además ir a otra ciudad.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.3.5. Paloma

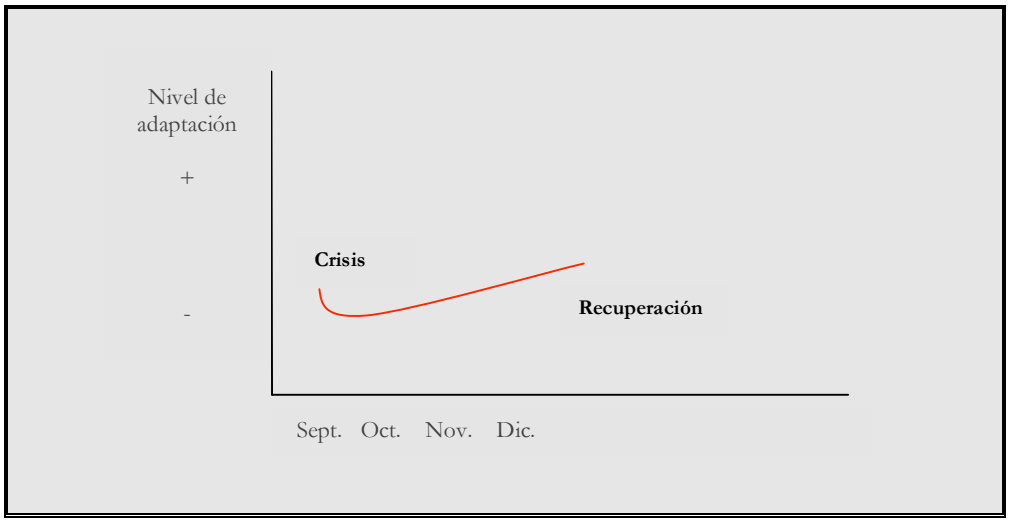

Figura 51. Gráfico choque cultural (Paloma)

Paloma realizó un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2001-2002. No era la primera vez que realizaba un intercambio en el extranjero ya que anteriormente había realizado varios en Inglaterra pero en cuanto a la duración del mismo fue este fue el más largo de todos. Su llegada a Moscú está marcada por un sentimiento de decepción que provoca que Paloma se desilusione y se sumerja directamente en la fase de Crisis sin experimentar la de Luna de Miel. Además, la barrera lingüística acentúa la crisis que atraviesa y esto hace que se vuelque en sus compañeros españoles. Aunque intenta superar la barrera lingüística, la dificultad de poder entablar amistad con estudiantes rusos le crea un sentimiento de frustración bastante acentuado.

El resto del intercambio muestra aspectos de la fase de Recuperación, Paloma gana paulatinamente seguridad en sí misma, intenta ampliar su círculo de relaciones personales pero finalmente no lo consigue así que no se puede afirmar que Paloma alcance finalmente la fase de Adaptación. A su vuelta a la ULPGC tampoco hay indicios de Choque de regreso.

En la actualidad Paloma trabaja en una oficina del BBVA y admite que, dado que se encuentra en una zona turística, el hecho de tener el ruso y el inglés como lenguas de trabajo la favoreció a la hora de ser contratada aunque no trabaja de manera habitual con el ruso. Después de ese intercambio no ha vuelto a Rusia aunque reconoce que sí le gustaría hacerlo.

Su valoración final de la experiencia fue: «muy positiva».

6.1.3.6. Idaira

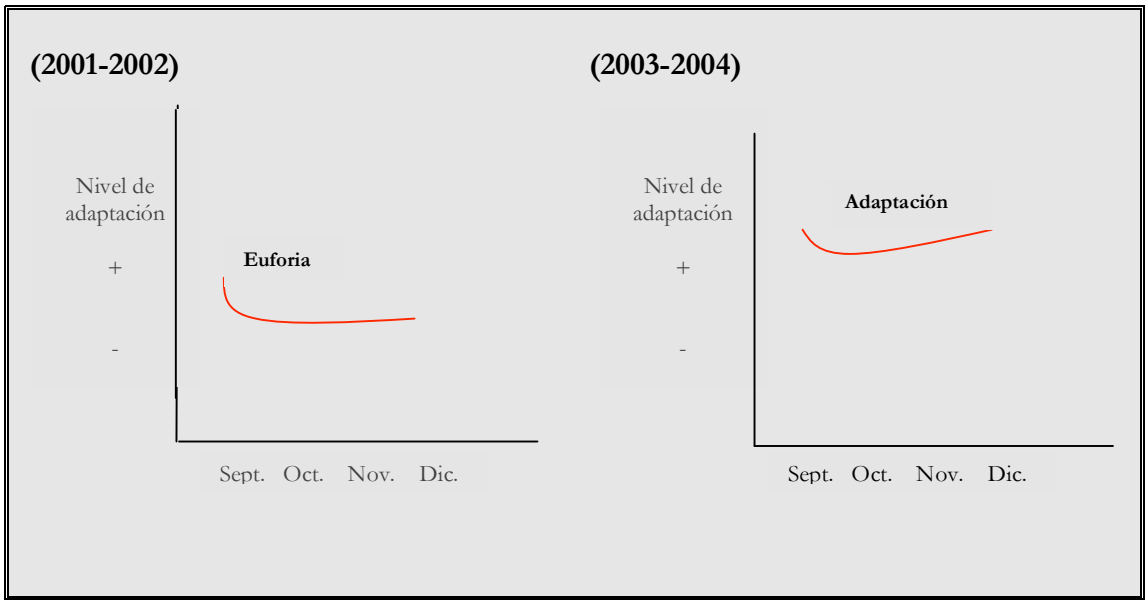

Figura 52. Gráfico choque cultural (Idaira)

Idaira participó en un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2001-2002. Era la primera vez realizaba una estancia en el extranjero y que viajaba a Rusia. La fase de Euforia o Luna de miel, caracterizada por un gran entusiasmo, curiosidad y fascinación hacia todo lo nuevo, queda reflejada sin lugar a dudas al inicio de su intercambio y más aún, los datos analizados ponen de relieve que toda su estancia se encuentra inmersa en esta fase. En ningún momento se intuye la fase de Crisis. Al final de su intercambio se encuentra cercana a la fase de Adaptación aunque esta no se produce plenamente, posiblemente debido a la brevedad de su estancia.

Tras ese primer intercambio y dado que lo había encontrado demasiado breve, Idaira decidió realizar un segundo intercambio en la MGLU durante el curso académico 2003-2004. Es preciso señalar que entre ambas estancias en Moscú realizó una estancia intermedia de seis meses en Alemania dentro del programa Erasmus.

En su segunda estancia no se produce de una manera tan contundente la fase de Euforia o Luna de Miel. No hay indicios tampoco de que tengan lugar, ni la fase de Crisis ni la de Recuperación y dadas las características que rodean esta segunda experiencia, tanto desde el punto de vista académico como personal, se puede afirmar que esta estancia se desarrolla ampliamente en los márgenes de una fase de Adaptación. Cabe destacar que en esta segunda estancia Idaira tenía una pareja rusa lo cual contribuyó desde su punto de vista a facilitar su adaptación al país. A su vuelta no se intuye ningún indicio de Choque de regreso.

Tras estos dos intercambios Idaira no ha vuelto a Rusia pero confía en hacerlo pronto. Le habría gustado encontrar trabajo allí y de hecho le gustaría volver para trabajar pero no volvería de nuevo como estudiante. En la actualidad está finalizando los estudios de Traducción e Interpretación en ULPGC.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.3.7. Elvira

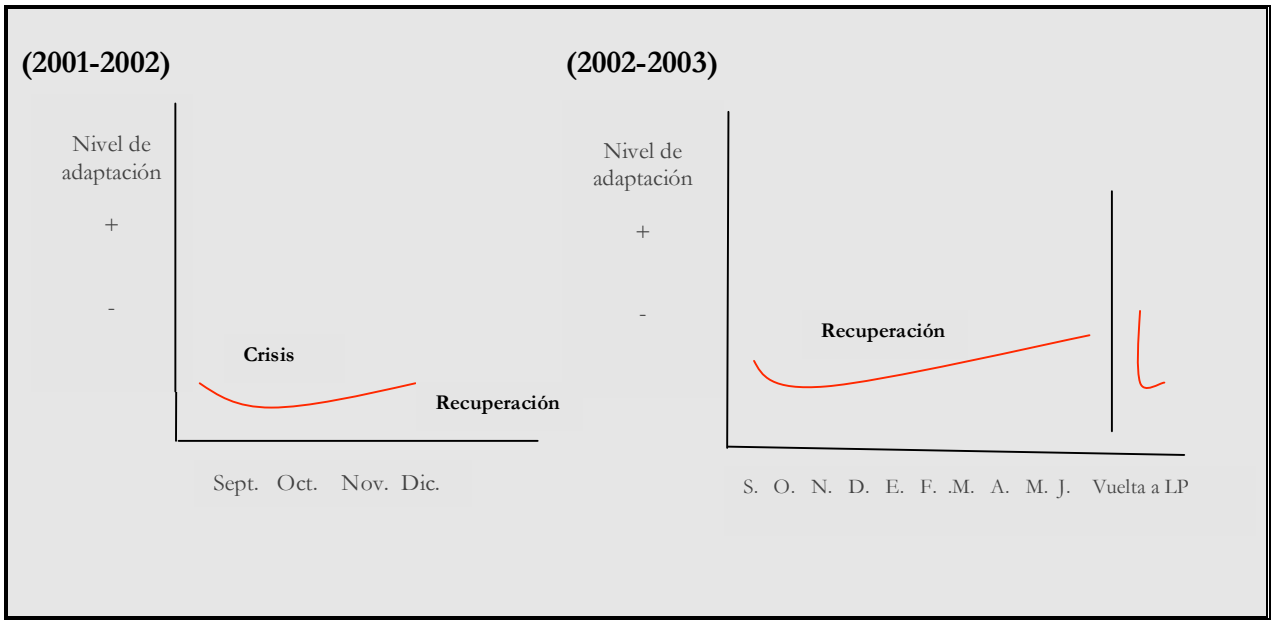

Figura 53. Gráfico choque cultural (Elvira)

Elvira realizó un intercambio de tres meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2001-2002. Era su primer viaje a Rusia aunque no su primera experiencia en el extranjero. De sus palabras se deduce que la fase de Crisis apareció de manera inminente, estando aún en el aeropuerto y que se acentúo en los siguientes días. No hay indicios de fase de Euforia o Luna de Miel y el desarrollo de su estancia está marcado por la fase de Recuperación. Aun cuando experimenta momentos de crisis inicial esta fase no se desarrolla plenamente pero sí frena el desarrollo de otras fases posteriores. Al final del intercambio, no puede decirse que alcance la Adaptación.

Tras esta primera experiencia como estudiante, Elvira decidió regresar el curso posterior, en esa ocasión como lectora. La duración de este segundo intercambio fue de nueve meses y esta segunda estancia está caracterizada por la continuación del desarrollo de la fase de Recuperación que había comenzado a experimentar durante su estancia anterior y finalmente, en esta segunda experiencia, sí se puede hablar de una temprana fase de Adaptación. A su vuelta a Las Palmas se aprecian bastantes indicios de haber sufrido el denominado Choque de regreso.

Actualmente está finalizando los estudios de Traducción e Interpretación en ULPGC.

Su valoración final de la experiencia fue: «óptima».

6.1.4. Estudiantes de intercambio durante el curso 2004-2005. Centro de origen: MGLU

Incluimos en este apartado a aquellos estudiantes de la MGLU que durante el curso académico 2004-2005 realizaron un intercambio en España, bien en la UGR bien en la ULPGC.

6.1.4.1. Nina

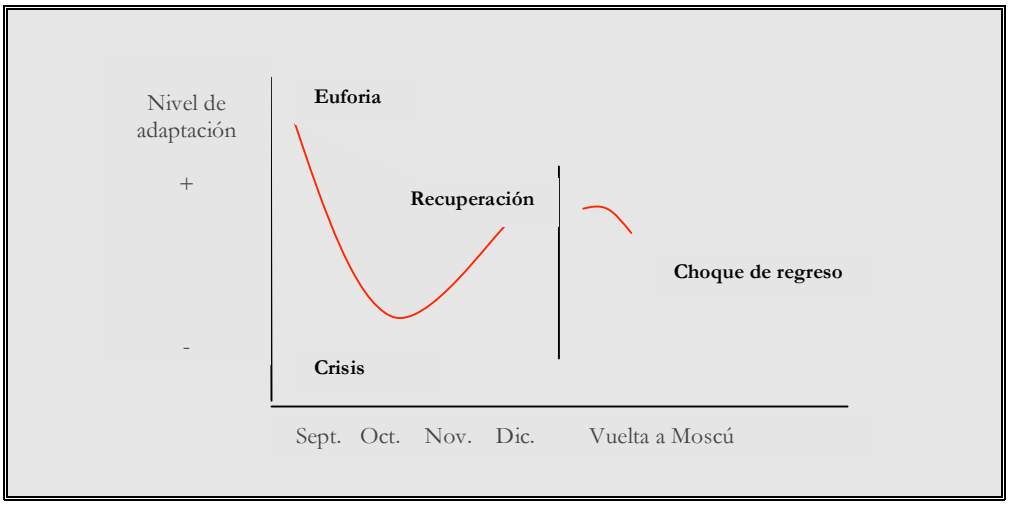

Figura 54. Gráfico choque cultural (Nina)

Nina realizó un intercambio de tres meses de duración en la ULPGC durante el curso académico 2004-2005 aunque es preciso señalar que no era la primera vez que iba a España. A su llegada encontramos indicios de la fase de Euforia o Luna de Miel pero la barrera lingüística y el sentimiento de añoranza que comienza a experimentar nos indican que, a grades rasgos, se produce a continuación la fase de Crisis.

La fase de Recuperación se encuentra directamente relacionada con el aspecto lingüístico y las relaciones personales que comienza a establecer, es decir, Nina se esfuerza por superar las dificultades que ha encontrado inicialmente. Sin embargo, es preciso destacar que tiene una dependencia excesiva de su familia, con la que habla cada día.

A medida que se realiza su estancia queda reflejado un aumento del entusiasmo de Nina, aspecto este que viene asociado a la fase de Recuperación, fase que caracteriza la segunda parte de su intercambio.

Aunque bien es cierto que del análisis de los datos se desprende la existencia de la fase Recuperación, la cual queda constatada plenamente, en ningún momento se puede afirmar que llegue a producirse la fase de Adaptación. Finalmente, se intuye levemente la posibilidad de sufrir de vuelta a Moscú el conocido Choque de regreso.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.2. Nadia

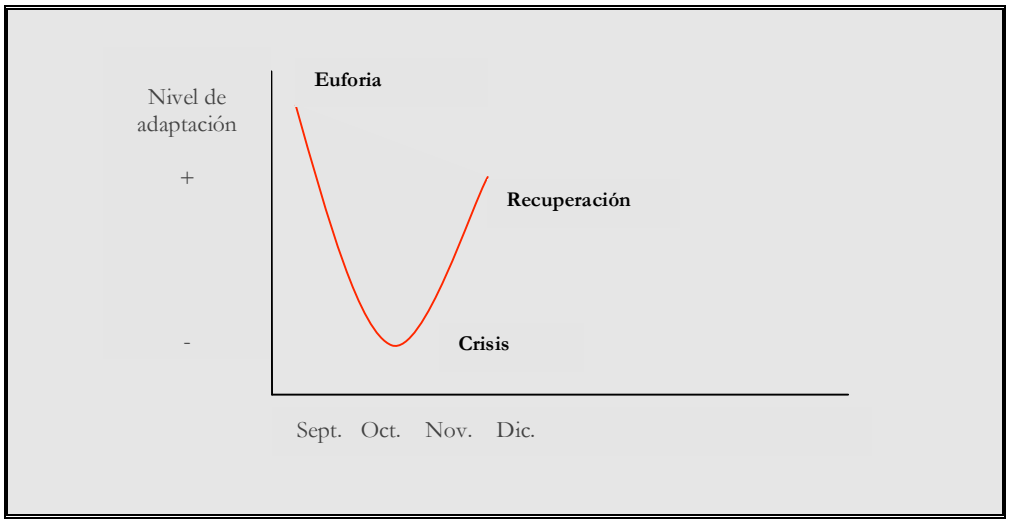

Figura 55. Gráfico choque cultural (Nadia)

Nadia realizó igualmente un intercambio de tres meses en la ULPGC durante el curso académico 2004-2005 siendo esta la primera vez que viajaba a España. En un principio se puede apreciar un entusiasmo inicial que, aplicado a distintos factores tanto académicos como personales, se presenta como prueba indiscutible de la fase de Euforia o Luna de Miel.

Los datos analizados muestran, en relación a la fase de Crisis, algunos momentos -totalmente puntuales- en los que Nadia reconoce haber atravesado alguna dificultad. De todos modos, tal y como ella señala, se trata de momentos muy precisos que en ningún momento dan lugar a un desarrollo pleno de la fase de Crisis y que permiten alcanzar rápidamente la fase de Recuperación. Un ejemplo de esto lo encontramos con la barrera lingüística que se produce de forma leve y de muy superficialmente.

Precisamente esa fase de Recuperación marca en su caso el desarrollo de su estancia y aunque es cierto que esta fase llega se produce plenamente, en ningún momento podríamos decir que conduzca hasta la fase de Adaptación. Es decir, esta última fase no se alcanza. Finalmente, no se intuye que vaya a padecer el conocido Choque cultural de vuelta a Moscú.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.3. Galina

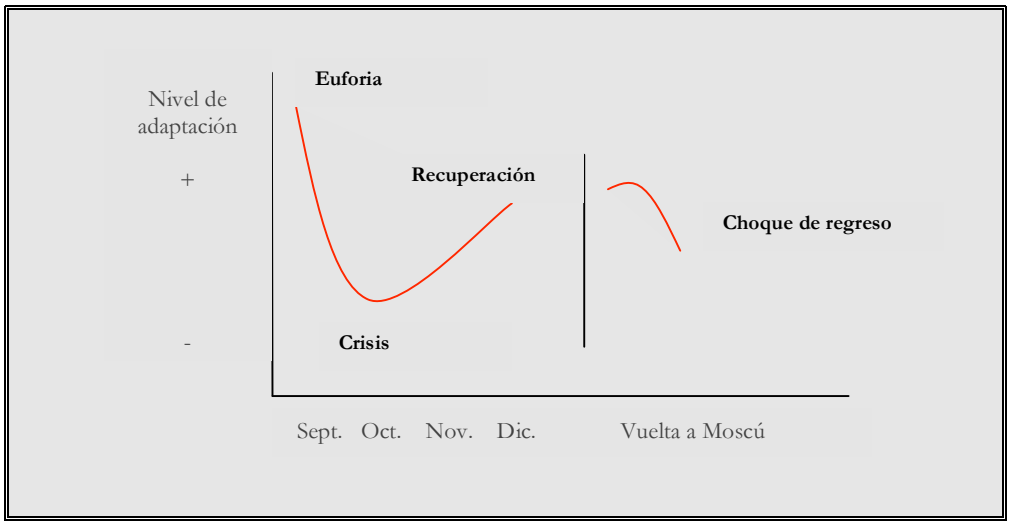

Figura 56. Gráfico choque cultural (Galina)

Galina también realizó un intercambio de tres meses en la ULPGC durante el curso académico 2004-2005. Esta era la primera vez que viajaba a España y a su llegada se pueden apreciar las características típicas de la fase de Euforia o Luna de Miel. En este momento inicial, Galina encuentra todo de su agrado y tiende a destacar los aspectos positivos de cuestiones tales como alojamiento y comida.

En cuanto a la fase de Crisis, no podemos afirmar que esta se produzca plenamente ya que el único elemento vinculado a dicha frase que se deduce de sus palabras es la barrera lingüística y esta se supera relativamente rápido.

Un aspecto que sí queda reflejado constantemente en los datos analizados es su afán de superación y se puede afirmar que la fase de Recuperación se centra en superar el aspecto lingüístico que inicialmente le había provocado cierta tensión. Percibimos además cómo mejoran sus relaciones personales a lo largo del intercambio y aunque finalmente consigue crear un círculo de amigos y conocidos españoles no podemos decir que Galina alcance la fase de Adaptación plenamente. Al final de su intercambio se atisba cierto grado de crisis una vez esté de vuelta en Moscú.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.4. Katia

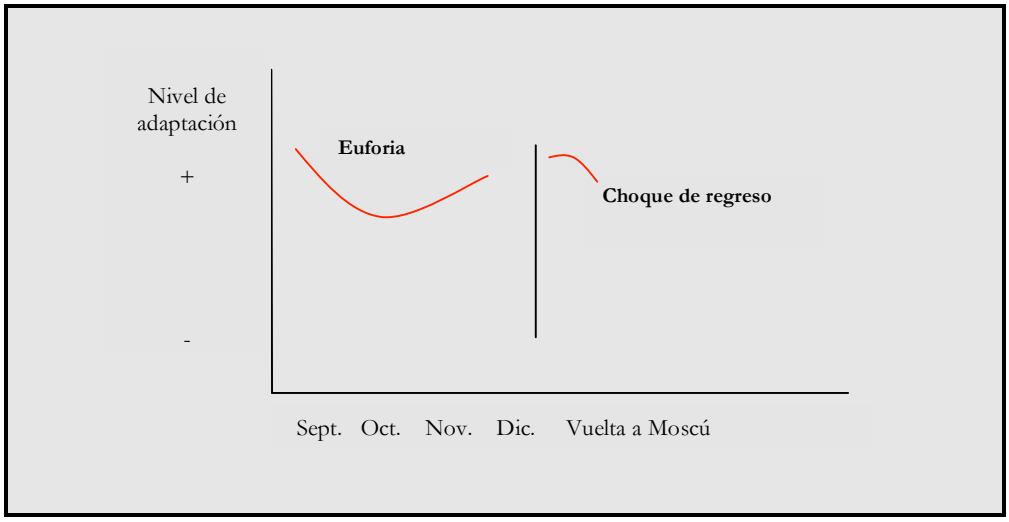

Figura 57. Gráfico choque cultural (Katia)

Katia realizó igualmente un intercambio de tres meses en la ULPGC durante el curso académico 2004-2005 y es preciso señalar que no era la primera vez que viajaba a España. Al inicio de su intercambio queda reflejada la fase de Euforia o Luna de Miel. Los datos analizados muestran que en estos momentos iniciales todo es positivo y ni siquiera sufre la barrera lingüística que el resto de sus compañeras cita como problema fundamental de sus primeras días en España. Ahora bien, es preciso destacar un pequeño problema relacionado con el alojamiento que sí la hace ser bastante crítica al respecto.

Este entusiasmo generalizado se refleja durante todo su intercambio, en el que ni la fase de Crisis ni la de Recuperación se ven reflejadas. Al final de su intercambio se esbozan ciertos aspectos relacionados con una fase inicial de Adaptación y una posible crisis relacionada con el Choque de regreso una vez esté de vuelta en Moscú.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.5. Oria

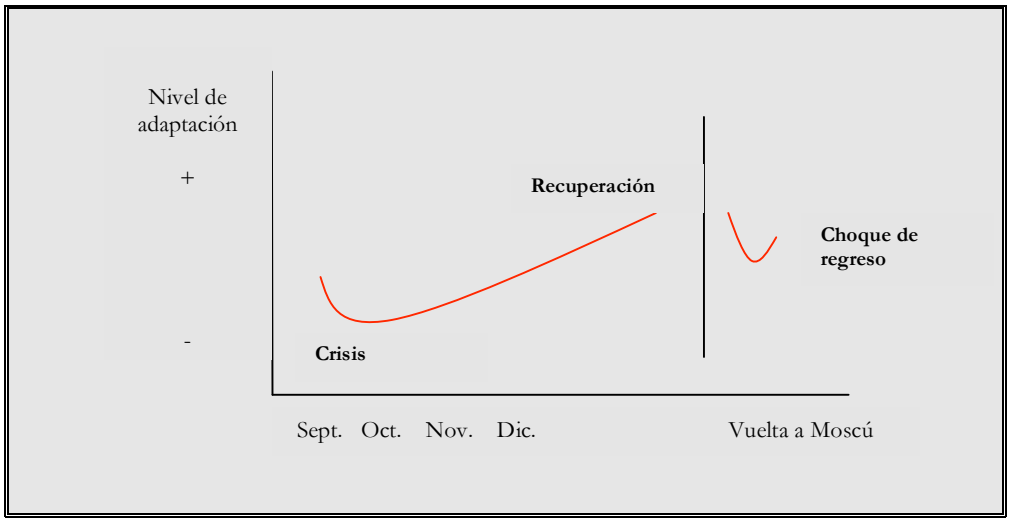

Figura 58. Gráfico choque cultural (Oria)

Oria realizó un intercambio de tres meses en la ULPGC durante el curso académico 2004-2005. Esta era la primera vez que viajaba a España y a su llegada no parece experimentar la fase de Euforia o Luna de Miel sino que pasa directamente a la fase de Crisis.

Los datos analizados muestran que, en su caso, la crisis viene provocada por un conjunto de diversos elementos, teniendo mucho valor el factor cultural y ciertos «problemas» que ella encuentra al inicio en relación con el alojamiento. La barrera lingüística también supone un problema, pero en un grado menor que el aspecto citado anteriormente.

Sin embargo, durante el transcurso del intercambio se aprecia cómo se superan las dificultades anteriormente señaladas en relación al inicio de su intercambio, desaparece además la barrera lingüística y amplia su círculo de amistades y conocidos de modo que durante su estancia Oria alcanza la fase de Recuperación y al finalizar de la misma prima únicamente lo positivo. Al término de su intercambio se intuyen ciertos elementos de crisis relacionados con el Choque de regreso y su vuelta a Moscú.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.6. Andréi

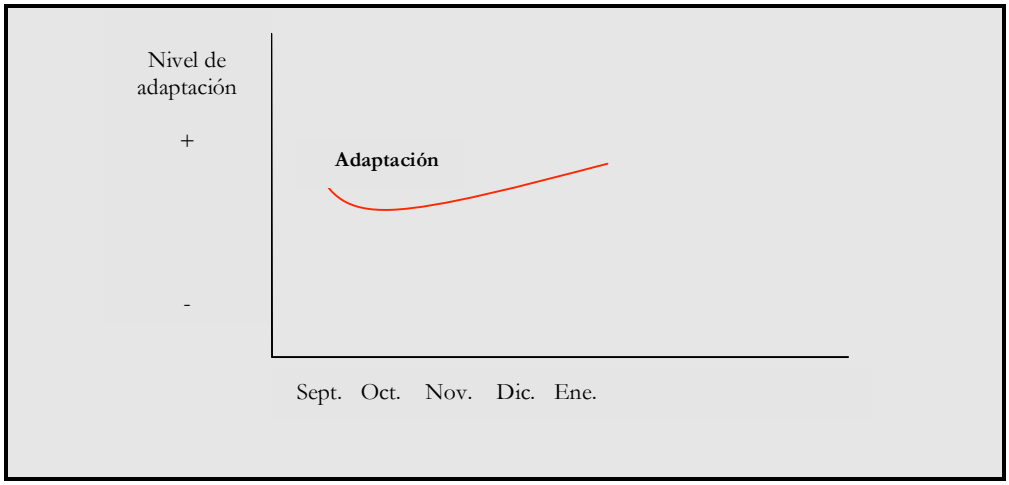

Figura 59. Gráfico choque cultural (Andréi)

Andréi realizó en un intercambio de cuatro meses de duración en la UGR durante el curso académico 2004-2005. No se trataba de su primer viaje a España ya que anteriormente había visitado en numerosas ocasiones este país aunque en todas ellas lo había hecho acompañado de sus padres y como turista. Se trataba por lo tanto del primer intercambio, en el ámbito académico, que realizaba en el extranjero.

A partir de los datos analizados, no se aprecia la existencia ni de la fase de Euforia ni de la de Crisis durante su estancia. No sufre la denominada barrera lingüística y es bastante autosuficiente, lo cual junto con un alto grado de interacción con españoles y de adecuación con el día a día de una ciudad española, nos permiten afirmar que su intercambio se caracteriza por una fase cercana a la Adaptación. A su vuelta a Moscú no se aprecian indicios de padecer el denominado Choque de regreso.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.4.7. Inna

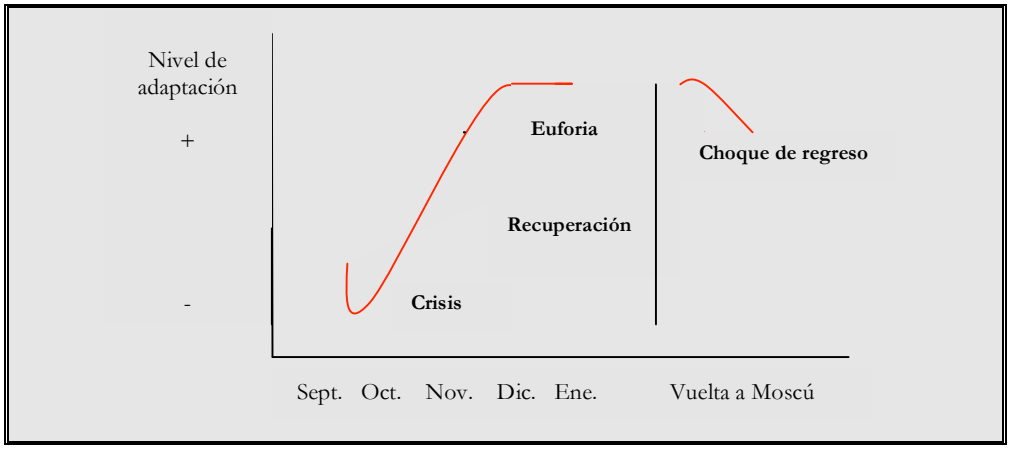

Figura 60. Gráfico choque cultural (Inna)

Inna también realizó un intercambio de cuatro meses en la UGR durante el curso académico 2004-2005. Era la primera vez que viajaba a España y su llegada está marcada por momentos difíciles que nos hacen llegar a la conclusión de que Inna comenzó su intercambio sumida en la fase de Crisis. A este respecto cabe señalar que en esta fase de Crisis el aspecto lingüístico desempeña un papel fundamental.

No obstante, los datos analizados reflejan que si bien esta fase se produce relativamente pronto se supera igualmente con bastante rapidez y facilidad, pasando de inmediato a una fase marcada por la Euforia, el entusiasmo y la curiosidad por todo lo que la rodea que será la que marcará el resto del desarrollo del intercambio. Paralelamente Inna intenta superar la barrera lingüística, amplia su círculo de amistades, se integra en la rutina diaria y muestra cierto grado de autosuficiencia, lo cual muestra indicios de haber alcanzado la fase de Recuperación. Al del intercambio se intuye un posible Choque de regreso.

Su valoración final de la experiencia fue: «positiva».

6.1.5. Estudiantes de intercambio durante el curso 2004-2005. Centro de origen: UGR

Incluimos en este apartado a aquellos estudiantes de la UGR que durante el curso académico 2004-2005 realizaron un intercambio en Rusia, bien en la MGLU bien en la Universidad de Izhevsk.

6.1.5.1. Mercedes

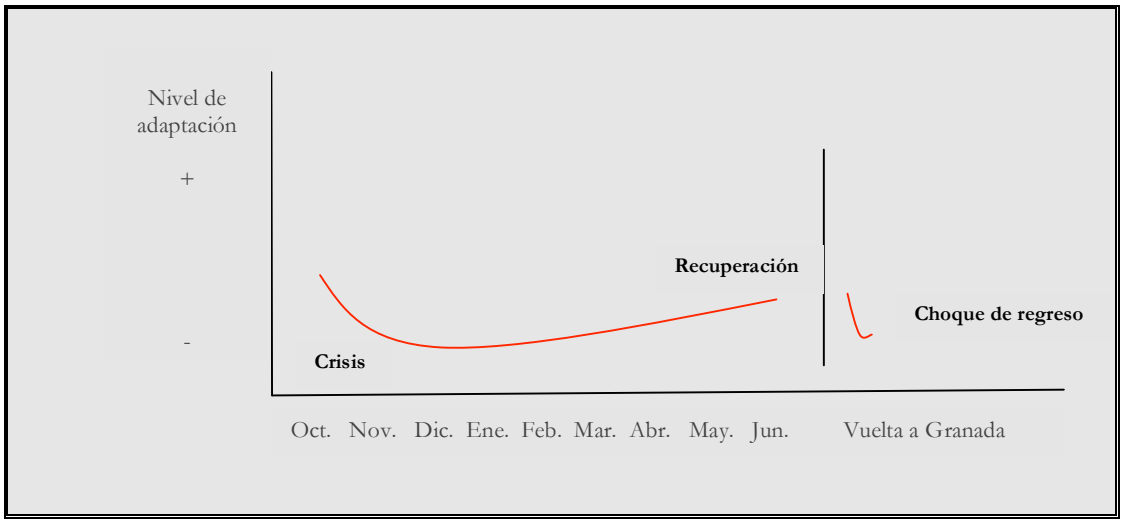

Figura 61. Gráfico choque cultural (Mercedes)

Mercedes realizó un intercambio de un curso completo en la Universidad de Izhevsk durante el curso 2004-2005 siendo esta su primera experiencia en el extranjero. A partir de sus palabras puede deducirse en algunos momentos puntuales cierto grado de euforia y fascinación pero en ningún momento podríamos decir que Mercedes experimente en todos sus parámetros la primera fase de Euforia o Luna de miel al inicio de su intercambio.

Los datos analizados ponen de relieve sin embargo la existencia de la fase de Crisis que queda reflejada de manera contundente en sus palabras y dentro de la cual, la barrera lingüística un tema principal y recurrente a lo largo de toda su estancia. Esto provoca además que su círculo de amistades gire principalmente en torno a otros estudiantes españoles. La fase de Recuperación se intuye en ciertos aspectos académicos reflejados hacia el final de su estancia donde destaca su afán de superación y su intento por obtener buenos resultados. Finalmente, no podemos afirmar que Mercedes alcance la fase de Adaptación ya que, entre otros aspectos, y tal y como se ha señalado su círculo de amistades queda demasiado restringido y su interacción con la cultura rusa esta no aparece lo suficientemente desarrollada. Una vez de vuelta a España existen indicios que muestran que Mercedes sufre el denominado Choque de regreso.

Su valoración final del intercambio fue: «muy positiva».

6.1.5.2. Antonio

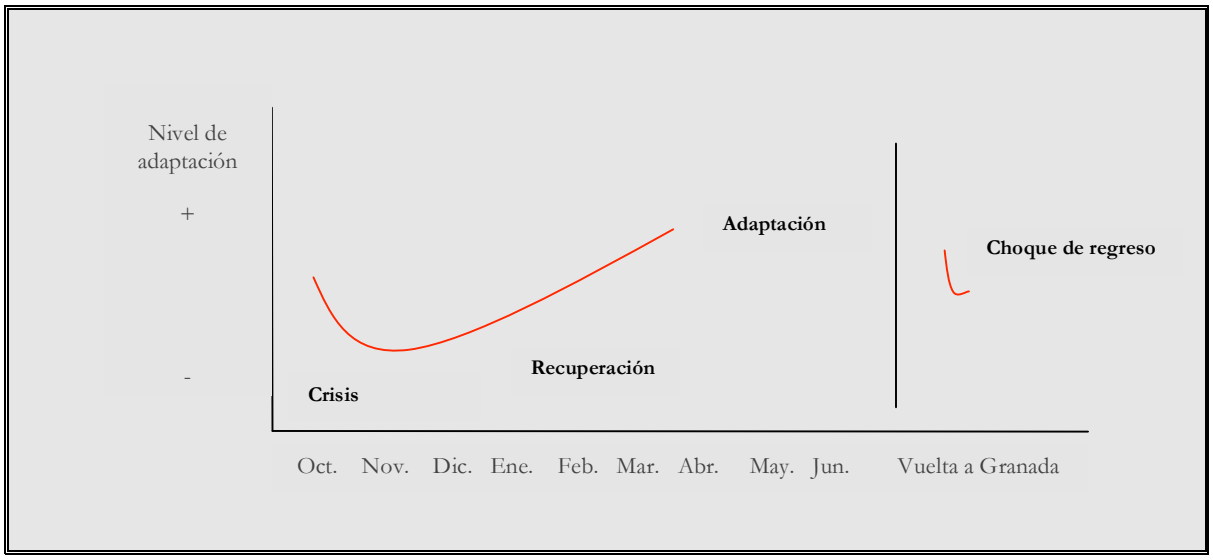

Figura 62. Gráfico choque cultural (Antonio)

Antonio realizó un intercambio de un curso completo en la Universidad de Izhevsk durante el curso académico 2004-2005. Esta no constituía su primera estancia el extranjero aunque sí era la primera vez que visitaba Rusia y estaba fuera de España tanto tiempo. Al inicio de su intercambio cabe señalar que la fase de Euforia o Luna de miel no se ve totalmente reflejada. Bien es cierto que a su llegada se atisba cierto entusiasmo y curiosidad pero sin embargo, en ningún caso se reflejan plenamente las características propias de esta fase.

La fase correspondiente a la Crisis sí se percibe de manera contundente y la barrera lingüística así como el sentirse extraño y confuso, aparecen como muestras indiscutibles de ella. A continuación, y caracterizando la mayor parte de su estancia, aparece la fase de Recuperación que se refleja en su obstinación por conseguir traspasar la barrera lingüística inicial, su tesón por obtener buenos resultados y su afán por ampliar su círculo de amistades.

Finalmente, a partir de los datos analizados, podemos afirmar que en su caso Antonio sí consigue alcanzar la fase de Adaptación al final de su intercambio. Además de conseguir superar la barrera lingüística inicial y crear un círculo de amigos y conocidos rusos podemos observar que Antonio muestra una visión etnorrelativa de las dos culturas, lo cual es sin lugar a dudas junto con los elementos citados anteriormente, signo inequívoco de adaptación al nuevo entorno. Con relación a su vuelta a España se intuye cierta crisis que posiblemente contribuya a que se produzca el conocido Choque de regreso.

Su valoración final fue: «positiva».

6.1.5.3. Ana María

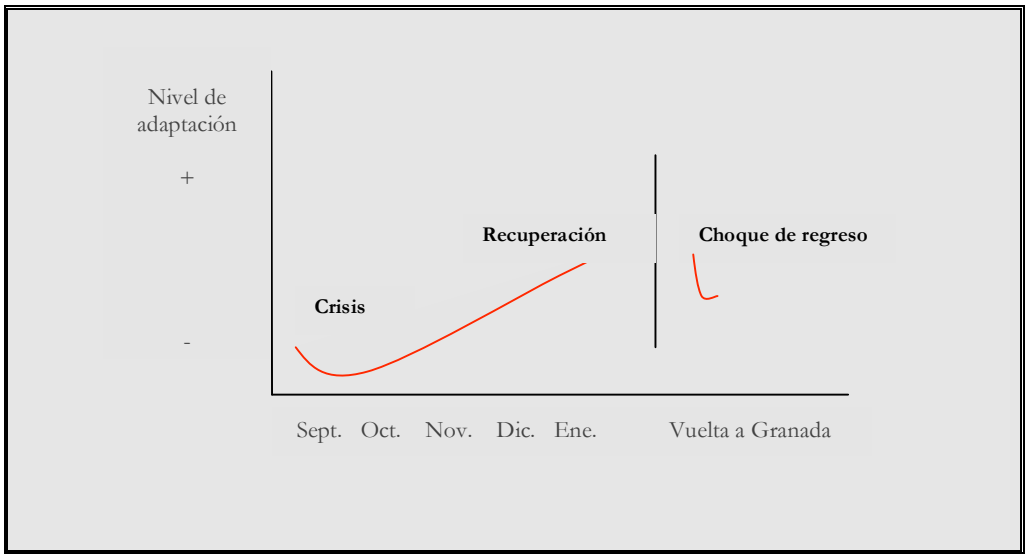

Figura 63. Gráfico choque cultural (Ana Mª)

Ana María realizó un intercambio de cuatro meses de duración en la MGLU durante el curso académico 2004-2005. No era su primera experiencia en el extranjero ya que había realizado cursos de verano en Inglaterra, aunque sin embargo sí suponía su primer viaje a Rusia y su estancia más larga fuera de España.

A su llegada, la fase de Euforia o Luna de Miel no se encuentra reflejada en sus palabras, ni siquiera un breve indicio de ella. Podemos no obstante afirmar, a partir de los datos analizados, que esta estudiante inicia su intercambio sumida en una fase de Crisis en la que la barrera lingüística es el principal problema que encuentra y que le crea un tremendo sentimiento de frustración y estrés. Estos sentimientos se mantendrán durante la mayor parte de su intercambio al igual que un gran sentimiento de soledad.

Mientras, tal y como observamos, en el plano personal Ana María se hunde inicialmente, los datos analizados ponen de relieve que en el plano académico Ana María muestra un tesón especial y una gran fuerza de voluntad que la hacen luchar por romper las barrearas que la rodean. De este modo, comienza a superar paulatinamente la fase de crisis y avanzar hacia la de Recuperación, aunque esta no llegue a producirse plenamente. Por lo tanto, de lo expuesto anteriormente se deduce que Ana María queda muy lejos de una posible fase de Adaptación. A su vuelta a Granada se intuye que sufre en cierto grado el Choque de regreso.

Su valoración final de la experiencia fue: «académicamente: muy bien, anímicamente: muy mal».

A modo de conclusiones parciales y teniendo en cuenta que el resto de este capítulo sigue estando dedicado a mostrar los resultados obtenidos a lo largo de nuestra investigación, creemos interesante no dejar de hacer referencia a ciertas ideas vinculadas directamente con los gráficos que acabamos de presentar.

Así, estimamos oportuno señalar que a partir de los gráficos pueden diferenciarse dos grupos bien definidos y diferenciados entre sí. Aunque es cierto que entre los estudiantes que comparten una nacionalidad se producen algunas variables, la línea general de ambos grupos suele ser la misma y como avanzábamos esas dos grandes tendencias difieren significativamente entre sí.

De este modo, podemos observar de un lado, que de manera general el gráfico resultante de los estudiantes rusos asemeja a una U -y nos remite directamente a la teoría de la curva que lleva el mismo nombre y que se ha presentado en la primera parte de nuestro trabajo (véase apartado 3.4.) – mientras que de otro lado, el gráfico resultante de los españoles nos hace pensar en una J. Esto se produce debido a que la mayoría del estudiantado español no experimenta al inicio de su intercambio desde la fase de Euforia o Luna de miel sino que lo inicia desde la fase de Crisis. Queda reflejada por tanto una divergencia entre ambos grupos en relación con las fases experimentadas y el orden en el que se producen.

De todos los casos analizados, tan sólo tres estudiantes experimentan todas las fases del denominado choque cultural. Se trata de tres estudiantes rusos aunque cabe matizar que si bien todos ellos se acercan a la fase de Adaptación, no la desarrollan completamente. A este respecto creemos igualmente oportuno señalar que ningún estudiante español experimenta todas las fases.

Cabe destacar igualmente la presencia, en ambos grupos, de al menos un estudiante que experimenta de forma contundente la fase de Crisis del choque cultural. Con relación a cómo experimentan de manera general los estudiantes dicha fase de Crisis, cabe señalarse igualmente que mientras los estudiantes rusos suelen superarla relativamente rápido, los estudiantes españoles deben esforzarse más con el fin de conseguir este objetivo.

No obstante, un dato bastante llamativo es la valoración final que otorgan los participantes del intercambio. En todos los casos, sin ninguna excepción, la valoración final -a pesar de que la estancia hubiera podido ser más o menos «traumática»- fue: «positiva o muy positiva».

Finalmente, otro dato igualmente llamativo es la aparente falta de continuidad en aquellos casos en los que el estudiante realizó un segundo intercambio de movilidad. Es decir, el hecho de experimentar ciertas fases durante el primer intercambio no supuso de manera implícita el continuar con las fases posteriores durante el segundo intercambio.

Asimismo, tampoco parece existir, al menos de manera generalizada, una relación directa entre «duración del intercambio-adaptación». De este modo, los estudiantes rusos parecen alcanzar una integración mejor en el mismo tiempo e incluso en menor tiempo que ciertos estudiantes españoles. Algo que sí parece quedar claro al respecto es que la duración de los intercambios de 3 ó 4 meses parece insuficiente si se pretende lograr la adaptación total del estudiantado. Si bien es cierto que los estudiantes rusos consiguen integrarse bastante bien en dicho período de tiempo, para los españoles resulta claramente imposible.

6. 2. Evaluación del programa de movilidad MGLU-UGR-ULPGC

Tras haber realizado una primera aproximación en la que hemos presentado los rasgos generales que caracterizaron el desarrollo del intercambio de cada uno de los estudiantes participantes en nuestro estudio, en el presente apartado nos centraremos en mostrar los resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis doctoral.

Para ello y, ya que los principales instrumentos de recogida de datos consisten en entrevistas y cuestionarios, mostraremos los resultados conseguidos a partir de ambos métodos. Cabe añadir que en aquellos momentos en los que recurrimos al uso combinado de entrevista y cuestionario con el objetivo de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, procederemos a mostrar en primer lugar los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y en segundo lugar, aquellos correspondientes al cuestionario.

6.2.1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?

Los datos analizados ponen de relieve la existencia de dos motivaciones fundamentales que influyen en los estudiantes, tanto rusos como españoles, a la hora de decidir tomar parte en un intercambio de movilidad: la posibilidad de mejorar su nivel lingüístico y la de entrar en contacto con la cultura de la lengua que estudian.

Si bien todos los estudiantes, *grosso modo* e independientemente de su nacionalidad, se centran en señalar ambas razones, es preciso matizar que mientras los estudiantes rusos tal y como se podrá ver a continuación se inclinan en señalar su interés hacia el factor cultural y el hecho de poder realizar una estancia en otro país, los españoles por su parte, tienden a centrarse en la «dificultad» que acompaña el estudio de un idioma como el ruso:

> Porque ya hace mucho que estudio español [desde el colegio] y quiero perfeccionarlo y conocer un país que me gusta mucho.
>
> (Katia, 20-21)

> Porque me resulta interesante conocer más de cerca ese país, conocer su cultura, la gente, la universidad.
>
> (Oria, 18-19)

> (…) Yo bueno… aspiraba a que me dieran esa posibilidad, yo sabía que existen, que es bastante difícil conseguirlo y bueno, si, bueno, se entiende que es muy importante, muy interesante…no sé, para mí fue y es una posibilidad de superar el… no sé… superar las dificultades que tenemos estudiando aquí porque sí podemos hablar, podemos discutir las cosas pero NO SABEMOS VIVIR CON ESTA LENGUA.
>
> (Olesia, 44-49)

> Cuando entré en esta universidad me enteré de que existían (…) estos intercambios de estudiantes (…) y dado que es indispensable vivir un período de tiempo en el país de la lengua que estudias, por eso, me he esforzado muchísimo durante estos dos cursos para que finalmente me eligieran.
>
> (Galina, 15-19)

> Sí. BUENO ES QUE YO CREO QUE ES NECESARIO que si no voy a poder aprender lo suficiente porque en dos años que das ruso, primero y segundo, con eso no vas a saber ya perfectamente para poder traducir algo… y no sé, es que yo creo que es necesario irse por ahí, si no… es que no…como traductor, no se puede hacer sin estar en el otro sitio.
>
> (Mercedes, 30-34)

> Pues porque yo creo que es mi OBLIGACIÓN. O sea, creo que… porque si el día de mañana yo pretendo ganarme mi sueldo con el ruso y no tengo un conocimiento de ruso me parece que estoy engañando al cliente.
>
> (Antonio, 62-64)

> Pues porque… LO NECESITO… porque es un idioma MUY DIFÍCIL y creo que la traducción me va a costar UN MONTÓN DE TRABAJO y lo veo una oportunidad BUENÍSIMA para también coger manejo y demás…
>
> (Ana Mª, 30-32)

> Pues… porque pensaba que la única forma de acabar aprendiendo ruso de una vez era yendo al país.
>
> (Nerea, 29-30)

> En primer lugar, para aumentar mi nivel de ruso porque es imposible en Granada llegar a un buen nivel… POR RAZONES OBVIAS, y en segundo lugar, pues para conocer el país, ESTÁ CLARO.
>
> (Alejandro, 26-28)

En relación con el estudiantado español y tras haber observado que en la convocatoria 2004-2005 se había producido un descenso bastante acentuado en la demanda de becas -recordemos que de Granada a Rusia fueron tan sólo tres estudiantes -uno a MGLU y dos a UIZH mientras que ningún estudiante de la ULPGC participó en esta convocatoria- decidimos realizar un cuestionario que aplicamos a grupos de estudiantes de lengua C o D ruso españoles con el objetivo final de indagar en las razones que habrían podido motivar dicho descenso en la demanda de intercambios de movilidad con Rusia.

De este modo, los sujetos que rellenaron nuestro cuestionario fueron estudiantes de ambas facultades de Traducción e Interpretación y los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

Universidad de Granada. Facultad de Traducción e Interpretación. Abril de 2005

Comencemos señalando que la muestra de sujetos que rellenaron nuestro cuestionario estaba compuesta por estudiantes de los siguientes cursos:

¿En qué curso estás?	
Primero	18
Segundo	7
Tercero	5
Cuarto	1
Total de alumnos encuestados	31

A la pregunta de si tenían pensado solicitar una beca de intercambio con Rusia, se produjeron las siguiente tres respuestas:

¿Tienes pensado pedir alguna beca de intercambio para ir a Rusia?	
SÍ	18
NO	7
NO SÉ	6

A continuación, a aquellos que habían contestado afirmativamente a la pregunta anterior, se les preguntó por las razones que los motivaban a solicitar una beca de intercambio con Rusia.

¿Qué razones te motivan a pedir una beca de intercambio en Rusia?	
Para mejorar la lengua	11
Para mejorar la lengua y conocer la cultura	5
Sí he pensado ir pero doy prioridad a mi lengua B/C	2

En este apartado, cabe destacar la opinión de dos estudiantes que mientras exponían que SÍ habían pensado solicitar una beca, por otro lado añadieron que les daba algo de miedo. Estas reticencias estaban basadas en el poco conocimiento de ruso que decían tener, al hecho de tratarse de una cultura muy distinta a la española así como a la distancia geográfica.
Además, a aquellos estudiantes que contestaron NO tener la intención de pedir un intercambio en Rusia, se les preguntó igualmente la razones que los motivaban a no hacerlo:

¿Qué razones te motivan a NO pedir una beca de intercambio en Rusia?	
No tengo intención de ir porque prefiero ir al país de mi lengua B/C	2
No. Mi nivel de ruso es bajo	2
Ya he disfrutado una de esas becas, ahora prefiero pedir un lectorado	1
No me lo puedo permitir económicamente	1
He tenido ciertos problemas con convalidaciones en otro intercambio	1

El grupo compuesto por aquellos estudiantes que contestaron NO SÉ aludieron las siguientes razones:

Si no estás seguro, ¿por qué es?	
No lo sé. Me da un poco de miedo	2
Prefiero ir en verano y dar prioridad a Erasmus	1
No iría por el clima, la lejanía y la pobreza pero sí lo haría por el idioma, la cultura y la experiencia en sí	1
No lo he pensado seriamente	2

Finalmente, en relación al curso que elegirían para ir de intercambio los resultados y las razones que expusieron fueron las siguientes:

Si tienes pensado ir, ¿en qué curso lo harás? ¿Por qué?	
Cuanto antes mejor. Así podré mejorar mi nivel de ruso	2
En segundo o tercero. Ahora tengo poco nivel de ruso	1
En cuarto o después de la carrera. Tendré mejor nivel de ruso	9
En cuarto o después de la carrera. Así será mejor para las convalidaciones	4
Después de la carrera (con un lectorado o por mi cuenta)	2

En último lugar se les preguntó si habían disfrutado anteriormente de un intercambio en Rusia. A este respecto, cabe destacar que de entre todos los estudiantes dos de ellos habían realizado un intercambio previo en Rusia. En concreto uno de ellos lo había hecho mientras estaba matriculado en segundo curso de Filología Eslava y el segundo de ellos, que en el momento de rellenar el cuestionario acababa de comenzar a simultanear los estudios de Traducción y Filología eslava, lo había realizado durante su tercer curso de traducción.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Traducción e Interpretación. Diciembre de 2004

La distribución por cursos de los estudiantes que rellenaron el cuestionario fue la siguiente:

¿En qué curso estás?	
Primero	10
Segundo	2
Tercero	2
Cuarto	0
Total de alumnos encuestados	14

En relación a si tenían pensado solicitar una beca de intercambio con Rusia se obtuvieron las siguientes dos respuestas:

¿Tienes pensado pedir alguna beca de intercambio para ir a Rusia?	
SÍ	9
NO	5

De entre las razones que motivaban a los estudiantes a solicitar una beca de intercambio encontramos:

¿Qué razones te motivan a pedir una beca de intercambio en Rusia?	
Para mejorar la lengua	4
Para mejorar la lengua y conocer la cultura	4
Para «vivir a gusto»	1

Por otro lado, las razones para no solicitarla fueron:

¿Qué razones te motivan a NO pedir una beca de intercambio en Rusia?	
Ahora no me apetece visitar el país. Mejor tras la carrera	1
No. Mi nivel de ruso es bajo.	1
Económicamente me puedo permitir ir sin beca, y quiero hacerlo así que dejo las becas para aquellos que no se lo puedan permitir	1
La beca no me cubre todos los gastos y no me lo puedo permitir económicamente.	1
Debido a la situación del país. Además, el ruso me ha desencantado	1

En relación con el curso que elegirían para realizar dicho intercambio los estudiantes se decantaron por las siguientes opciones:

Si tienes pensado ir, ¿en qué curso lo harás? ¿Por qué?	
En tercero. Tendré mejor nivel de ruso	6
En tercero o en cuarto. Tendré mejor nivel de ruso	2
Después de la carrera	1

Finalmente, entre el estudiantado de Las Palmas de Gran Canaria ningún estudiante había realizado previamente un intercambio con Rusia.

6.2.2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductores esta experiencia?

Las respuestas a esta pregunta, tal y como se podrá comprobar a continuación, se encuentran íntimamente relacionadas con la pregunta anterior. Así pues, del mismo modo que los estudiantes señalaban entre sus motivaciones los aspectos lingüístico y cultural, en relación a esta pregunta nº 2 los estudiantes hacen referencia nuevamente a estos dos aspectos.

Ahondando en sus respuestas, estimamos oportuno señalar que mientras que anteriormente veíamos cómo los estudiantes rusos se decantaban por el aspecto cultural en tanto que motivación principal para realizar un intercambio de movilidad y los españoles lo hacían por el aspecto lingüístico, en relación a esta segunda pregunta e independientemente de la nacionalidad, los estudiantes hacen referencia unánimemente en primer lugar al nivel lingüístico y en segundo, al aspecto cultural.

> Sobre todo la comunicación, el español.
>
> (Katia, 44)

> Bueno no sé. Yo creo que yo pensaba en general que después del intercambio yo iba a ser mejor en todas las asignaturas con español.
>
> (Olesia, 153-154)

> Pues… sobre todo en el manejo de la lengua rusa porque íbamos a tener traducción inversa y esa es una asignatura que no tenemos en la facultad y bueno, sí sobre todo eso. Bueno pues y a comprender la realidad rusa, que aparece siempre mucho porque el pueblo ruso es un pueblo muy… romántico ¿no? Y lo impregna todo de… su esencia.
>
> (Idaira, 107-111)

> Pues yo pensé que iba a ser SÚPER IMPORTANTE. Sobre todo a nivel lingüístico porque aunque ya conoces un poco la gramática, pero la práctica… claro, aquí no tienes práctica, sobre todo eso y conocer lo que es la cultura y el ambiente y todo eso.
>
> (Paloma, 96-98)

Consideramos necesario destacar que para aquellos estudiantes rusos que previamente aún no habían recibido clases de traducción en Moscú no queda demasiado claro en qué niveles de su formación como traductores puede influirles la realización del intercambio. Al mismo tiempo resulta curioso percibir el caso opuesto, es decir, el de los estudiantes españoles que en su gran mayoría ya sí habían comenzado a cursar asignaturas de traducción. En estos casos y pese a lo que pudiera pensarse, continuamos vislumbrando un perfil del traductor centrado únicamente en sus cualidades lingüísticas y de mediador cultural en el que sin embargo no se incluyen otras de las subcompetencias integradas en la actividad traductora.

Esta pregunta de investigación nº 2 se encuentra directamente relacionada con nuestra pregunta de investigación nº 9 ya que en esta última nos interesará conocer en qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar los estudiantes de traducción gracias a la realización de un intercambio de movilidad.

Por tanto, estimamos oportuno matizar que la respuesta a nuestra pregunta de investigación nº 2 está basada en sus apreciaciones previas e intentamos dar respuesta a ella entre las respuestas

de los estudiantes *antes* de comenzar su estancia en el extranjero mientras que la pregunta nº 9, basada a su vez en conocimientos adquiridos a lo largo del intercambio, pretende encontrar respuesta a *posteriori*, es decir, una vez finalizado este.

6.2.3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio?

En todos los casos, tanto en Rusia como en España, previamente a la realización del intercambio los estudiantes reciben información por parte de su universidad de origen sobre el intercambio que van a realizar. Cabe añadir además que si bien todos los grupos de estudiantes reciben en mayor o menor medida información por parte de su universidad, al mismo tiempo, todos -salvo dos casos puntuales de estudiantes españoles- recurren a la experiencia de estudiantes que ya han realizado previamente el intercambio y de hecho, aseguran que son estos estudiantes los que más información útil les proporcionan.

Aunque se puede afirmar con rotundidad que todos los grupos de estudiantes reciben información en su centro de origen, ahondando en esta afirmación consideramos oportuno destacar ciertas diferencias en cuanto a la cantidad o la percepción de la «utilidad» de la información recibida.

De este modo, los estudiantes rusos afirman recibir de manera generalizada información en su centro de origen aunque creen que esta es demasiado general y están convencidos de que son los estudiantes de intercambios anteriores quienes pueden proporcionarles información más específica y útil. De ahí que no duden en recurrir a ellos, aspecto este que permite fácilmente el sistema universitario ruso ya que al estar basado en la existencia de grupos reducidos de estudiantes estos, aún perteneciendo a cursos distintos, se conocen entre sí y pueden contactar sin demasiada dificultad:

> E: Y nos situamos en este primer momento antes de ir. Intenta mantener esa perspectiva, intenta recordar, sé que hace mucho tiempo… si en Moscú, en la facultad, recibiste información sobre el intercambio que ibas a realizar y qué tipo de información fue.
> S: Simplemente nos avisaron de que tal y tal persona fue elegida para hacer este intercambio y creo que nos hablaron… no lo recuerdo muy bien, pero creo que nos hablaron un poco de curso, de cómo iba a ser el curso pero la verdad es que no me acuerdo muy bien de la información exacta que nos dieron. La verdad es que me acuerdo que nos eligieron y nos dieron unos folletos sobre, con, con información muy breve sobre este curso.
>
> (Nelia, 71-79)

> E: ¿Habéis recibido algún tipo de información aquí en la facultad sobre cómo va a ser el intercambio?
> S: Todavía no nos han dicho nada concreto.
> E: ¿Y has hablado con estudiantes que ya han estado allí?
> S: Sí y a ellos les gustó.
> E: ¿Os han dado algunos consejos?
> S: Sí, algunos.
> E: ¿Cuáles?
> S:. Cómo instalarnos, donde vivieron, también nos han hablado un poco sobre las clases, como está allí todo organizado. (Katia, 33-42)

Por su parte, de entre los estudiantes españoles, aquellos de la ULPGC dicen haber recibido muy poca, poca o información demasiado general y coinciden en afirmar que la información

más interesante se la han proporcionado estudiantes que han realizado el mismo intercambio en años anteriores:

> E: ¿Alguna reunión informativa?
> S: No, de ruso, no. OFICIALMENTE NO. Lo único es que nos reunimos todos con gente que ya se había marchado en años anteriores.
>
> (Mario, 51-53)

> E: Bueno, nos encontramos, como te decía, JUSTO ANTES DE IRTE. En esa fase previa. Intenta mantener esa perspectiva, dime, ¿recibiste algún tipo de información en tu facultad sobre el intercambio que ibas a realizar?
> S: Sí, algo pero MUY POCA ORIENTACIÓN. Porque la verdad es que nuestro coordinador no… BUENO, LA VERDAD ES QUE LA INFORMACIÓN QUE TUVIMOS FUE que nos reunimos con otra estudiante que había estado el año anterior y fue las que nos dio las pautas de qué nos debíamos llevar, cómo iban a ser las clases en la facultad, etc.
>
> (Paloma, 56-63)

> E: Bueno, AHORA, SEGUIMOS EN ESE MOMENTO EN EL QUE TE DICEN QUE TE VAS, en esa fase previa, dime, recibiste en Las Palmas alguna información sobre el intercambio?
> S: Sí, pero no… la necesaria. MUY POCA.
>
> (Nerea, 49-52)

Asimismo, los estudiantes de UGR hacen referencia a una reunión informativa organizada por la oficina de RR.II que si bien cubre los aspectos burocráticos relacionados con la tramitación de invitaciones, visado, etc., según ellos no llega a recoger informaciones más útiles en relación con las asignaturas que van a realizar o con otros aspectos ligados al desarrollo del intercambio. Y nuevamente afirman que son los estudiantes que han participado en el mismo intercambio en años anteriores aquellos que les han proporcionado una información más completa y útil:

> S: Se me proporcionó CIERTA INFORMACIÓN GENERAL sobre la universidad y las asignaturas y ya aparte estuve yo investigando, en Internet… VAMOS, me pude hacer una idea somera de cómo era la universidad y la ciudad.
> E: ¿Y recurriste a amigos o conocidos que ya habían estado allí?
> S: Contacté con un muchacho, X. no me acuerdo de su apellido, que él había estado, creo que dos años antes en Kazán y él fue el que, la verdad, el que más información útil me pudo dar, PORQUE YA HABÍA ESTADO ALLÍ.
>
> (Alejandro, 58-60)

> E: Bien, entonces, has recibido ya algún tipo de información aquí en la Universidad de Granada…
> S: Sí… ha sido una reunión que nos dieron un papeleo y demás, de visado… y todo eso para informarnos que nos tienen que invitar de la Universidad, pero tampoco es que nos hayan dicho demasiado…
> E: ¿Han sido más aspectos burocráticos?
> S: Sí, sí, sí, sí. De lo demás, NADA.
>
> (Ana Mª, 49-55)

Finalmente, además de la información recibida en sus centros de origen y del conocimiento de la experiencia a partir de estudiantes de intercambio de años anteriores, la mayoría de los estudiantes, tanto rusos como españoles, recurren además a Internet con el objetivo de

informarse acerca del intercambio y de la estancia en el país de destino. En este plano se aprecia de manera generalizada cierta desorientación sobre cómo y dónde realizar la búsqueda en la red:

> E: ¿Recibiste aquí algún tipo de información sobre el intercambio que ibas a realizar?
> S: Muy poquita.
> E: Y ¿buscaste tú por tu cuenta información en Internet o hablaste con gente que había estado antes?
> S: Sí, hablé con gente que ya había estado antes más que buscar por Internet. En Internet ya no me acuerdo si es que no busqué o que no encontré nada pero no fue así como encontré la información. Fue más que nada experiencias de alumnos que habían estado ya antes.
> (Olga, 54-61)

> E: ¿Has buscado tú algún tipo de información, por ejemplo, por Internet?
> S: Sí, algo. Pero a decir verdad no he encontrado nada concreto. Encontré información sobre el tiempo…
> (Oria, 52-54)

6.2.4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio?

De entre las principales dificultades a las que hacen referencia los estudiantes, tanto rusos como españoles, al iniciar sus estancias en el extranjero destaca sin lugar a dudas la referencia a la barrera lingüística. Ahora bien, si bien es cierto que esta afecta a la mayoría de los estudiantes es necesario realizar varias aclaraciones al respecto.

Barrera lingüística

Ahondando en las características peculiares de dicho fenómeno, resulta interesante observar que mientras los estudiantes rusos hacen referencia a la barrera lingüística aplicada a problemas de comprensión derivados de los acentos característicos de Granada y Las Palmas y, en menor medida, a una dificultad específica de poder expresarse ellos mismos, por otro lado, los estudiantes españoles se inclinan hacia la barrera lingüistica asociada con el término «incomunicación» y se refieren a dificultades específicas relacionadas tanto con ser capaces de comprender como de expresarse. Los datos analizados ponen por tanto de relieve que de manera generalizada la barrera lingüística influye en mayor medida al estudiantado español.

A este respecto, cabe destacar que de los trece estudiantes rusos entrevistados cinco de ellos dicen no haber sufrido de manera excesiva la barrera lingüística mientras que de los catorce estudiantes españoles entrevistados tan solo uno -un estudiante que además había vivido previamente seis meses en Moscú- realiza tal afirmación:

> E: ¿Y qué dificultades tuviste durante los primeros diez días?
> S: Dificultades de comunicación porque me resultó MUY DIFÍCIL entender a los granadinos y necesité un mes, un mes y medio, para acostumbrarme a su forma de hablar, a su acento y ese fue el único problema. (Nelia, 216-219)

(…) Cuando llegué aquí no entendía nada de nada. Pensaba que era horrible porque el siempre se me había dado muy bien. Pensé que lo mismo me había perdido algo en Moscú pero después comprendí que aquí tienen un acento característico y demás y que con el tiempo te acostumbras. Es muy útil, includo bueno pra nosotros estar en Granada y no en Madrid, donde hablan como sería «castellano». Pero nosotros podemos comprender otras pronunciaciones y esto es muy bueno para nosotros.

(Inna, 109-115)

E: ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que te has «enfrentado» en estos primeros días, semanas?
S: A la incomunicación, querer relacionarte con la gente y no poder.

(Mercedes, 298-300)

E: ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que te has «enfrentado» en estos primeros días?
S: La incomunicación. No como dificultad, sino como barrera. La necesidad de comunicarse tarda en verse satisfecha y hay que tomarse las cosas con paciencia.

(Antonio, 231-234)

E: Y en esa primera semana o primeros diez días, ¿cuáles fueron las dificultades principales con las que te encontraste?
S: Pues en primer lugar EL IDIOMA. Porque yo llegué con un nivel… bueno, bastante bajo de ruso. O sea que al principio pues… me era bastante difícil ENTENDER Y HACERME ENTENDER EN RUSO. Esa fue la primera dificultad. Y después bueno, pues algunas cosas, ya te digo culturales, pero bueno, se fueron subsanando ya con el tiempo.

(Alejandro, 255-261)

(…) AH, HORRIBLE. Horrible porque intentamos hablar ruso con… los que nos fueron a buscar y… más o menos se rieron de nosotros, vamos, una niña en concreto; (…)

(Nerea, 109-110)

E: Cuéntame qué dificultades te encontraste la primera semana o los primeros diez días.
S: QUE NO ENTENDÍA NADA. Que era como si nunca hubiera estudiado nada de ruso. Por ejemplo, llegas, la señora de la residencia te dice «que las sábanas, no sé qué….» y nada, no podía entender nada. Y hasta después que se te va haciendo el oído pues… pero esa es la principal dificultad.

(Paloma, 182-187)

Nuevo entorno (alojamiento, comida)

La segunda dificultad a la que hacen mayoritariamente referencia tanto los estudiantes rusos como los españoles está relacionada con la necedidad de acostumbrase a una situación en la que todo es «nuevo»: el alojamiento, la comida, los horarios, la ciudad…

En relación con el alojamiento, los estudiantes rusos que realizan su intercambio en Granada hacen referencia a ciertos «problemillas» que se repiten año tras años y sobre los que se les avisa previamente con el objetivo de evitar confrontaciones. Del mismo modo, aunque en un principio no encuentren unas condiciones ideales tienden a acostumbrarse a estas y encuentran incluso cierto atractivo a la experiencia en sí:

> E: Y ¿cómo fue tu primera impresión sobre el alojamiento?
> S: Ah, el alojamiento… estaba… bueno REGULAR… digamos… pero la verdad es que estos estudiantes mayores nos habían advertido sobre el alojamiento que no tenía nada de especial, que estaba bien, estaba… bien; no era nada lujoso ni nada pero funcional, digamos.
>
> (Nelia, 149-153)

> E: Y ¿la primera impresión del alojamiento qué tal?
> S: Muy… <risas> BASTANTE MAL.
> E: ¿Por qué?
> S: Porque, ¿sabes una cosa? ¿Sabes? Los dueños del hostal, los dueños del hostal siempre saben quién de los estudiantes paga él mismo y quién tiene todo pagado por su universidad… y por eso si es tu universidad la que lo ha pagado todo…
> E: ¿Hay un trato distinto?
> S: VAS A TENER LO PEOR.
>
> (Maksim, 169-176)

> E: Y ¿cuál fue tu primera impresión con respecto al alojamiento? Alojamiento y comida.
> S: Mira, ESO ES COSA PERSONAL. Yo sí me acuerdo, claro, de mis impresiones y de las impresiones de los demás. Yo te puedo decir que PARA MÍ está bien porque yo no puedo decir que… que tengo muchas pretensiones porque yo entendía que cuando… que nos lo va a pagar todo la Universidad de Granada y yo esperaba… que iba a ser de este modo. A MÍ ME GUSTÓ porque yo creo que para este tipo de intercambio es una cosa… de vida… no sé… de la vida de estudiantes y a mí me parece muy bien. BUENO QUE, CLARO QUE, otra gente, las chicas por ejemplo, una de ellas de Relaciones Públicas… que era un poco rara como dijo X., bueno, sí, ellos dijeron que no, que las condiciones están mal pero yo no creo eso.
>
> (Olesia, 206-216)

Por otro lado, cabe señalar cierto descontento general entre los estudiantes rusos que en el curso 2004-2005 realizaron su intercambio en Las Palmas. Al parecer hubo ciertas dificultades los primeros días pero se trató de un tema que se solucionó rápidamente y que no tuvo mayores consecuencias:

> E: Recuerda ahora tu primera semana o diez días aquí, ¿cuáles fueron las principales dificultades que tuviste? ¿Tuviste problemas con la lengua?
> S: Con la lengua no. Pero la primera semana no nos hicieron de comer y tuvimos que hacerlo nosotros mismos y así sin estar acostumbrados: una ciudad nueva, perdíamos el autobús… eso es todo.
>
> (Katia, 137-141)

El grupo compuesto por estudiantes españoles tiende a mostrarse crítico y no conforme con las características generales del alojamiento. Sin embargo, debemos destacar que si bien en un principio el alojamiento les «choca», con el paso del tiempo y, dependiendo del nivel de adaptación de cada uno de ellos, la mayoría tiende a acostumbrarse y acaba por «hacerlo su hogar»:

> (…) Nada más llegar… BIEN porque me dio tranquilidad ver que alguien me recogía pero cuando… llegué a la habitación… y vi, bueno, vinieron los profesores españoles y es que… me dio un bajón… bueno… me puse a llorar, de ver ESA HABITACIÓN ESE CUARTO DE BAÑO QUE PARA MÍ ERA LO PEOR y decir «¡Madre mía! Aquí tengo que estar cuatro meses y CÓMO voy a salir yo de aquí»…Porque… vale, ya había salido antes pero no, NO ME ESPERABA ESTO. (Ana Mª, 372-377)

E: ¿Cómo fue la primera impresión con respecto al alojamiento?
S: Pues… un poco deprimente. Pues, porque la situación, bueno, luego ya te vas haciendo al lugar y no es tan así pero sí, al principio sí que te choca un poco por las condiciones en que está la residencia,los baños, pero bueno luego te acostumbras y tampoco es tan terrible.

(Gabriel, 107-111)

E: Y la PRIMERA IMPRESIÓN con respecto al alojamiento, ¿cuál fue?
S: La primera impresión, te repito, que LÓGICAMENTE COMO LA DE TODO, al ser otro tipo de estándar el que se tiene en ese país, PUES ES UNA IMPRESIÓN UN POCO NEGATIVA porque sus condiciones no son las nuestras, pero vamos, en cuanto empiezas a acostumbrarte no hay ningún problema. Además, el piso que teníamos, era antiguo pero todo funcionaba y era un piso para nosotros solos, YA QUISIÉRAMOS EN TODOS LOS INTERCAMBIOS TENER ESAS CONDICIONES.

(Alejandro, 165-171)

Dentro del grupo de españoles debemos destacar la opinión de los dos estudiantes que realizaron su intercambio en Izhevsk y que a diferencia del resto se muestran totalmente satisfechos y sorpendidos, de manera positiva, por las condiciones de su alojamiento:

E: ¿Qué valoración haces del alojamiento?
S: MUY BUENA. Sí. La residencia yo no sé será la mejor o estará entre las mejores de Rusia pero ESTÁ MUY BIEN.

(Antonio, 395-397)

Con respecto a la comida, tanto los estudiantes rusos y españoles se encuentran lógicamente ante unos platos y sabores «nuevos». Observamos que los rusos se habitúan sin problema a la comida en poco tiempo y celebran las dotes culinarias de las mujeres que llevan la cocina, tanto en su residencia de Granada como en la de Las Palmas mientras que entre los estudiantes españoles destaca un mayor índice de descontento inicial, que persiste eso sí únicamentes en casos puntuales:

E: ¿Y la comida?
S: ¡Perfecta!
(Inna, 39-40)

E: ¿Y cuál es tu valoración final de la comida?
S: La dueña cocina muy bien y todas estamos contentas con sus comidas.

(Katia, 208-209)

E: Y la comida ¿ qué te pareció? Te pregunto ahora mismo por tu primera impresión.
S: La comida era comida casera, o sea, había una señora, la dueña de la casa que preparaba la comida para todos. Creo que era la comida típica española porque siempre había lentejas y cosas así que nunca habíamos comido antes, empanadillas… La comida estaba bien, sí, TODOS ENGORDARON <risas>.

(Nelia, 160-163)

E: ¿Y la comida?
S: Cambiemos de tema <risas>. No, la verdad es que con la comida yo creo que fui el que más problemas tuvo con la comida porque debe ser que era el que tenía el estómago más fino. La comida no estaba mal, no estaba mal, lo único que los fines de semana era INTRAGABLE. (…).

(Manuel, 183-189)

(…) [El alojamiento] eh… AL PRINCIPIO MAL porque fue el *shock*, ¿no? Pero luego bien, la comida genial. Ya a la semana te acostumbras a todo.

(Nerea, 116-118)

(…)E: Antes hablábamos de la comida, ¿qué te parecía a ti la comida?
S: Pues… una mejor y otra peor. Descubrí cosas que me gustaban MUCHÍSIMO y descubrí otras que no me gustaban. Yo creo que lo normal que me hubiera pasado en cualquier sitio.

(Olga, 165-168)

Llegada al centro de destino

Igualmente, los estudiantes recién llegados deben acostumbrarse a un entorno nuevo en el que entra en juego también la llegada a un sistema universitario distinto, pasar unos primeros días de «desorganización», de tener que presentarse ante profesores, coordinadores así como esperar horarios definitivos, etc.

A este respecto, los estudiantes rusos destacan la difultad añadida que conlleva la realización de la matrícula en la facultad, trámite que en algunos casos llega a prolongarse durante semanas:

(…) La primera semana fuimos a RR.II y conocimos a X. que trabaja allí pero yo no me acuerdo cómo resultó que fuimos allí pero bueno, ella, ella nos dijo todas las cosas necesarias, sobre la matrícula y ese tipo de cosas y después fuimos a la facultad y ahí con la matrícula, la primera frase que… <risas> la primera frase aprendimos fue «MAÑANA, TRANQUILO, MAÑANA SEGURO» <risas>. Es así porque cuando vinimos a la facultad bueno… pensábamos que teníamos que escoger las asignaturas y matricularnos esa misma vez y nos dijeron que no, que había primero que venir otro día… hasta creo que había números en la cola… <risas>
E: ¿Y la frase cuál era? ¿Me la puedes repetir?
S: «Tranquilo, mañana seguro» <risas>. Ya es como un dicho para nosotros aquí porque claro… (…).

(Olesia, 183-194)

En el caso concreto de los estudiantes rusos que estuvieron en ULPGC durante el curso académico 2004-2005 la huelga de profesorado que marcó el inicio de dicho curso y cuyas características generales y desarrollo no comprendían los estudiantes recién llegados les provocó también ciertas dificultades:

E: Intenta recordar los primeros días y dime qué dificultades tuviste.
S: Con el papeleo, la adaptación, no entendíamos muy bien por qué había huelga.

(Galina, 226-228)

Estos aspectos, en concreto el de la matrícula (ya que la huelga del profesorado lo encontramos un tema anecdótico) no suele plantear tantos problemas a los estudiantes españoles que van a Rusia ya que, al tratarse de grupos de lengua para estudiantes extranjeros, estos están organizados previamente y las asignaturas que van a realizar en el centro de destino suelen estar ya cerradas.

En el caso de los estudiantes españoles el único aspecto que les suele plantear en algunas ocasiones dificultades es su distribución por niveles en grupos ya que a veces deben esperar varias semanas y probar varios grupos antes de encontrar su nivel definitivo. Este aspecto lo

veremos reflejado mediante citas más adelante cuando nos ocupemos de la pregunta de investigación nº 6, centrada precisamente en los problemas académicos surgidos al principio y durante el desarrollo del intercambio.

Aspectos culturales

Cabe destacar que, a partir de los datos analizados, entre el estudiantado ruso no se encuentran referencias directas a dificultades ligadas a aspectos culturales sino que estos aparecen reflejados más bien como elementos anecdóticos que pueden despertar interés pero que no llegan a ser problemáticos. No obstante, quizás se podrían destacar las reacciones que despiertan los **horarios de los comercios** en España, algo que obviamente difiere bastante de aquellos de una gran capital como Moscú. Sin embargo, de nuevo, debemos hacer hincapié en que no se trata de algo que les plantee dificultades reales de adaptación ya que suelen acostumbrarse fácilmente a este hecho, por ejemplo, buscando soluciones «alternativas» sobre cómo ocupar su tiempo:

> S: La primera impresión…es muy importante que llegamos el sábado. El sábado por la tarde llegamos y todo estaba cerrado. EL DOMINGO TODO ESTABA CERRADO AÚN MÁS <risas> entonces… pues era bastante extraño porque… entonces te imaginas que aquí las tiendas y trabajan… todo está abierto 24 horas, no sólo farmacias de guardia sino… no sé, todo tipo de tiendas… y bueno, todo está abierto. Y ahí todo está cerrado y no sé, NOS SORPRENDIÓ BASTANTE… estos primeros días. Luego, aprendimos lo de la siesta, aquí de práctica, CLARO QUE LO SABÍAMOS DE ANTEMANO pero ya entendimos que teníamos que acostumbrarnos y como, acostumbrar nuestro ritmo de vida a esto. Bueno, sí, después que en el centro de la ciudad, las calles son muy estrechas, esto sí, era una impresión bastante importante también.
>
> (Olesia, 302-312)

> O sea, lo negativo más o menos que nos chocó en cierta medida es la siesta pero creo que choca a todos los extranjeros porque estaba cerrado todo. Hubo un momento en que una amiga quería pasar por una piscina para saber si podía asistir y no sé, yo ahora mismo no me oriento ahora muy bien pero era un centro deportivo que estaba así como a las afueras de la ciudad, ¿no? Y nos tocó caminar mucho pero la piscina era al aire libre porque después terminó encontrando otra, o sea, una cubierta. Y claro, nos tocó caminar mucho y con un calor tremendo y no había ningún bar abierto, había uno y nos cobraron como tres veces más, entonces, te sientes como un idiota porque los bancos cierran a las dos, eso es muy incómodo pero LUEGO TE ACOSTUMBRAS porque bueno piensas que la vida es así y los bancos trabajan hasta las dos y QUÉ SE LA VA HACER, pues nada… y más o menos vas calculando tu tiempo para no sé, descansar, o dormir, o estudiar durante esas horas de siesta así que te vas acostumbrando. Pero creo que eso es lo más negativo.
>
> (Melania, 357-369)

Calefacción

Aunque pueda parecer en principio extraño, un tema que plantea serias dificultades a los estudiantes rusos que realizan un intercambio en UGR es el relacionado con la calefacción. Tal y como ellos aseguran, viniendo de una ciudad en la que el sistema de calefacción funciona de manera muy eficaz, tener que aclimatarse al invierno de Granada con estufas de butano resulta tarea difícil:

> E: Y tu primera impresión con respecto al alojamiento, ¿cómo fue?
> S: Pues muy bien, todo estaba muy bien pero claro ya esperábamos problemas de antemano, con el agua y bueno <risas> … RECIBIMOS LO QUE ESPERÁBAMOS.

E: ¿Hubo problemas entonces?
S: Sí, hubo problemas. Que no muy serios pero hubo problemas.
E: Me comentas entonces relacionados con el agua caliente…
S: <Simultáneo> Sí, es que había problemas porque nos alojaron en dos pisos, o sea, es un hostal que está justo enfrente de la facultad, por eso, en fin, eso es estupendo porque nada más cruzar la calle ya estás en la facultad pero es que la gente vive en dos plantas distintas con dos entradas distintas, entonces a nosotros nos tocó una planta que se calentaba con bombonas de gas, entonces eso… siempre fallaba, que nos estábamos lavando por partes, o sea, cabello, y quitas el agua que se te acaba… y claro, cada vez que teníamos que pedir una bombona de gas nos armaban un escándalo. CON ESO HABÍA PROBLEMAS. CON ESO Y CON LAS ESTUFAS. Sí, porque las estufas eran así como prehistóricas, vamos que NO CALENTABAN NADA y olían de una manera terrible, pero seguramente que consumían muy poca energía por eso las tenía la señora, bueno, yo también la entiendo, ¿no? Que es normal. Claro que no lo pasamos… porque ya te digo, claro que aquí tenemos todas las ventanas abiertas en invierno con la calefacción que te calienta bien porque hasta puedes ventilar un poco la habitación y hacer cosas así porque funciona muy bien. Y claro que no lo esperábamos. Que luego nos enteramos de que en muchas casas había braseros eléctricos y que no se calentaban, nos dimos cuenta de que es Europa, ¿no? Es una ciudad así que no es una ciudad muy pequeña pero sí… nos enteramos de que no siempre hay calefacción central y PARA NOSOTROS ERA UNA COSA MUY CHOCANTE, lo que más me chocaba era que no había agua caliente, o sea, constante, que no… QUE TENÍAS QUE HACER SIEMPRE ALGO.

(Melania, 243-268)

En cuanto a las percepciones de los estudiantes españoles en Rusia, estas sí traspasan el mero ámbito anecdótico que puede acompañar a algunas de las percepciones realizadas por los estudiantes rusos y llegan a convertirse en verdaderas dificultades. Comenzaremos hablando de un tema que que despierta no pocos recelos entre los estudiantes españoles y es el hecho de estar obligado a **llevar la documentación consigo** y que la policía la pida frecuentemente por la calle. Relacionado directamente con esto debemos decir que a su llegada a Rusia los estudiantes deben entregar en la Universidad de acogida el pasaporte con el fin de poder registrarse en la ciudad. La realización de este trámite exige varias semanas por lo que el deber permanecer sin su documentación original provoca en los estudiantes recién llegados un gran sentimiento de inseguridad:

E: Intenta recordar ahora las dificultades con las que te encontraste durante la primera semana o los primeros diez días…
S: Mmm quizás al principio de todo, bueno, pues los problemas del visado y esas historias, que si hay que dejar el pasaporte para que luego te lo devuelvan, que si con el permiso… no sé qué historias. Pero bueno, y luego, pues así no recuerdo, y luego, como ya sabes un poco a lo que vas pues no, no me pareció así nada… un poco habituarte quizás a tu cuarto y a vivir en tu lugar, pero bueno.

(Gabriel, 143-149)

E: Ahora sitúate en los primeros diez días y dime, ¿cuáles fueron las principales dificultades que encontraste?
S: Hombre, EL IDIOMA fue la primera de todas. Luego controlaba lo suficiente como para poder moverme BIEN, como a mí me gusta, en una ciudad. Eh…. ¿más dificultades? Pues, la policía que me tenía manía, esa fue otra dificultad, bueno, los primeros diez días luego ya te acostumbras, eh…
E: ¿Por qué dices que te tenían manía?

S: Eh, bueno manía, tenía la cara de checheno y no paraban de pedirme el pasaporte, los documentos y demás y esto era pues… a cada cien metros, poco más o menos (…).

(Manuel, 229-237)

Otra cuestión que estimamos oportuno señalar, a propósito de los estudiantes españoles que realizan su intercambio en Moscú, es la relacionada con la **percepción por parte del estudiantado de ciertas actitudes de los rusos**, como pueden ser la entonación que utilizan al hablar, el hecho de gritar o mirar fijamente a alguien. Para no pocos estudiantes españoles estas actitudes, unidas a sus dificultades lingüísticas, se convierten en un aspecto que les impresiona sobremanera y termina influyéndoles negativamente:

(…) Y otra de las dificultades que tuve, que me llamó mucho la atención en el sentido negativo es el carácter del moscovita EN SÍ, no del que es amigo tuyo sino del trato EN LA CALLE, del trato en la administración y demás, que, pues la gente es muy desesperada, grita mucho y demás y eso al principio ME IMPACTÓ, ME IMPACTÓ BASTANTE pero después, pues normal, uno ya se acostumbra a todo y eso entra en el lote pero…

(Manuel, 237-243)

(…) Ir a una tienda y no poder coger tú el producto sino tener que aprender ya CÓMO PEDIRLO, que te entiendan, que no te griten… esas son las dificultades que al principio te pueden enfadar o te pueden frustrar (…)

(Elvira, 281-284)

E: ¿Con qué dificultades te encontraste durante la primera semana o los primeros diez días?
S: ENTENDER A LA GENTE. Entender, no sólo la lengua sino también el carácter. No sabía si cuando me gritaban era porque… A LO MEJOR PERDÍAN LA PACIENCIA CONMIGO porque no hablaba bien o si era porque… YO QUÉ SÉ.

(Marcos, 158-162)

Sentimiento de soledad

Finalmente, otra dificultad inicial que suelen encontrar los estudiantes -tanto rusos como españoles- y que está además íntimamente relacionada con la fase de Crisis del choque cultural es el sentimiento de soledad o el sentirse extraño:

(…) E: ¿En algún momento te has sentido solo o extraño?
S: Sí. Sobre todo al principio… MÁS QUE SOLO NO… porque los compañeros eran estupendos y en eso los españoles sobre todo nos hemos dado mucho apoyo. Y solo no, me podía sentir relativamente solo, ¿no? Porque mi gente no estaba aquí pero el apoyo que nos hemos dado unos a otros ha estado muy bien. Extraño sí, muy extraño. Y de plantearme muchas mañanas que qué leches se me había perdido a mí aquí, pues sí, también unas cuantas.

(Antonio, 465-471)

(…) Yo me sentía terriblemente sola. Entonces yo tenía, digamos «ATAQUES DE SOLEDAD» y creo que lloraba y no sé… se lo decía a mi madre porque yo soy una persona, bueno, ahora he cambiado bastante pero soy demasiado dependiente, ¿no? Entonces claro… cuando estás segura de que tienes una amiga que te acompaña pues te sientes más tranquila y bueno, cuando estás en España donde no conoces a nadie y no puedes llamar a ninguna amiga, no sé, la chica con la que viví, durante los primeros días se iba con otra gente, o sea con

rusos, ¿no? Del mismo grupo pero se iba y no me invitaban, pues eso me producía una depresión terrible.

(Melania, 379-387)

6.2.5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos, les influyen durante su estancia?

Esta pregunta está relacionada en gran medida con la pregunta anterior ya que, dependiendo de las circunstancias particulares de cada estudiante, las dificultades iniciales presentadas en la pregunta anterior podrán resolverse o convertirse en algunos casos en aspectos con un marcado carácter permanente durante el resto del intercambio.

En esta línea, debemos diferenciar claramente al estudiantado ruso del español. Los datos analizados ponen de relieve que mientras el primer grupo suele superar dichas dificultades iniciales, el segundo, es decir el compuesto por los españoles, suele verse más afectado por ellas hasta el punto que pasan de ser dificultades meramente puntuales a acompañarlos como temas recurrentes a lo largo de sus testimonios. De este modo, las respuestas a esta pregunta entre los estudiantes rusos y españoles se concentran en torno a los siguientes temas fundamentales.

Barrera lingüística

Cabe de nuevo establecer una distinción ya que mientras los estudiantes rusos suelen superar sin mayores dificultades la barrera lingüística señalada inicialmente, en el caso de los españoles este aspecto tiende a reflejarse generalmente y de manera negativa a lo largo del intercambio:

E: Piensa en la primera semana o primeros diez días aquí. ¿Cuáles fueron los principales problemas que tuviste?
S: La barrera del idioma pero ahora ya va mejor, todo está bien. La he superado. Además de eso, en general, nada más.

(Oria, 187-190)

Me di cuenta de que vivíamos en una familia y que las otras chicas hablaban mejor que yo porque yo sólo hacía dos años que lo estudiaba y romper la barrera del idioma fue muy difícil. Comprendí que estando con esa familia ellas podían decir algo por mí y yo podía callarme, qué iba a hacer, y por eso decidí que tenía que salir para relacionarme y esto ha dado su fruto.

(Galina, 348-352)

Es un país muy distinto en el que tienes muy poca información y yo no hablaba el idioma, bueno sabía decir: «sí, no, dame eso»… pero en lugar de decir «encantada» decía «muy entendida» así que era un desastre cuando llegué. Cada día recuerdo que era AGOTADOR, a las cuatro de la tarde estaba totalmente agotada de toda la información que me llegaba. Toda esa información fue luego muy útil porque sin esa información no puedes luego hablar y no podías entender tampoco lo que lees ni lo que te dicen, entonces, era agotador PERO MUY ESTIMULANTE.

(Elvira, 54-60)

(…) Me he hecho una persona MUY PACIENTE <risas>.… MUY TOLERANTE, en el mal sentido de la palabra, es decir, aguanto carros y carretones porque allí los tenía que aguantar y por otra parte… creas una facilidad de comunicarte mayor y CRECES MUCHÍSIMO, TE

HACES MUCHO MÁS MADURA PORQUE VIVES EN UNA SITUACIÓN QUE COMPARADA CON TU VIDA EN CANARIAS ES UNA SITUACIÓN «LÍMITE» PORQUE NO CONOCES EL IDIOMA, NO CONOCES LA CULTURA, NO CONOCES A LA GENTE, NO SABES DE DÓNDE VIENES Y TAMPOCO SABES ADÓNDE VAS, NI SI VAS A LLEGAR.

(Elvira, 454-461)

Nuevo entorno (alojamiento y comida) y características del centro de acogida

Las condiciones del alojamiento y la manutención ejercen una gran influencia tanto en el estado de ánimo de los estudiantes (es obvio que si estos se encuentran en un ambiente que les agrada se sentirán más seguros y contentos) así como en el grado de adaptación que pueden llegar a alcanzar al final de su intercambio. De este modo, y sin pretender entrar en cuestiones específicas sobre las condiciones del alojamiento y manutención en sí mismas, encontramos una diferencia fundamental en cuanto a la organización de estas cuestiones en Rusia y en España.

De un lado, el sistema ruso tiende a agrupar a los estudiantes extranjeros por nacionalidades, y esto se refleja no únicamente en las clases sino igualmente a la hora de distribuir a los estudiantes en la residencia universitaria. Esta realidad dificulta por un lado la integración de los estudiantes en un medio «ruso» mientras que por otro, favorece al mismo tiempo la comunicación intercultural, ya que el círculo de conocidos y amigos que tienden a establecer los españoles se centra en estudiantes de diversas nacionalidades.

Así podemos observar que la mayoría de los estudiantes españoles que no tiene compañeros de clase rusos, ni cuenta con la presencia de rusos en la residencia universitaria, encuentran dificultades reales a la hora de entrar en contacto con ellos y tienden finalmente a agruparse en torno a los propios españoles o estudiantes de otras nacionalidades con los que la comunicación, en inglés u otros idiomas, resulta más fluida:

E: ¿Hiciste amigos rápidamente?
S: Era un poco difícil porque era como te digo… tú estás en una clase para aprender ruso con otros españoles y estás como apartado, y SÍ BUSCAS HACER INTERCAMBIOS pero es un poco… difícil.

(Paloma, 188-191)

E: ¿Hiciste bastantes amigos rusos?
S: MÁS ESPAÑOLES O DE OTRAS NACIONALIDADES QUE RUSOS. Rusos teníamos un par de intercambios que eran… los que hacíamos y ya está.

(Paloma, 201-203)

E: Y en clase, ¿tenías compañeros rusos?
S: No, SÓLO ESPAÑOLES.

(Marcos, 147-148)

E: ¿Hiciste amigos rápidamente?
S: RUSOS NO. Sólo extranjeros. Porque la residencia es sólo de extranjeros, no de rusos, aunque hay alguno, pero no.
E: Pero a lo largo del intercambio ¿no conociste a ningún ruso?
S: No muchos. No muchos.

(Marcos, 163-167)

De otro lado, encontramos a los estudiantes rusos que tanto en Granada como en Las Palmas se encuentran con un sistema universitario que favorece la integración con el estudiantado permanente, lo cual es percibido de manera muy positiva por los propios estudiantes rusos:

> (…) Pero bueno, lo que me gustó mucho es que muchas veces antes de la clase nos encontrábamos en la biblioteca y hacíamos esas cosas como en compañía <risas> ayudando unos a otros.
> E: ¿Con los españoles?
> S: Sí, sí.
> E: Muy bien, ¿no?
> S: Bueno, yo creo que eso es la misma idea de este intercambio y ¿SABES? ES QUE ES LA COSA QUE ME GUSTA MUCHO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA… que tenemos la oportunidad de estudiar… de tener las mismas asignaturas y estudiar junto con los estudiantes españoles, que no hacen grupos especiales para extranjeros, la cosa que tuvieron nuestros amigos en Alicante por ejemplo, porque a mí me parece que eso no tiene ningún sentido porque uno puede ir a una academia de la lengua simplemente y bueno, sí, claro que… gastando dinero pero… tener la misma cosa y por eso es la cosa que más me gusta.
>
> (Olga, 249-262)

Además estos estudiantes rusos están alojados en residencias en las que sí viven igualmente estudiantes españoles con lo cual tienen una mayor facilidad para ampliar su círculo de amistades y conocidos y en definitiva, de entrar en contacto, tanto en el aula como en la residencia, con españoles:

> Es una ciudad muy bonita… son cosas positivas; casi no hay rusos en la ciudad, ah… LO QUE TAMBIÉN ESTÁ MUY BIEN <risas> después, en cuanto a cosas NEGATIVAS… no sé… y también una cosa positiva es que en Granada hay muchísimos bares y son… bueno… perfectos para llegar a conocer nueva gente, por lo menos, eran los que vivían en nuestra residencia y que nos tomaron por primera vez para ir de marcha. BOTELLÓN, botellón, a hacer botellón <risas>.
>
> (Piotr, 166-172)

> S: Bueno, a mí este sitio me gusta mucho. Me gusta que no sólo vivimos rusos aquí, sino gente de otros países, y sobre todo españoles y con ellos es muy interesante hablar. Al principio entendía mal pero ahora ya comprendo prácticamente todo. Me gusta mucho. Estoy muy contenta de tener esta oportunidad. Además, en el hostal hay de estudiantes de otros países y todo nos llevamos todos bien. Hemos conocido gente de color y en general, todo está genial.
> E: ¿Y la comida?
> S: ¡Perfecta!
> E: Desde que llegaste a Granada hasta ahora, además de con tus compañeros rusos, ¿con qué personas te relacionas?
> S: Bueno, por supuesto que nos relacionamos con españoles. Hemos hecho amistad con algunos. Incluso les enseñamos un poco de ruso y ya nos saludan en ruso. Y de ellos recibimos mucho. Nos explican todo si no entendemos algo, nos explican palabras que no conocemos. Con otros extranjeros, yo por ejemplo, me relaciono con unas chicas de color. Bueno, y de las otras chicas, las que saben además francés, se relacionan con franceses. Bien, esto es lo que tenemos en la facultad. Pero a ellos nos los conozco, no he quedado con ellos nunca.
>
> (Inna, 33-49)

Además, a este respecto cabe destacar un dato curioso en relación con los estudiantes rusos que realizan un intercambio en España. Nos referimos a la importancia que han ganado los estudiantes de intercambio en la vida cotidiana de las ciudades españolas, de tal modo, que en ellas, tanto en Granada como en Las Palmas, se suelen organizar fiestas destinadas a este sector estudiantil que contribuyen igualmente a favorecer su integración junto con jóvenes españoles:

> E: ¿Has hecho ya amigos españoles?
> S: Sí, por supuesto. Los miércoles y los jueves están los encuentros, fiestas «Erasmus» e intentamos ir porque allí podemos conocer gente y así tenemos amigos, por eso es como si…
>
> (Galina, 219-222)

Círculos de amistades

Además de la importancia que acabamos de ver que adquiere la creación de un círculo de amistades y conocidos en relación con la futura adaptación de los estudiantes, el sentirse en general arropados por amigos o compañeros de intercambio influye igualmente en las percepciones y la experiencia de los estudiantes de intercambio.

De manera general, tanto en el caso de los estudiantes rusos como en el de los españoles, los estudiantes suelen «hacer una piña» en torno al grupo que realiza el intercambio y se ayudan y animan mutuamente. En un principio suelen ir siempre acompañados, bien en grupos o parejas de la misma nacionalidad mientras que conforme se va produciendo una integración paulatina en el medio comienzan a ir con otros compañeros (españoles o rusos) o incluso solos. Siempre puede producirse algún roce entre los estudiantes de un mismo intercambio pero a partir de los datos recogidos tan sólo podemos hacer referencia a un problema continuado en relación con este punto.

Otro aspecto que cabe ser destacado y que puede propiciarar efectos perjudiciales sobre los sujetos implicados, es el hecho de que dos estudiantes de la misma nacionalidad que estén atravesando momentos difíciles se «transmitan» sus percepciones negativas. El ejemplo más claro de esta situación lo encontramos con Mario y Marcos quienes a lo largo de su segundo intercambio compartían habitación. Recordemos que ambos viveronn esta segunda experiencia sumidos en la fase de Crisis(véase apartados 6.1.3.3. y 6.1.3.4.). Esta situación hizo que se aislaran voluntariamente lo cual nos hace pensar que esto conllevó que se influyeran recíprocamente.

Climatología

Tal y como avanzábamos al hablar de los factores que intervienen en el choque cultural (véase apartado 3.1.1.) la climatología es uno de los facotres que puede ejercer influencia sobre los sujetos que lo experimentan. En nuestra investigación, es en ambos casos, es decir, tanto para los estudiantes rusos como para los españoles, un factor importante que influye al estudiantado durante el desarrollo de su intercambio. En el caso de los estudiantes rusos que realizan su intercambio en Granada, hemos visto anteriormente cómo el sistema de calefacción al que están acostumbrados en Moscú es mucho más eficaz que el que encuentran en Granada y cómo este tema les afecta negativamente. En cuanto a los estudiantes rusos que realizan su intercambio en Las Palmas, es interesante mencionar la percepción que alguno de ellos tiene de un clima tan cálido:

> E: ¿Qué aspectos positivos y negativos crees que tiene la ciudad?
> S: Es difícil de decir porque ver y comprender cómo vive la gente, en principio es…bueno… baso mi valoración en el clima y a mí el clima me gusta. Porque… por otro lado, te relaja un poco porque con el mar, el sol… es como si los estudiantes estuvieran un poco adormilados. Y eso, en general, sí, es más fácil.
>
> (Galina, 214-218)

Aplicado a ambos grupos debemos señalar que suelen asociar el final de sus respectivas estancias en Granada y Las Palmas con la vuelta a Moscú en pleno invierno, lo cual les hace pensar en «momentos díficiles»:

> E: Finalmente, ¿cómo crees que va a ser tu adaptación de nuevo a Moscú?
> S: Bueno, seguramente será duro. Allí hará frío, habrá nieve y ahora no estoy acostumbrada… estoy tan acostumbrada a este clima. Al principio seguramente será duro.
>
> (Katia, 266-269)

> (…) Bueno, no, no, muy mal, muy mal, regresamos en invierno, con un montón de… un montón de nieve, un montón de barro por todas partes, MUCHO FRÍO… no, ERA TERRIBLE, era depresión que duró mucho y SIGUE DURANDO ¿SABES? Porque todas las chicas comenzaron a plantearse la posibilidad de marcharse a trabajar por lo menos aunque a casi nadie le salió y claro era una ilusión QUE TE IBA DEJANDO POCO A POCO PERO DOLÍA MUCHO. Porque todo el mundo quería marcharse.
>
> (Melania, 569-575)

De entre las apreciaciones de los estudiantes españoles cabe destacar las referencias a la dureza que acompaña al invierno, momento en el que anochece muy temprano, las calles están llenas de nieve que se convierte en hielo, etc. Algunos de ellos reconocen pasar momentos difíciles que relacionan directamente con dichas cuestiones climatológicas:

> S: No… la peor época… TANTO PARA MÍ COMO PARA EL OTRO MUCHACHO, fue cuando terminaba el invierno porque nunca habíamos pasado un invierno tan largo y sobre todo tan duro. Tuvimos la mala suerte de vivir un invierno de los peores que se recordaban en años en Kazán, entonces… se nos hizo muy duro, sobre todo al final, que andas ya bajo de defensas y se hace duro. Ya después, cuando empieza la primavera es otra cosa.
>
> (Alejandro, 377-382)

> (…) ¿Aspectos negativos? Pues que llega un momento en que te alienas un poco porque el tiempo te marca un poco, además en otra ciudad más grande quizás habría más cosas que hacer, allí había muchos días muertos, que no tenías nada que hacer y… bueno, tú sabes perfectamente el tiempo que hace allí y lo triste que es muchas veces el invierno. Yo, si volviese a Rusia no sé si me quedaría un invierno entero, porque… a mí por lo menos me minaba mucho, eso es un aspecto negativo y la alienación sobre todo. Y también el plantearme muchas veces pero qué leches estoy haciendo yo aquí, que en tres días no salgo nada más que a comprar y me meto con el frío que hace, todo ese tipo de cosas pero, no sé, todas esas cosas eran más o menos subsanables.
>
> (Antonio, 511-519)

Salud

Es cierto que este aspecto suele ejercer cierta influencia a lo largo de su estancia. En general debemos destacar simples resfriados. En tan solo una ocasión una estudiante (véase Elvira, 304-312) hace referencia a un caso de intoxicación alimentaria que pudo haber estado acompañado de cierta gravedad pero que se solucionó favorablemente.

Quizás resulte interesante ver, sobre todo por la forma de recordarlo que tiene la interesada, el caso de una estudiante rusa que tuvo que ir a las urgencias de un hospital de Granada porque no podía quitarse un anillo:

> (…) Y yo que mi trauma era MUY GRACIOSO porque un día volvimos a las 8 de la mañana de la discoteca y yo siempre iba con muchos anillos en el dedo. Y volvimos y… y… queríamos bueno, acostarnos porque bueno… para levantarnos por lo menos, no, para la cena no, pero para la comida por lo menos. Y entonces yo empecé a quitar los anillos y un anillo NO LO PUDE QUITAR DE ESTE DEDO [se señala el dedo]. Entonces… les digo a mis compañeros «chicos, que no puedo quitar el anillo». Y lo primero lo que me dijeron… es que tengo que echar un poco de jabón o de aceite, y yo digo que yo sé, QUE YA LO HE HECHO TODO y que no. Entonces, me empezaron a ayudar a quitarlo, y no se podía… Entonces, yo creo que fuimos a dormir y después cuando ya en la comida, LES DIGO QUE NO, que no puedo sacarlo y ENTONCES FUIMOS AL HOSPITAL, primero a uno donde nos dijeron que tranquilos pero que no podemos hacer nada con esto, después al otro donde bueno… yo no me acuerdo pero hicieron algo como… me dieron vaselina pero eso tampoco servía… yo ya era consciente de esto y entonces fuimos a Traumatología y ahí sí.
> E: ¿Y qué hicieron?
> S: LO CORTARON, lo cortaron… y era bastante difícil porque era un anillo que constaba de dos partes, las partes separadas y tuvieron que cortar primero la una, después la otra.
> E: ¿Y te dijeron algo?
> S: No, DESPUÉS SE RIERON BASTANTE <risas>. Me llamaron «la señora de los anillos» por la peli que estaba de moda en aquel tiempo <risas>. ¡Ah! Después me preguntaron… si quería… guardar el anillo y yo dije QUE SÍ, QUE CLARO y me acuerdo que los médicos se sorprendieron bastante de que yo quisiera guardarlo… pero bueno.
>
> (Olesia, 499-523)

Eso sí, aquellos estudiantes que hicieron referencia a haber sufrido algún resfriado o problema menor de salud, afirmaron que en esos momentos delicados se acordaron mucho más de sus familiares y de la distancia que les separaba:

> E: ¿Viviste alguna situación de estrés?
> S: (///) De estrés (---) SÍ. Una vez caí enferma, tenía gripe, eso pasó en casa de unos amigos y entonces me tuvieron que llevar a un hospital para hacerme radiografías y para ver qué tenía y sí, pasé un susto… la verdad es que estaba asustada porque en aquel entonces ECHÉ MUCHO DE MENOS A MI FAMILIA porque NO ESTABAN conmigo.
>
> (Nelia, 325-329)

Finalmente, en algún caso se observa la aparición de ciertos síntomas tales como cansancio, tristeza y dolores de estómago sin causa aparente. Sin embargo, el contexto de las personas que los experimentan nos hace pensar que se trata de psicomatizaciones provocadas por el estrés y el sentimiento de frustración que acompañan a la fase de Crisis. Recordemos antes de pasar a citarla que el inicio del intercambio de Ana Mª estuvo fuertemente caracterizado por la fase de Crisis.

E: ¿Has sufrido algún problema de salud?
S: No, simplemente un poco mareada y demás. Bueno, al principio sí, tuve ronchas por todo el cuerpo y no sabía lo que era pero simplemente hidraté bien y poco a poco fueron desapareciendo. De todas formas, tengo alergia a todo así que alguna cosa sería. Y luego sí, mareos y demás, pero… falta de vitaminas, de no comer BIEN porque carne no comía porque me moría… DE VERLA y pescado no ponían.

(Ana Mª, 674-679)

Contacto con la familia

Poder estar en contacto con la familia y los amigos es fundamental para todos los estudiantes, tanto rusos como españoles. Cabe quizás destacar cierta facilidad a la que hace referencia el estudiantado ruso para recibir llamadas en sus respectivas residencias, de hecho estos suelen establecer contacto telefónico más a menudo que los españoles que están en Rusia, así como la idea de que al parecer para los españoles que están en MGLU la cuestión de recibir llamadas se vuelve más complicada y son ellos en definitiva los que deben realizarlas:

S: Bueno, a través de Internet nos escribimos muy a menudo, voy muy a menudo a Internet, y espero que pongan un ordenador en la casa. Nos lo ha prometido el dueño desde el primer día pero todavía no lo ha puesto. Y bueno, por supuesto, por teléfono, antes llamaba yo, después di el teléfono de casa y ahora me llaman aquí mis padres.

(Oria, 131-134)

Ajá, y dime, ¿qué tipo de contacto mantienes con tu familia? ¿tus amigos?...
S: Por Internet y por teléfono cuando puedo yo llamar porque no nos pueden llamar…

(Ana Mª, 249-250)

En cuanto a los medios para estar en contacto con familiares y amigos destaca fundamentalmente el telefónico y en segundo lugar, Internet. A este respecto es curioso señalar cómo el paso del tiempo y el desarrollo de la tecnología queda patente a lo largo de los años que cubren los años de intercambio recogidos en nuestro estudio de tal modo que:

E: ¿Y qué tipo de contacto mantenías con la familia?
S: Con la familia, encontramos un locutorio, después de un tiempo y llamábamos por teléfono. Carta no porque tardaba muchísimo tiempo, Internet no había, ni correo electrónico, no había móvil. Claro, eran otros tiempos <risas>.

(Alberto, 242-245)

Coordinación

No cabe ninguna duda de que una buena labor de coordinación resulta fundamental para el desarrollo óptimo de este tipo de intercambios. Sin pretender entrar en valoraciones acerca de las características específicas de este aspecto en concreto, estimamos necesario señalar que un elemento fundamental que aporta seguridad y sensación de bienestar a los estudiantes es el hecho de sentirse arropados, bien por la figura de un coordinador, bien de un profesor que les dirija y asista durante su intercambio.

A este respecto cabe igualmente destacar que en ciertos momentos los estudiantes, tanto rusos como españoles, no parecen estar muy al tanto de las funciones relacionadas con estas figuras de coordinación. Normalmente, suelen sentirse al final más cercanos y arropados por un

profesor, quizás por el hecho de estar en contacto con ellos de manera más habitual, que por el propio coordinador.

Problemas puntuales

No queremos dejar sin comentar ciertas cuestiones como son haber sido víctimas de atracos o de intentos de atraco, ya que aunque se trata por supuesto de situaciones que se producen de manera puntual, es cierto que afectan a los estudiantes. Aunque a este respecto estimamos oportuno matizar que no lo hacen en la medida en que podríamos pensar *a priori*.

El caso más grave con el que nos encontramos corresponde a dos estudiantes rusas que estuvieron de intercambio en la UGR y que fueron atracadas a punta de navaja en una visita que realizaron a otra ciudad española. Sin embargo, en el relato general que realiza una de ellas de su intercambio este incidente no resulta un episodio fundamental sino que es presentado de manera casual y en tanto que dato anecdótico, resultando por tanto interesante que, incluso a pesar de esa mala experiencia vivida, sin embargo la impresión final del intercambio que se señaló fue «muy positiva»:

> (…) S: <simultáneo> Sí, nos robaron en B. a mí y a X. (…) BUENO… YA FUE HACE TIEMPO. No, a mí no molesta hablar de esto ya porque… sí… bueno… en aquella época sí… claro que… esto daba miedo, porque no es que simplemente nos robaron el bolso como a muchos turistas por ejemplo, sino que nos atracaron con los cuchillos y por eso no era muy… pero bueno, bueno, todo salió bien porque encontramos a unos amigos de la familia de X. ahí en la ciudad que, viven ahí, la familia del compañero de su padre y yo creo que tuvimos mucha suerte porque a mí por ejemplo no me robaron el teléfono, no lo sacaron del bolsillo, no sé, no lo encontraron… porque nos sacaron todo de los bolsillos… Y el teléfono nos quedó y pudimos llamar a GRANADA, A MOSCÚ y después avisar y después entonces sus padres avisaron a los amigos de la familia y después nos dieron dinero porque nos robaron todo, las tarjetas de crédito, el dinero en metálico, todo. TODA UNA AVENTURA… pero pudimos pasar mucho tiempo en la policía. ES UNA EXPERIENCIA MUY INTERESANTE <risas>. Y NOS LLEVARON EN UN COCHE <risas>.
> E: Bueno, te veo que no lo recuerdas como algo muy traumático, al menos ahora…
> S: No, no. AHORA NO, CLARO. Lo único me acuerdo que sólo pensábamos pasar en B. sólo dos días, sábado y domingo, el día yo creo 27 y 28 de diciembre. Y bueno… ahora no sé… simplemente una aventura, nada más que eso… porque son cosas que pasan, son cosas de la vida.
>
> (Olesia, 432-452)

6.2.6. ¿Qué aspectos académicos les influyen, y en qué grado, al principio y a lo largo del intercambio?

En relación con las respuestas de los estudiantes rusos encontramos de un lado, que los aspectos positivos que destacan son poder elegir las asignaturas a las que quieren asistir y el horario flexible y relajado que tienen en España. De otro lado, entre los aspectos negativos señalan la duración de las clases y la posibilidad de tener clase a horas poco usuales para ellos, como por ejemplo, a última hora de la tarde:

> E: En comparación con Moscú, ¿estabais contentos?
> S: SÍ. En cuanto al tiempo de trabajo era menos, no mucho menos, pero menos. Lo que NO ME GUSTÓ es que el horario es fijo y tú tienes que elegir las asignaturas que quieres y tienes que ir a las clases que ya son fijas, bueno, teníamos clases de traducción, de civilización y de las

> variedades del español… no me acuerdo pero de nueve a una o algo así, clases de traducción, de traducción general, teníamos de las cuatro a las seis de la tarde pero las clases de la literatura eran las últimas… no me acuerdo… de ocho a diez, sí.
> E: Entonces era un horario extraño para vosotros…
> S: SÍ CLARO, porque… teníamos el tiempo... no sé, así «partido».
>
> (Olesia, 291-300)

> (…) Lo bueno del horario es que puedo planear, elegir las asignaturas, bien por la mañana o por la tarde… por eso en este aspecto no hay problema. (…) [la duración de las clases] es muy diferente y nos costó tiempo acostumbrarnos a estar dos horas sentadas sin descanso. Sobre todo es difícil cuando por la mañana tienes dos horas y por la tarde también. Estamos acostumbradas a hacer una pausa durante la clase, movernos un poco, comer algo… Pero bueno, ya nos hemos acostumbrado.
>
> (Galina, 172-178)

En cuanto a los estudiantes españoles, los aspectos percibidos como positivos a los que hacen referencia son: la organización de las clases en grupos reducidos y la calidad de las mismas, el hecho de recibir clases en la misma residencia, la variedad de asignaturas y los horarios poco cargados de horas de clase.

Por otra parte, de entre los aspectos negativos citados destaca entre los estudiantes españoles que realizan su intercambio en la MGLU es el hecho de no poder asistir a clase con estudiantes rusos. Además, cabe señalar que la diferencia de niveles dentro de un mismo grupo y la demora en tener un horario y grupo definidos despiertan igualmente cierto malestar inicial entre ellos:

> E: ¿Y la primera impresión de las clases se correspondía a la idea que te habías hecho?
> S: Del aula en sí no, porque imaginaba que íbamos a estar con rusos y los profesores muchos… me gustó que fueran tan distintos a los españoles porque aunque no lo entiendo y puedo no estar de acuerdo con su metodología, es la metodología que utilizan ALLÍ y los contenidos me parecieron MUY ÚTILES, no sé para otras personas pero para un traductor, para mí, fueron muy útiles: el lenguaje de los negocios, cosas que son útiles…
> E: Me dices que no teníais clase con compañeros rusos…
> S: No. Los españoles estaban con los españoles, los alemanes con los alemanes, si había algún español que destacara se iba con los alemanes, si no destacaba mucho se iba con los italianos <risas> y así se distribuían los niveles.
> E: ¿Y el horario como era? ¿Tenías demasiadas asignaturas?
> S: No, el horario estaba bien. Había algunas clases que eran a las ocho y algo que era un poco difícil pero como muchas de las clases se daban en la última planta de la residencia, pues se hacía más llevadero y como la universidad está bastante cerca de la residencia, por no decir AL LADO, pues, no había mayor problema.
>
> (Elvira, 237-252)

> E: ¿Y cuál fue tu primera impresión del desarrollo de las clases?
> S: Me gustaban… claro como no estás acostumbrada a que te den toda la clase en ruso pues sí, LA VERDAD ES QUE ME GUSTÓ MUCHO y como estábamos tres o cuatro en clase, éramos poquitos, pues muy bien. LO QUE PASA ES QUE YO HUBIERA QUERIDO ESTAR EN CLASE CON RUSOS, ¿sabes? un poco para practicar un poco más… cuando ellos vienen a la facultad, ELLOS SIEMPRE TIENEN CLASE CON NOSOTROS, AHORA QUE ENTIENDAN O NO ESA YA ES OTRA HISTORIA… pero por lo menos están y conocen a otros estudiantes, tienen alguna conversación sin embargo nosotros estábamos como aislados.
>
> (Paloma, 151-159)

E: ¿Respondieron a tu idea de cómo serían las clases en Rusia?
S: NO, LA VERDAD ES QUE NO. Porque es que… pensaba que iban a ser UN POCO MÁS FUERTES, QUE TENÍAN MÁS NIVEL, QUE A LO MEJOR NOS IBAN A PONER CON RUSOS…
E: No teníais compañeros rusos…
S: Nada, ni uno. Y ya que no había rusos yo pensaba que nos iban a poner con otros extranjeros pero nos pusieron a todos los estudiantes de Las Palmas en el mismo nivel, cosa que no me gustó nada. PORQUE HABÍA GENTE DE LENGUA D, NO DE LENGUA C. Además, gente de cursos superiores… y no creo yo que sea lo más idóneo.

(Mario, 155-164)

Además, resulta interesante destacar que si bien para la mayoría de los estudiantes rusos y españoles y el hecho de tener un horario «relajado» es percibido como un aspecto positivo, en varios casos puntuales, ciertos estudiantes rusos los perciben, por el contrario lo asocian a un elemento negativo ya que creen que demasiada «relajación» contribuye únicamente a ralentizar su aprendizaje:

(…) La verdad es que lo pasábamos muy bien todos los días, sí. Teníamos mucho tiempo para hacer los deberes, también para divertirnos, o sea que… estaba muy bien EQUILIBRADO, ¿no? Ah… lo único que, para… no sé… que diría que es un aspecto negativo es que… teníamos muy pocas clases, muy pocas clases, o sea, que tuvimos DEMASIADO TIEMPO LIBRE, no sé».

(Nelia, 209-213)

S: Me pareció que teníamos un horario demasiado… SÚPER FLEXIBLE, teníamos un horario súper flexible, teníamos muy pocas clases y me gustaría que nosotros hubiéramos tenido muchas más clases que tuvimos y yo creo… de haber tenido la Universidad de Las Palmas un nivel más alto del que tiene ahora, nosotros habríamos podido… tomar para nosotros mismos, COGER más conocimientos de los que cogimos… AÚN MÁS… si hubiéramos tenido la oportunidad de… poder absorber más información. No solamente de una cabeza tan lúcida, que es la de Zinaida Lvóvskaia, sino además de otros profesores. De otros profesores solamente podría destacar a un tal Vicente que dio las clases de Lingüística General pero las clases eran… fuimos solamente… unas dos o tres semanas, NO TODOS, estoy hablando aquí más bien de mí mismo y de dos holgazanes más que al igual que yo, íbamos siempre los tres juntos… Vicente que daba las clases a un nivel bastante alto y sabía desenvolver el tema pero debido al nivel general bastante bajo, las clases de la Lingüística General en el cuarto curso de la Universidad de Las Palmas LLEVABA DESVENTAJA con respecto con las clases de Lingüística General del primer curso de la MGLU. Espero que no me lo quite la censura <risas>.

(Vadím, 226-240)

Creemos igualmente interesante destacar que el final del intercambio, en el caso de los estudiantes rusos que están a punto de volver a Moscú, viene ligado a un matiz de preocupación y estrés desencadenado por «lo que les espera en Moscú», es decir, los exámenes que deberán realizar a su llegada:

E: ¿Cómo crees que va a ser de nuevo tu adaptación a Moscú?
S: Me parece que en Moscú va a ser bastante difícil porque allí el trabajo es más intenso. Aquí al estar de intercambio podíamos elegir las asignaturas. Así que ahora debemos prepararnos para aprobar los exámenes en Moscú. Aquí ha sido más fácil, prácticamente hemos estado de vacaciones estos tres meses, hemos descansado. Hemos podido ir a otros sitios, ver cosas pero

> en Moscú sólo vamos a tener trabajo, trabajo y más trabajo. Sobre todo con los exámenes que debemos hacer ahora.
>
> (Inna, 331-337)

Una vez vistos en líneas generales los aspectos positivos y negativos destacados por los estudiantes a lo largo de las entrevistas, pasemos a recoger los resultados obtenidos a partir del cuestionario utilizado en la fase final del intercambio.

Recordemos brevemente que por medio de este cuestionario pretendíamos, entre otras muchas cuestiones, recoger las posibles dificultades académicas encontradas por los estudiantes así como en aquellos aspectos que podrían haberles ayudado a superarlas.

Posibles problemas académicos

De este modo, con relación al ítem nº 4 del cuestionario y la posible existencia de problemas académicos, del grupo compuesto por estudiantes rusos, la mitad contestó que *no tuvo problemas*. Del resto, es decir, de entre aquellos que respondían haber sufrido algún tipo de dificultad académica se apuntó a la *diferencia de los métodos de enseñanza entre España y Rusia* como el principal motivo que había provocado dichas dificultades. Además, la *falta de plazas* para algunas asignaturas, la *presencia de demasiados estudiantes* en clase y las *clases en una lengua extranjera* fueron motivos minoritarios pero igualmente señalados por este grupo de estudiantes.

Entre el grupo de estudiantes españoles, tan sólo 2 personas dijeron no haber tenido problemas mientras que el resto, apuntaba fundamentalmente la *falta de interacción con estudiantes permanentes* (de hecho se quejaban de que los grupos estuvieran organizados por nacionalidades, de ahí que no estuvieran en contacto con estudiantes rusos) y 2 se referían a la *dificultad de asistir a una clase en una lengua extranjera.* Otra razón que se apunta en menor medida son *problemas de administración/organización.*

Con relación a la falta de interacción con estudiantes permanentes señalada por los estudiantes españoles, éstos se quejaban de encontrarse en grupos organizados para estudiantes extranjeros, de modo, que no tenían oportunidad de asistir a clase con estudiantes rusos. Es decir, en realidad cuando cumplimentaron el cuestionario, no se quejaban realmente de la falta de interacción, entendiendo por ésta que se relacionaran poco con estudiantes rusos, sino que más bien se quejaban de la no existencia de ésta ya que no tenían la oportunidad de tenerlos como compañeros.

Influencia negativa de las dificultades experimentadas en su rendimiento académico

Al preguntarles a aquellos estudiantes que decían haber encontrado algún tipo de dificultad en el ámbito académico sobre el grado en el que esto les influyó de manera negativa en su rendimiento, en el caso de los estudiantes rusos apreciamos que las dificultades a las que se enfrentaron les afectaron en un grado medio y en ningún momento señalan el nivel más alto de la escala. Sin embargo los estudiantes españoles reflejan una situación bien distinta ya que utilizan los niveles superiores de la escala para reflejar la medida en que afectaron a su rendimiento los diversos problemas académicos experimentados.

En esta línea, es necesario señalar que para aquellos estudiantes españoles que se quejaban de la falta de interacción con estudiantes permanentes existe un dato que ratifica la influencia negativa de este factor y es el abandono del seguimiento de las clases. Es decir, los estudiantes que se quejan por no poder asistir a clase con estudiantes rusos son aquellos que finalmente asisten poco a clase o dejan incluso de asistir esgrimiendo como razones para ello el poco interés que estas despiertan para ellos.

Aspectos que les habrían ayudado a superar las dificultades encontradas
De entre los aspectos que les podrían haber ayudado a solucionar dichas dificultades, los estudiantes rusos apuntan mayoritariamente que les habría ayudado *una mayor comunicación con su coordinador* mientras que los estudiantes españoles se centran en la *posibilidad de haber asistido a clase con estudiantes rusos* y también, aunque en menor medida, aparece reflejada en sus respuestas la opción de una *mayor comunicación con el coordinador* .

6.2.7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque?

En relación a la metodología empleada en clase, comenzaremos distinguiendo entre los métodos de trabajo utilizados en UGR y ULPGC a los que hacen referencia los estudiantes rusos. En ambas facultades los estudiantes trabajan de manera individual y el aula se convierte en el lugar de encuentro para analizar los textos y poner en común diversas versiones de traducción.

Creemos interesante comenzar mostrando la descripción de los propios profesores sobre su forma de trabajar en clase y a continuación reflejar las percepciones de los estudiantes. De este modo la profesora Zinaida Lvóvskaia explica del desarrollo de sus clases del siguiente modo:

> (…) MI MÉTODO consiste en lo siguiente: yo les doy un texto en ruso y les pido para la próxima clase preparar la primera versión de la traducción a la vista, ENTRE COMILLAS PORQUE YA NO ES LA PRIMERA, es la primera vez en casa y preparar las preguntas. Vienen a clase y empezamos a analizar ellos ya la segunda vez el texto, a traducirlo oralmente… yo contesto a las preguntas o pido a los alumnos que ellos contesten a las preguntas. LUEGO, para la próxima clase, deben entregar ya esta traducción por escrito Y YA PREPARAR OTRA ORALMENTE. Luego yo recojo las traducciones, las compruebo y NO CORRIJO, sino que subrayo el error y escribo en el margen el tipo de error: sentido, versión no exacta, estilo, etc., y les devuelvo el trabajo con la nota, porque la primera es la nota. Ellos deben, ELLOS MISMOS –a partir de nuestro trabajo en clase–corregir la traducción. A veces llegan hasta a tres correcciones de la misma traducción.
> (…)
> S: Pero la traducción se considera aprobada cuando NO HAY FALTAS.
> (…)
> S: SE LO DEVUELVO TANTAS VECES CUANTO SEA NECESARIO. Hay alumnos que logran ya la primera vez corregir los errores y… o sea, desde la segunda entrega ya tienen aprobada la traducción pero hay alumnos que tienen hasta CINCO traducciones.
>
> (Profesora Zinaida Lvóvskaia, 145-164)

Y resulta sin duda alguna interesante observar cómo perciben su método los propios estudiantes rusos:

> (…) E: Y en las clases con Zinaida Lvovskaia, los ejercicios que hacéis, ¿son los mismos que hacíais en Moscú?
> S: No, para empezar, no hemos tenido todavía traducción del ruso al español. Hemos empezado solamente con traducción del español al ruso. Y bueno, ella tiene su propio sistema de enseñanza. En lo que respecta a la traducción no se corresponde totalmente por ejemplo a lo que Goncharenko nos ha enseñado. Eso.

> E: ¿Y qué habéis hecho?
> S: No. Ya hemos traducido tres textos y además ella nos corrige constantemente, nos los devuelve y nosotros debemos hacer una «segunda entrega, tercera entrega»… Pero teoría de la traducción la tenemos aparte.
> E: Entonces se diferencia la forma de trabajar a la que estás acostumbrada, ¿no?
> S: Sí, allí no hay un sistema tan estricto. Aquí es obligatorio imprimir el texto y entregar el archivo y después ella nos corrige los errores, lo devuelve, lo corregimos, de nuevo lo imprimimos, lo entregamos y ella de nuevo lo corrige.
> E: ¿En qué se diferencian las clases? Los tipos de ejercicios, ¿son parecidos a lo que has hecho en Moscú?
> S: No. Nosotros al principio… ella nos reparte el texto y lo preparamos oralmente para la clase. En clase, lo traducimos por turnos y ella corrige. En principio, cuando entregamos el texto, debe haber menos errores. Pero ella los encuentra.
>
> (Nina, 138-156)

En cuanto al método seguido en la UGR, el profesor Enrique Quero nos lo describe del siguiente modo:

> (…) Pues el desarrollo normal es que los alumnos tienen que traer unos textos traducidos que corregimos en clase. Hay diversos procedimientos para corregirlos y lo que se intenta de manera general es que de la traducción que hace una persona, que el resto de alumnos participe DE LA CORRECCIÓN.
> E: Y el modo de trabajar, ¿suele ser individual o en grupo?
> S: A ver… suele ser EN GRUPO, suele ser en grupo porque entiendo que el trabajo en grupo es enriquecedor para la clase de traducción. Sobre todo, porque COMO SUELE HABER BASTANTES COSAS QUE CORREGIR, es conveniente que todos participen en la corrección de los textos, de hecho, me interesa que siempre los alumnos VENGAN YA CON LA TRADUCCIÓN HECHA A CLASE. Evito… evito, no, NO SE HACEN TRADUCCIONES DIRECTAMENTE EN CLASE porque creo que sería una pérdida de tiempo. Entonces, surgen problemas de distinta índole: de carácter sintáctico, problemas de estilo, problemas de todo tipo que los alumnos comentan y surgen ideas y ejemplos paralelos sobre lo que se va haciendo en clase, así que generalmente en las clases se busca que la gente comparta un poco cómo entiende un determinado texto.
>
> (Enrique Quero, 141-156)

Veamos ahora cómo perciben los estudiantes rusos dicho método:

> E: La dinámica de la clase de traducción en Granada y en Moscú, ¿es igual?
> S: No, por supuesto que hay diferencias. Pero sería difícil comparar, se puede decir que se diferencian en como da la clase el profesor, y bueno, si comparas a los profesores yo aún no sé, no puedo decir quién es mejor y quién es peor. En Moscú las traducciones eran un poco más difíciles. Nos daban un texto para traducir en casa y luego en clase, por turnos lo leíamos y veíamos si había errores y qué variantes podía haber. Aquí las traducciones son más simples pero el profesor dice cosas, digamos, en general no significativas, pero necesarias. Bueno, y nos cuenta ciertas particularidades. Me parece que es muy importante, muy útil y que nos prepara para el futuro.
>
> (Inna, 97-106)

> E: En cuanto al método de enseñanza, ¿notaste alguna diferencia entre Moscú y Granada? En las CLASES DE TRADUCCIÓN.
> S: ¿De traducción? (///) Yo diría que en Rusia, el profesor trata de… trata de hablar con cada estudiante… cuando leemos una frase, tratamos que cada estudiante lo leyera. En España un estudiante escribe su variante en la pizarra y después todo el mundo está discutiendo y parece que se discute solo la variante de un estudiante. Eso NO ME GUSTÓ TANTO , la verdad.
> E: Bueno, pero al discutir todos participan con sus variantes, ¿no?
> S: Sí, claro pero es algo diferente porque… ¡AH! LA DIFERENCIA es porque en Rusia el profesor es el interlocutor, QUIEN DIRIGE, y en España yo diría que son más los estudiantes.
>
> (Piotr, 226-236)

Tanto en el caso de UGR como ULPGC debemos señalar que los estudiantes valoran estar en contacto con la profesión, por ejemplo, por medio de anécdotas contadas por los profesores, gracias a la realización de traducciones a partir de encargos de traducción o por deber realizar algún trabajo reflejando ciertas características del trabajo del traductor profesional:

> S: (…) Creo que… nuestra profesora nos muestra técnicas especializadas de traducción, nos cuenta historias reales, cómo hay que actuar en ciertas situaciones y esto, por supuesto, nos prepara para el futuro.
>
> (Nadia, 166-168)

> S: Bueno, cada profesor tiene su método. Digamos por ejemplo, X., que nos daba la asignatura de traducción de español al ruso, me gustaba mucho como daba la clase. Incluso nos preguntó qué textos queríamos traducir, de qué estilo. Es decir, nosotros mismos… Ella no sabía, todos veníamos de grupos distintos, por eso preguntó que nos venía mejor, que necesitábamos para que nos fuera más útil. Y eso. Y en la otra traducción con X. no sólo traducíamos en clase, sino que incluso tuvimos un proyecto que teníamos que realizar por ordenador, traducíamos y le enviábamos nuestros trabajos. Trabajábamos como traductores reales por ordenador. Eso.
>
> (Inna, 226-233)

En el caso de los estudiantes españoles que realizan asignaturas de traducción en MGLU, los estudiantes suelen destacar de las clases el estar enfocadas de una manera distinta a como ellos estan acostumbrados a traducir, y alegan que se trata de aproximaciones demasiado «lingüísticas» a la traducción, algo que les cuesta trabajo seguir:

> E: ¿En la clase de traducción la forma de trabajar era igual que la que tenías en Las Palmas? ¿El profesor organizaba las clases del mismo modo?
> S: Parecidas… pero no… NO ESTABA CONTENTO CON EL RESULTADO PORQUE NO TRADUCÍA, A MI MODO DE ENTENDER, COMO A NOSOTROS NOS HABÍAN ENSEÑADO EN LA FACULTAD DE LAS PALMAS.
> E: ¿Trabajabais individualmente, en grupo?
> Pues es que nos daban un texto y sin preparación nos poníamos a traducir y luego lo mandaba para casa y al día siguiente lo comentábamos…
>
> (Mario 219-226)

Finalmente, no queremos dejar de reflejar la profunda huella que la labor de la profesora Zinaida Lvóvskaia ha dejado a través de los años entre los grupos de estudiantes rusos que han realizado intercambios en Las Palmas. Las siguientes palabras muestran un sentir generalizado que hemos encontrado a lo largo de nuestra investigación:

> (…) Yo creo que la mejor suerte que hemos tenido, TODOS LOS RUSOS QUE ESTUVIMOS DE INTERCAMBIO, y en este caso puedo hablar no sólo de mí personalmente, sino de todos los alumnos rusos, la mayor suerte era haber tenido las clases con Zinaida Davydovnaia Lvósvkaia. NO ME IMPORTA TANTO EL SOL, NO ME IMPORTA TANTO LA GENTE… HASTA NO ME IMPORTAN TANTO LAS CHICAS CANARIAS COMO LAS CLASES CON ESTA PROFESORA.
>
> (Vadím, 456-461)

A continuación presentamos la información obtenida en relación a esta misma pregunta gracias al cuestionario:

Metodología empleada en la clase de traducción

El desarrollo de las clases de traducción no presenta diferencias sustanciales en cuanto a los centros de estudio que forman parte de nuestra investigación. En estas se parte de la versión de un estudiante (presentada bien oralmente o por escrito, en forma de transparencia o en la pizarra) como base para analizar y hacer propuestas de traducción.

Forma de trabajo dentro y fuera de clase

En relación con la forma de trabajo dentro y fuera de clase, en todos los centros -tanto en España como en Rusia- prevalece el trabajo individual y solamente la inclusión de ciertos trabajos puntuales en grupo, realizados concretamente en Granada, marca cierta diferencia entre ellos.

Resulta interesante señalar que, aunque el trabajo en casa sea individual, los estudiantes rusos que realizaron un intercambio en Granada tendían a realizarlo en parejas monolingües, aquellos que estuvieron en ULPGC lo hacían individualmente mientras que los españoles tendían a trabajar individualmente aunque a veces se agrupaban también por parejas monolingües.

6.2.8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?

La respuesta a esta pregunta quedaba directamente recogida en nuestro cuestionario, por medio de los ítems nº 13, 14 y 15 respectivamente.

Formas de trabajo preferidas por los estudiantes

El trabajo individual es la forma de trabajo que aparece reflejada como el método de trabajo habitual en clase. En cuanto a las preferencias de los estudiantes apreciamos una mayor tendencia hacia el trabajo individual por parte de los estudiantes rusos. La mayoría de ellos señaló su preferencia por trabajar individualmente argumentando que así el profesor podía hacer un mejor seguimiento de sus necesidades, su evolución y además, la nota que obtendrían representaría su trabajo y esfuerzo. Tan sólo tres estudiantes se decantaron por el trabajo en parejas bilingües, lo cual a su entender les serviría fundamentalmente para *mejorar el español*, *favorecería el intercambio cultural*, podrían *hacer amigos con mayor facilidad* y finalmente, *los estudiantes españoles y rusos podrían ayudarse mutuamente*.

Por su parte, los estudiantes españoles tienden igualmente a decantarse por el trabajo individual respondiendo a los mismos factores que argumentaban los estudiantes rusos. En este aspecto cabría señalarse cierta tendencia de los estudiantes de Granada hacia el trabajo en grupo o parejas bilingües.

6.2.9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?

Consideramos oportuno recordar que, tal y como avanzábamos previamente (véase apartado 5.), en nuestro estudio no se ha utilizado ningún instrumento de medida en relación con el desarrollo de las subcomptencias traductoras y por tanto los resultados expuestos en este apartado se basan exclusivamente en las percepciones de los propios estudiantes y en datos derivados del análisis de sus discursos.

Entre las respuestas de los estudiantes, rusos y españoles, destaca ampliamente el componente lingüístico centrado en una mejor comprensión de los textos originales tras la realización del intercambio.

El componente cultural también se recoge en la mayoría de las entrevistas realizadas. De ahí que pensando en la pregunta que se les hizo antes de la realización del intercambio encontramos que existe una correlación directa en la que siguen destacando estos aspectos en el mismo orden:

> (…) Cuando vuelvas a Moscú, en clase de traducción, ¿en qué aspectos crees que vas a ser ahora mejor?
> S: Eh… en manera de hablar, claro, porque claro que el vocabulario aumentó, pues… es más fácil ahora hablar…

E: <Simultáneo> Bien, ¿y concretamente en traducción? Por ejemplo, cuando te den un texto para traducir en clase…
S: Creo que comprenderé mejor. Sí, sí, eso seguro.

(Andréi, 249-255)

E: Bien, ahora volvemos al punto de vista del futuro traductor. De vuelta a Las Palmas, ¿en qué aspectos habías mejorado en clase de traducción?
S: EN LA COMPRENSIÓN POR SUPUESTO. En la comprensión de los textos. En la comprensión de la gramática, de las estructuras que me resultaban difíciles antes de ir. Y en el léxico pues… pues también.
E: ¿En ninguna otra competencia?
S: En la oral pero esa no interviene tanto a la hora de traducir. A la hora de traducir, no.
E: ¿La competencia cultural?
S: La cultural pues sí, también con léxico… el léxico que tenía que ver con la cultura, sí.

(Mario, 301-311)

S: Hombre, yo creo que básicamente en lo lingüístico y en aspectos culturales también. Me habría ayudado eso, el estar allí y conocer un poco más de la cultura rusa.

(Olga, 358-360)

E: ¿Y cuál sería la aportación del intercambio COMO FUTURA TRADUCTORA? ¿En qué competencias traductoras pudiste mejorar?
S: En la competencia lingüística y la competencia cultural QUE ES CASI LA MÁS IMPORTANTE, CREO YO. Sobre todo yo iba por lo lingüístico y lo cultural.

(Paloma, 313-316)

Sin embargo, creemos interesante matizar la presencia de ciertos elementos «peculiares» directamente relacionados con las enseñanzas recibidas, de ahí por ejemplo que Nina destaque la idea preferida de su profesora de traducción en ULPGC es:

E: Dime, cuando vuelvas a Moscú, en clase de traducción, ¿en qué crees que habrás mejorado?
S: No sé, va a ser otro tipo de traducción, del español al ruso. No sé, pero, ella nos ha dado ciertos principios sobre cómo construir las frases. Su frase preferida es que nosotros no traducimos palabras, sino ideas.

(Nina, 157-161)

O el hecho de que Nadia haga referencia a haber aprendido a trabajar con documentación paralela:

E: Y en aspectos más concretos… Imagínate tu primera clase de traducción en Moscú después de este intercambio. ¿Qué crees que vas a hacer mejor que antes?
S: Bueno, la verdad es que no lo sé. Pero ahora sé cómo hay que trabajar con documentación paralela porque esto seguro que me va a ayudar.

(Nadia, 169-172)

Además, nos resulta igualmente interesante la idea que avanza Idaira diciendo que:

> E: Y ¿en qué aspectos veías tú que mejorabas a la hora de traducir?
> S: Pues quizás a tener en tu bagaje del idioma más expresiones, más usos, sí, bueno, no sé qué decir… eso es un proceso lento y yo creo que te das más cuenta incluso cuando vuelves a Canarias, que en Rusia. Vuelves y te ponen un texto y te das cuenta de que comprendes el 80% y a lo mejor en Rusia comprendías mucho menos, ¿no? Es un proceso lento que, ES CURIOSO, no sé exactamente cómo funciona pero cuando pasa el tiempo es cuando te das cuenta.
>
> (Idaira, 198-204)

Y enlazando directamente con el nivel de los estudiantes y sus propias percepciones vemos que:

> S: Las clases de traducción NO ERAN CLASES DE TRADUCCIÓN. Por, por culpa de nuestro nivel.
> E: Ya.
> S: O sea, no por culpa del profesor, por culpa de nuestro nivel. NOSOTROS NO PODÍAMOS DAR CLASE DE TRADUCCIÓN AL RUSO, no teníamos nivel para ello. Vamos, no tenía nivel yo que estaba en el segundo curso… ni tampoco mis compañeros que estaban en el tercer curso. NO TENÍAMOS NIVEL SIMPLEMENTE DE TRADUCCIÓN. Entre otras cosas porque en Traductores, no sé cómo será ahora, pero cuando yo estaba en la Escuela Universitaria, nosotros teníamos pocas horas de clase y no había traducción como ahora, traducción de ruso. Nosotros lo teníamos como segunda lengua, creo que eran seis horas semanales… muy poquito. Sí, eran tres días a la semana, dos horas cada día. Seis horas semanales. Y claro, no teníamos nivel para traducir.
>
> (Alberto, 377-389)

No queremos dejar de señalar igualmente que para algunos de los estudiantes rusos que realizan el intercambio su primera toma de contacto con la práctica de la traducción se produce precisamente cuando viajan a España. Este hecho provoca que estos se sientan desorientados a la hora de iniciar las clases y que igualmente no sean muy conscientes de qué les van a aportar en tanto que estudiantes de traducción:

> (…) He llegado a la conclusión de que cuando salíamos en plan de traducción no podíamos recibir mucho porque no habíamos hecho ningún curso de traducción antes, ¿no? Porque en la Lingüística, los dos primeros años son sólo de lengua, entonces, lo que habíamos hecho había sido más o menos perfeccionar o llegar a un nivel de la universidad, ¿no? Pasando del nivel del colegio… así porque veíamos muchas cosas, teníamos muchas horas de práctica y claro, más o menos sabíamos español. Pero para traducir era muy distinto, entonces, cuando llegábamos a las clases traducíamos, o sea, como, como… CADA UNO COMO PODÍA, ¿no? Que nadie es que… te daban un texto y luego ya cuando regresamos… porque nuestros compañeros en el mismo período tuvieron, comenzaron a tener clases de traducción. Entonces, en estas clases de traducción era bastante ESTRESANTE porque nosotros no sabíamos como se hace eso y claro entre nosotros lo comentábamos, que llegábamos a las clases y el profesor decía: «eh… que yo sepa no me suena» Y ENTONCES TE TACHABA ASÍ TODA LA FRASE, que bueno, SÍ, SÍ.
>
> (Melania, 152-166)

Para finalizar, consideramos oportuno mostrar las apreciaciones de ciertos estudiantes de ULPGC que afirman que ya poseían un buen nivel de traducción de ruso, nivel este adquirido previamente en su universidad de origen, por lo que según ellos su estancia en Moscú les sirvió para mejorar en un plano lingüístico pero no tanto en cuanto a la actividad traductora en sí misma. A este respecto creemos necesario señalar que las siguientes opiniones vienen a confirmar una idea anteriormente expresada por la profesora Zinaida Lvóvskaia (véase apartado 5.2.4.2.5. Secuencia 70-121) en relación con sus expectativas en tanto que profesora de traducción:

> A mí, LO ÚNICO QUE ME FALTABA ERA VOCABULARIO Y FRASEOLOGÍA. Y tener más fluidez al hablar, en traducción NO… porque teníamos bastante buen nivel de traducción, nos daba clase una profesora rusa y entonces, al tenerla a ella estábamos bastante bien encaminados.
>
> (Nerea, 95-98)

> Pues REALMENTE EN TRADUCCIÓN NO NOTÉ MUCHA MEJORÍA, fue más bien la lengua, porque ya te digo que el nivel que tenemos aquí en traducción es bastante alto, por eso. Hombre, en la búsqueda de vocabulario por ejemplo, se redujo un poco, pero NADA MÁS…
>
> (Marcos, 277-280)

La aportación de los intercambios de movilidad a futuros traductores constituye asimismo uno de los grandes temas que incluimos igualmente en nuestro cuestionario final. En éste, por medio de los ítems nº 16 y nº 17, recogimos la opinión de los estudiantes en cuanto a las subcompetencias de traducción que creían haber mejorado a lo largo del intercambio realizado. Pasaremos a mostrar a continuación los resultados obtenidos:

De nuevo, los dos aspectos fundamentales en los que dicen haber mejorado los estudiantes rusos en cuanto a la traducción directa son el factor lingüístico y el factor cultural. Sin embargo, creemos interesante y curioso señalar que mientras los estudiantes rusos que realizaron un intercambio en Granada se decantaron casi exclusivamente por el factor lingüístico, siendo la opción más representada el *entender mejor los textos originales en español*, aquellos estudiantes que realizaron su intercambio en ULPGC se decantaron mayoritariamente por el factor cultural, es decir, *saber entender y traducir mejor los aspectos culturales de los textos*.

En relación con la traducción inversa todos los estudiantes, tanto aquellos que estuvieron en UGR como en ULPGC eligen como opción fundamental el *saber traducir mejor los aspectos culturales de los textos* y como segunda opción mayoritaria el *expresarse mejor en español*.

Los estudiantes españoles, por su parte, en relación a los avances realizados en traducción directa, se decantan mayoritariamente por *entender mejor los textos originales en ruso*, *entender mejor los aspectos culturales de los textos* y *saber traducir mejor los aspectos culturales de los texto* . En cuanto a la traducción inversa, de nuevo mayoritariamente, se decantan por la opción de *expresarse mejor en ruso*.

6.2.10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?

Tal y como ha quedado reflejado a partir de la primera aproximación realizada a los resultados de este estudio (véase apartado 7.1.) los informantes coinciden unámimemente en calificar la valoración final del intercambio y de la experiencia en términos de «positiva» o «muy positiva». Llegados a este punto, consideramos interesante señalar que en el estudio llevado a cabo por Pym (1992), también basado en la experiencia de estudiantes de intercambio, se produjeron los mismos resultados (véase apartado 2.3.1.) y en este ningún sujeto calificó de negativa la experiencia vivida.

Debemos igualmente destacar que ningún estudiante del curso académico 2004-2005 volvió a casa antes de tiempo. Asimismo, en relación con el resto de estudiantes entrevistados ninguno comentó ningún caso parecido. Incluso en la única ocasión en la que un estudiante hace referencia a una compañera que estuvo a punto de volver a España, este señala que:

> (…) Hubo gente que sí, por ejemplo, esta chica que te comenté antes lo pasó muy mal y se quería ir, lo que pasa es que al final entre todos la animamos y al final se quedó, y se quedó muy contenta además y DESPUÉS VOLVIÓ DE HECHO COMO LECTORA.
>
> Alberto (524-527)

6.2.11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?

Llegados a esta pregunta, nos centramos en la figura de los profesores de traducción y en sus expectativas y valoraciones de los intercambios de movilidad. En relación con qué esperan, en tanto que profesores de traducción, que adquieran sus estudiantes a lo largo de un intercambio de movilidad, todos los informantes responden unánimemente que confían en que se produzca una mejora del nivel lingüístico así como una toma de contacto de los estudiantes con la cultura del país:

> Hombre, pues, conocimientos de LENGUA RUSA y conocimientos de CIVILIZACIÓN RUSA. Básicamente, yo creo que son los objetivos del intercambio, mejorar el nivel de lengua, o sea, la competencia lingüística y mejorar, bueno no, porque si no ha estado nunca antes el alumno, no, quizás por algunas asignaturas de civilización puede tener algunos conocimientos de lo que es la cultura rusa, pero en cualquier caso, pienso que cualquier persona que se dedique a la lengua rusa como profesional, como traductor, tiene que conocer muy bien la cultura de la que está traduciendo y, aunque una asignatura de civilización pueda darle ciertas nociones, es imprescindible ir al país, estar en contacto con los rusos, acceder a su cultura y a sus costumbres, a su, su, digamos, todos los elementos culturales que se trasladan a través de la lengua pero que no son puramente lingüísticos, que son extralingüísticos, que pueden ser, desde las cosas más comunes como cómo comportarte cuando te presentan a alguien, ¿no? Hasta… o cómo se trata a un profesor, hasta cosas mucho más complejas, que solamente se adquieren cuando el alumno lleva ya BASTANTE TIEMPO y está en contacto con esa cultura.
>
> (Profesora Ángeles Quero, 61-75)

En esta línea, destaca la idea general de conseguir que el nivel lingüístico de los estudiantes deje de ser un obstáculo para el desarrollo de las clases de traducción:

> (…) Lo malo es que… NO LO DOMINAN BIEN EL RUSO, no, entonces yo en clase de traducción me veo obligada a explicar digamos el pasado, participio, gerundio ruso, etc., etc., ¿me entiendes? ESPERO EXCLUSIVAMENTE del viaje a Moscú, espero ANTES QUE NADA, mejorar el nivel de dominio del ruso.
>
> (Profesora Zinaida Lvóvskaia, 47-51)

> [En España] cuando se llega a la Universidad no es como el inglés, el francés o el alemán, que a lo mejor lo conocen o… que lo más probable es que lo conozcan. En el ruso nada, en el ruso SE EMPIEZA DE CERO. En el ruso pues… no hay una TRADICIÓN hacia la lengua. TAMPOCO HAY LA MISMA TRADICIÓN DE ENSEÑANZA DEL RUSO QUE HAY EN OTROS PAÍSES pero todavía eso está desarrollándose en España y realmente el año de intercambio, yo cuando me fijo en traducción de tercero, o sea, ruso-español estudiantes que han estado un año en el intercambio en Rusia… pues trabajo MUY CÓMODA con ellos porque han adquirido vocabulario, comprenden los textos con mayor facilidad, ya la cultura de aquel país la han visto, la han palpado y por eso se trabaja realmente muy bien con ellos, SE PUEDE AVANZAR MUCHO.
>
> (Profesora Sonia Bravo, 61-71)

En cuanto a sus valoraciones sobre el intercambio, consideramos interesante señalar que todos los profesores entrevistados realizaron durante su formación universitaria estancias en el extranjero. Todos ellos afirman que resultó ser una experiencia muy positiva que les ha influido posteriormente en su actividad docente. En todos ellos destaca igualmente la apreciación de que los intercambios de movilidad tienen únicamente ventajas y ningún inconveniente:

> E: Y ¿cuál es su opinión en general sobre los intercambios? ¿Qué ventajas y qué desventajas les encuentra?
> S: YO ENTIENDO QUE TIENEN SÓLO VENTAJAS. Desventajas… no le veo ninguna, no le veo ninguna. En todos los sentidos: en enriquecimiento personal del alumno, en mejorar la lengua, en mejorar sus destrezas sociales también entrando en relación con gente de otra cultura… ES QUE NO LE VEO NINGUNA DESVENTAJA.
>
> (Profesor Enrique Quero, 244-250)

> E: Y ¿cuál es su valoración sobre los intercambios?
> S: Yo solamente te puedo… vamos, la verdad es que NO LE VEO NINGÚN ASPECTO NEGATIVO, ¿no? y pienso que la propia Universidad debería desde luego fomentar al máximo… SOBRE TODO APOYANDO a lo mejor intercambios con países que todavía… a los que se tiene cierta reticencia (…)
>
> (Profesor Rafael Guzmán, 111-115)

> P: ¿Cuál es su opinión en general sobre los intercambios? Cite ventajas y desventajas.
> R: Ventajas, muchas, desventajas – ninguna.
>
> (Profesor Serguéi F. Goncharenko, 68-69)

Sin embargo, si intentamos ahondar en dicho tema con el objetivo de encontrar algún aspecto susceptible de mejora los profesores españoles señalan de forma unánime la necesidad de aumentar la duración del intercambio:

> YO REPITO QUE YO CREO QUE 3 MESES ES POCO. YO, establecería el intercambio por medio año, por un cuatrimestre COMO MÍNIMO porque 3 meses es poco. Llegan a Moscú y empiezan a visitar lugares famosos como turistas y se olvidan de ir a clase, etc. ¿Comprendes?
>
> (Profesora Zinaida Lvóvskaia, 84-87)

> Es más, yo diría que seis meses que son la Lingüística, si pueden irse dos veces o si pueden irse un año es mucho mejor, en el sentido, vamos… seis meses yo diría que ES LO MÍNIMO para dedicarse a la traducción… como profesional, incluso diría más tiempo porque el ruso es una lengua que tiene dificultad los hispanohablantes y porque la cultura, bueno, puedes conocerla si te dedicas a leer libros, a ver películas pero normalmente también, en general, lo que yo veo que ocurre a los alumnos es que ellos se apasionan más por Rusia UNA VEZ QUE HAN IDO ALLÍ.
>
> (Profesora Ángeles Quero, 300-307)

> Por lo que respecta al intercambio con la Universidad Lingüística de Moscú, que son sólo cuatro meses, YO CREO QUE ES MUY POCO TIEMPO. Hay otros intercambios como sabes con otras universidades, en Udmurtia por ejemplo o en Kazán, que AL SER TODO UN AÑO, suelen traer más provecho por lo que respecta al conocimiento de la lengua a los alumnos y al conocimiento del medio, y en relaciones con rusos.
>
> (Profesor Enrique Quero, 85-90)

Asimismo, ciertos profesores señalan que se debería intentar mejorar la integración de los estudiantes españoles en Moscú, idea esta que coincide con las percepciones de los propios estudiantes (6.2.6.). Reproducimos a continuación la opinión del profesor Enrique Quero, de la Universidad de Granada, que comienza avanzando al respecto que:

> EN LAS CONVERSACIONES QUE HE TENIDO CON ELLOS, tienen problemas de ADAPTACIÓN al medio porque, digamos que las condiciones de vida de un estudiante en una residencia rusa, son bastante específicas y no se parecen en nada a las que puede tener un estudiante aquí en un colegio mayor o en un piso o en cualquier otro tipo de… entonces, la adaptación entiendo que es difícil. Hay problemas de adaptación por un problema de déficit de lengua, en general, el alumno que va de aquí a allí NO SABE LA LENGUA SUFICIENTE COMO PARA DESENVOLVERSE EN EL MEDIO… y consecuentemente, también tienen problemas de relación en un principio con los rusos, también, porque no es fácil acceder a… desde la vida en una residencia a una relación normal con familias rusas y con rusos, aunque claro, la estancia en la Universidad, eso, lo va facilitando (…).
>
> (Profesor Enrique Quero, 75-85)

Y matiza posteriormente que:

> El problema es que puede darse la circunstancia, no es lo más frecuente, SIGUIENTE y es que un alumno vaya a Rusia y al volver o haya conocido a muy pocos rusos, o a ninguno, o haya hablado poco ruso porque en general la residencia en la que viven, concretamente en Moscú porque tampoco les posibilita tanto el conocer a rusos, ¿no? pero eso son, yo creo que eso son los menos. En la mayoría de los casos yo creo que SIEMPRE SUELEN INTEGRARSE en mayor o en menor medida en el medio. Por supuesto, en Kazán y en Udmurtia pasa más pero pasa más porque son ciudades más pequeñas, donde todo es más asequible y digamos que entiendo que no existe tanta dificultad para estar en contacto con rusos y con la gente.
> E: Entonces un aspecto que quizás deberían mejorar sería la integración.
> S: SÍ, LA INTEGRACIÓN CON MÁS RUSOS, sí.
>
> (Profesor Enrique Quero, 214-225)

En la misma línea consideramos oportuno mostrar la opinión de la profesora de la ULPGC Jessica Pérez, que señala que:

> (…) Depende de si se supera la primera fase de la que hablaba que era la fase de adaptación y dificultad. Es muy fácil si uno se está quedando en una residencia estudiantil –para extranjeros– evidentemente también hay rusos pero están todos los españoles, con todos los ingleses, con todos los austriacos, con los australianos, estadounidenses, etc., que están estudiando en ese momento una carrera de letras. Entonces, en ese momento es muy fácil caer en la tentación de, en lugar de intentar de hacer migas con personas que en realidad están en su hábitat, están en su mundo, con su grupo de amigos, que es el caso de los rusos residentes en Moscú eh… es más fácil hacerse amigo de un irlandés, de un alemán, de un japonés, o… mucho más fácil todavía de todos los españoles que haya en ese momento; POR NECESIDAD DE HACER AMIGOS. Entonces, si tu eres capaz de dar el paso, y NO BASTA CON HABLAR EN RUSO CON LOS INGLESES evidentemente, sino que… o ruso con los españoles, que también se da, sino de hablar y escuchar ruso de rusos, pues… EL QUE CONSIGUE DAR ESE PASO AVANZA MUCHÍSIMO MÁS QUE EL QUE SE QUEDA EN LA RESIDENCIA, con los amigos de la residencia, incluso aunque esté escuchando la tele rusa o vaya al cine a ver alguna película rusa.
>
> (Profesora Jessica Pérez, 108-123)

Además, y directamente vinculados con el marco académico en el que se desarrolla el intercambio, de entre los datos analizados a partir de las entrevistas de los profesores, cabe señalar algunos comentarios que apuntan hacia la necesidad de que los estudiantes realicen el intercambio acompañados por un profesor, con el objetivo de facilitar las convalidaciones una vez estén de regreso en España o el deseo de no perder el apoyo que la universidad otorga a estos intercambios:

> E: ¿Y de qué manera cree que se podría mejorar? ¿Hacer un tipo de preparación previa…?
> S: Sinceramente, yo… yo creo que sería MUY ÚTIL… pero eso es imposible –de entrada te lo digo que es imposible– sería muy útil… que los alumnos fueran a Rusia ACOMPAÑADOS DE UN PROFESOR para que el profesor allí pueda orientarlos y ¡qué quieres! -aunque eso suena mal- incluso seguir su asistencia a clase, etc. Se considera que los alumnos de la Universidad son YA adultos pero SABEMOS QUE NO ES ASÍ. Pero es…. porque la Universidad tiene precisamente el número de profesores que necesita para cubrir sus horas y no se puede, no se puede. AHORA, me… me gustaría que el intercambio INCLUYERA TAMBIÉN el intercambio de profesores.
>
> (Profesora Zinaida Lvóvskaia, 235-245)

> S: ¿Negativo? El negativo repercute en los alumnos: LOGRAR que se les convalide adecuadamente los estudios que realizan. Es una lucha terrible. Lograr que todos comprendamos que diferentes metodologías, diferentes enfoques, diferentes números de horas en estos intercambios LO ÚNICO QUE HACEN ES ENRIQUECER la perspectiva del alumno.
>
> (Profesora Sonia Bravo, 156-160)

> (…) Pienso que la propia Universidad debería desde luego fomentar al máximo… SOBRE TODO APOYANDO a lo mejor intercambios con países que todavía… a los que se tiene cierta reticencia… o por quizás por motivos históricos o culturales, pienso que el esfuerzo que hizo la Universidad de Granada en de aquel entonces fue, y ha sido, algo beneficioso para la propia universidad, para nuestros estudiantes, en primer lugar, y que es una pena que… pues que a lo mejor se deje de apoyar poco a poco estos intercambios. Habría que apoyarlos como se apoyaban entonces o incluso más.
>
> (Profesor Rafael Guzmán, 112-120)

Finalmente, estimamos igualmente oportuno mostrar que los profesores son conscientes de las valoraciones de los propios estudiantes tras los intercambios realizados y a este respecto están al tanto de las dificultades a las que estos últimos suelen enfrentarse:

> S: Bueno, ellos, no sé si… ellos SUELEN QUEJARSE DE QUE NO TIENEN MUCHO CONTACTO CON LOS RUSOS, muchas veces, o NO HABLAN MUCHO EN RUSO porque en la Universidad Lingüística hay muchos extranjeros o hay rusos que entran en contacto con ellos pero hablan español muy bien. Entonces, sí que se quejan de eso, de que no han practicado mucho en ruso, porque eso… los alumnos con los que se relacionaban hablaban muy bien español y en ese aspecto… yo diría que QUIZÁS ES LA QUEJA MÁS FRECUENTE. Porque así, problemas que tengan con profesorado o… A MÍ AL MENOS NO ME HAN COMENTADO, o… bueno, también hay gente que se queja de la residencia «que si esto no es lo que yo me esperaba…» aquello de la infraestructura y tal, pero en general, la queja más frecuente, cuando la hay, es esa, la de los alumnos… el tema de no practicar suficientemente ruso.
>
> (Profesora Ángeles Quero, 81-92)

> (…) Los estudiantes españoles, no sé si lo han comentado a la vuelta del intercambio, ¿han notado diferencias en cuanto a la metodología en clase de traducción? Entre las clases que reciben en Las Palmas y allí.
> S: Sí. Ellos reciben con mucho agrado a los estudiantes aquí, LO CUAL NOS HALAGA PROFUNDAMENTE. Sí, sí, hay diferencia. De hecho, no hay un planteamiento… CURIOSAMENTE, a pesar de que hay muy buenas teorías y muy buenos teóricos en Traducción y en Interpretación simultánea en Moscú… quizás por el momento que están pasando la crisis en general, también educativa, eh… en todos los ámbitos… no hay unos referentes, unos modelos y unos porqués a la hora de aplicar determinadas estrategias en clase de traducción en Moscú y DE ESO SE QUEJAN LOS ALUMNOS.
> E: ¿Qué encuentran diferente en Moscú con respecto a lo que hacen en Las Palmas?
> S: Creo que es que no tienen muy claro en Moscú EL OBJETIVO de las tareas. O sea, les dan un texto y tienen que traducirlo pero no saben para qué ni por qué, ni… ni de qué forma. Es ahí… que TRADUCEN Y SE SIENTEN MÁS LIMITADOS, traducen más forma y aquí se le da quizás más importancia al fondo, al sentido.
>
> (Profesora Jessica Pérez, 67-81)

6.2.12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?

En cuanto a las expectativas de los gestores de programas de movilidad, los datos analizados señalan la importancia que otorgan, tanto los gestores rusos como los españoles, a la experiencia en sí misma y a la formación de los estudiantes en tanto que futuros profesionales:

> E: ¿Qué se espera como gestor que adquiera un estudiante a lo largo de un intercambio?
> S: ¿Qué adquiera? DESTREZAS de lo que está estudiando. El objetivo obviamente y más es que adquiera destrezas que aquí no va a poder adquirir y TÚ COMO ESTUDIANTE QUE HAS SIDO EN MOSCÚ sabes que el estudio de la lengua… o sea es un complemento, bueno, como complemento, no como lo que es dar una calidad en la enseñanza de… y luego, aparte de las destrezas de la lengua, ya no como gestor, sino que te hablo como persona, A QUE CONOZCAN LA CULTURA y luego ya, con fines profesionales sabes que es una cultura que tú asumes como para luego en tu vida… NO QUE ASUMAS COMO TUYA pero que puedes soportarla o que puedes… como para luego a lo largo de tu vida poder dedicarte a ella.
>
> (Elena Marañón, 85-95)

> E: Y cómo gestor, ¿qué se espera que adquiera un estudiante a lo largo de un intercambio?
> S: Bueno, yo creo que hay que diferenciar DOS FINALIDADES dentro del intercambio. Una es que uno vaya para mejorar su competencia lingüística y otra es que vaya para mejorar su competencia traductora. Entonces intentamos organizar los programas así, ¿no? que por eso, dependiendo, se van en el primer ciclo o en el segundo. DEPENDIENDO DE LA HABILIDAD QUE NOSOTROS QUEREMOS QUE EL ALUMNO ADQUIERA O POTENCIE, ¿no? Por supuesto yo creo que lo que realmente deben mejorar es su competencia lingüística, eh, y su competencia digamos cultural con ese paso YA INDEPENDIENTEMENTE DE QUE SUPERE O NO SUPERE CIERTAS MATERIAS en la Universidad de destino, ¿no? Creo que es muy beneficioso esa interrelación con otra cultura, con otro país, con otro sistema educativo incluso y si ya se van en cursos superiores también se mejora, cualitativamente, si no cuantitativamente, pero sí CUALITATIVAMENTE, su competencia traductora.
>
> (Profesora Eva Muñoz, 60-74)

A este respecto, hay incluso quien considera que el enriquecimiento personal que supone la realización de un intercambio llega a superar el ámbito académico:

> S: Hombre eh… primero es un proceso a nivel personal, un proceso de madurez personal para ellos… hay alguno que cuando se va lo pasa mal, porque mandan correos y se ve que tienen nostalgia para su casa en general, para su novio o novia o lo que sea y tal pero los alumnos aguantan… pero hay otros… en el caso de Moscú no lo sé, si vuelven, pero en Erasmus hay gente que ha vuelto. Después, a nivel académico, se supone que un alumno va y adquiere mayor conocimiento lingüístico, cultural, pero claro, eso a nivel personal mío… yo creo que es más importante la experiencia personal y la madurez que se adquiere…hombre, eso quizás no lo debería decir porque yo estoy aquí para hablar de la parte académica pero el aspecto académico frente a la experiencia personal, para mí no tiene tanto peso.
>
> (Profesora Geraldine Boylan, 59-68)

> S: Yo a lo largo de un intercambio de tres meses, lo único que se puede, o sea, YO ESPERO POCO DE LO QUE SE DICE EN LOS PAPELES, que creo que no es lo real, o sea, a mí me interesa que mis alumnos, cuando vayan allí, más que aprender ruso -que lo van a aprender, bueno, por supuesto… de forma natural y espontánea- eh… me parece que es importantísima una convivencia de tres meses con la cultura porque ser traductor implica la cultura, el conocimiento de la cultura. Lo cual hace que, aunque los obligamos a ir a clases regladas… para que no pierdan esos tres meses entre comillas, eh… esto fuera de la entrevista y que no se ponga encima en los papeles… yo creo que ganan más cuando se ponen a vivir, ¿no? A relacionarse con otros alumnos rusos pero no en el ámbito del aula, sino cuando van con ellos al pub o al parque o cuando van de excursión o cuando un día en vez de irse a clase deciden ir a ver no sé qué espectáculo. Eso es lo que yo creo que hacen.
>
> (Profesora Mª Jesús García, 141-152)

Por tanto, no es de extrañar que exista unanimidad entre los gestores en cuanto a la valoración positiva de los intercambios, lo cual coincide con la misma valoración que realizaban tanto estudiantes como profesores de traducción (véase apartados 6.2.10 y 6.2.11.). Al igual que los profesores, los gestores del intercambio hablan igualmente de muchas ventajas y pocos inconvenientes con respecto al mismo:

> S: NEGATIVOS ME CUESTA ENCONTRARLOS. Eh… ya te decía antes… positivos, los veo… en fin, VEO TODO POSITIVO.
>
> (Nancy Dávila, 170-171)

> (…)¿Negativo negativo? Negativo… yo nunca veo negativo. Siempre hay positivo. Lo negativo siempre viene por sí.
>
> (Profesor Nikolai Potapushkin, 211-212)

Tras insistir en conocer cuáles serían los inconvenientes o temas susceptibles de mejora encontramos cierta variedad de opiniones entre los gestores pertenecientes a los vicerrectorados de RR.II y aquellos integrantes de los decanatos de las facultades. De un lado, entre los primeros, se subraya que un aspecto fundamental que debe mejorarse es el relacionado directamente con la financiación de los intercambios:

> (…) El problema que tiene el convenio con Rusia es que YO NO PUEDO seguir manteniendo este nivel del convenio pagando la residencia ENTERA. Primero sería un trato de diferencia con respecto a otras movilidades… por ejemplo de países en desarrollo, como puede ser convenios que ya tenemos con universidades africanas como universidades de América Latina, que tienen MÁS QUE VER con la política o con la estrategia institucional de Canarias y de la Universidad como entidad canaria… esos dos puntos a los que tenemos que llegar… entonces… yo no voy a poder seguir pagando, ya se lo he dicho, este… la residencia completa, pero fundamentalmente si es interesante como me dicen los profesores de ruso y yo así lo creo tienen que preocuparse por rellenar papeles, hay un programa como es Tempus donde se pueden buscar ayudas y meter esto dentro de algún tipo de programa para lo cual los profesores de la facultad DEBEN BUSCAR FINANCIACIÓN COMPETITIVA, que la hay. Yo voy a apoyar toda financiación competitiva, y voy a cofinanciar pero hay que ir a buscar.
>
> (Profesor Pablo Martel, 338-352)

NO TE PUEDO DECIR NADA MALO DE ESTOS INTERCAMBIOS, malo, que es un trabajo muy duro porque… MANTENER LOS INTERCAMBIOS, RENOVAR LOS CONVENIOS, MANTENER LA TENSIÓN, EL TIRA Y AFLOJA QUE HAY CON LAS UNIVERSIDADES POR INTERESES, por cuestión económica, que tienen un coste muy alto estos intercambios, mantener la financiación de estos intercambios dentro de nuestra propia universidad, que otras titulaciones no lo tienen, eh… YO ES QUE LO VEO MUY DIFÍCIL PORQUE ES UNOS INTERCAMBIOS QUE ESTÁ COSTANDO MUCHO TRABAJO MANTENERLOS, MUCHO TRABAJO. Políticamente es difícil mantenerlo y económicamente también, además los alumnos no vienen en masa, pero… yo es que no puedo decir nada más que eso, cosas positivas… no… es que no se me ocurre, honestamente, de verdad.

(Elena Marañón, 185-196)

De otro lado, los gestores que realizan sus funciones en el ámbito de los decanatos tienden a centrarse en la necesidad de reducir las trabas burocráticas y establecer una mayor coordinación entre los centros en cuanto a la información relativa a las asignaturas que deben realizarse:

> S: HOMBRE, A MÍ ME GUSTARÍA REDUCIR ESE PROBLEMA BUROCRÁTICO y todo ese tipo de trabas que se encuentran los estudiantes. Eh… me gustaría que tuviera el menor impacto posible en ellos pero no sé de qué manera se podría… y luego, se podría hacer mucho… no sé si desde la Universidad de Granada porque eso es ya un tema económico, se

> podría hacer más, pero bueno, las cuantías económicas de las becas de verdad que no llevan a ningún sitio, son bastante escasas por no decir ridículas casi, pero una mayor dotación de estas becas podría ayudar y reducir todas las trabas burocráticas, desde las propias del visado y los consulados hasta las propias de la universidad de destino.
>
> (Profesora Eva Muñoz, 153-162)

Como puede observarse además, y en relación con el tema financiero anteriormente expuesto, encontramos en la opinión de la profesora Eva Muñoz una perspectiva distinta a la expuesta anteriormente desde el vicerrectorado de RR.II.

En cuanto a aumentar la coordinación entre los centros cabe destacar las opinión de la profesora Alla Nikolaevna, subdirectora de programas internacionales y profesora de ruso como lengua extranjera en la MGLU:

> (…)Para mejorar nuestro intercambio, bueno, sería bueno mirar, coordinar un poco, ver las necesidades de los estudiantes españoles con relación a los centros españoles, para poder comprender qué debemos dar exactamente a los filólogos, qué no se les ha dado y qué desea vuestra universidad que mejoren aquí. Y lo mismo en relación con los traductores. A veces los estudiantes llegan y nos dicen que necesitan tener 90 horas de esto, 60 horas de esto otro. Bien. Pero esto es un intercambio, y el intercambio implica a menudo no tener el mismo número de horas. Lo que se tiene en el programa en la universidad de origen se debe tener obligatoriamente aquí. Para este tipo de enseñanza debería haber una coordinación minuciosa de las asignaturas, pero esto no lo tenemos y por eso exigir que aquí se tenga el mismo número de horas es imposible. El intercambio implica menos número de horas que en la universidad de origen, pero allí existe un plazo mayor, aquí tenemos un plazo mucho menor y por tanto esto da lugar a un menor número de horas. Después hay otros aspectos aquí. Tenemos otro… después no hay que olvidar que están en el país de la lengua, y esto es una ventaja. Eso no lo tienen en casa. Allí cuando salen del edificio de la facultad se les ha acabado la práctica pero aquí practican en la facultad y fuera de la facultad y están todo el día practicando. Esto es como si fuera una compensación del número menor de horas que existe. Esto es muy bueno, muy bueno.
>
> (Profesora Alla Nikolaevna, 72-98)

No queremos finalizar este apartado sin señalar que, al igual que los profesores, los gestores también son conscientes de las dificultades que enfrentan los estudiantes que realizan un intercambio:

> S: ¿ANTES de ir? Antes, yo creo que el más fuerte ES LA PESADILLA DE LA OBTENCIÓN DEL VISADO, pienso que es el más fuerte.
> (…) A lo largo del intercambio, fundamentalmente… «EL ESTRELLA»… el problema estrella ha sido siempre el tema del alojamiento. Ya CADA VEZ MENOS… y luego, el problema de comunicación o de adaptación al sistema educativo que tienen en ese país. Entonces… les cuenta el sistema jerárquico, es una cultura distinta y a los estudiantes les cuesta adaptarse o PODER APRENDER que no es algo en lo que ellos puedan intervenir lo mismo que pueden intervenir en España, ¿no? Pues eso, problemas de comunicación, de inseguridad sobre lo que van a estudiar y desde esa orientación y luego, culturalmente, allí, en el país, EN MOSCÚ NO, no creo que tengan esos problemas porque no va a serlo… son un grupo y están más arropados, en otras universidades pues… tienen más problemas sociales, de adaptación social…
>
> (Elena Marañón, 128-138)

S: Bueno, digamos, por supuesto, a problemas digamos cotidianos, porque hay que adaptarse, pues, en primer lugar al clima y esto se hace muy difícil, sobre todo en el primer semestre cuando se está acercando el invierno. Y el invierno, por supuesto, que es muy duro para los estudiantes. En otoño comienzan a ponerse malos, se resfrían una y otra vez porque los jóvenes no saben vestirse de manera elemental. Simplemente eso no saben hacerlo. Por supuesto que se puede entender porque llevar un gorro es duro si no estás acostumbrado. Y esto es un problema importante. Y si no estás acostumbrado te duele la cabeza y esto perjudica a los estudios. Entonces acostumbrarse al clima, la adaptación es un tema muy serio. Si estás enfermo pierdes clases y si vas a clase da igual porque te duele la cabeza. Y bueno, por supuesto que está también el problema de la comida. Es también un problema serio hasta que el estómago se acostumbra al agua… el agua, es una cosa importante. Y bueno, también por supuesto que la comida es distinta. Pero esto no es tanto un problema porque en Moscú hay de todo, pueden comprar lo que les gusta, productos de España y cocinar en la residencia. En general esto no es un problema serio. Y pueden ir al comedor. Pero el comedor es un comedor, no es como en casa, no está mamá allí y no es como cocinarse uno mismo. Entonces no les gusta todo, aunque bueno a nosotros eso también nos ocurre. Dependiendo de sus posibilidades pueden cocinarse ellos mismos y sabemos que lo hacen y muy a menudo. Aunque esto es cada vez más caro porque en Moscú la vida es cara. Eso. Mientras se adaptan al clima, al agua, a la comida, este primer semestre es difícil. Después existen también problemas relacionados con el dinero y es duro porque los jóvenes deben administrarse ellos mismos. Deben administrarse el dinero, pensar cuánto han cogido, cuánto necesitan. Algunos son incapaces de hacerlo y pueden encontrarse sin nada. Este es un problema importante, hay que orientarles, decirles cuánto dinero es suficiente para qué cosa porque en Moscú la vida es cara y ellos deben acostumbrarse en casa a esto. Esto no es un pueblo, es como cualquier gran ciudad del mundo, incluso más cara, ¿verdad? A ellos esto a menudo les sorprende bastante, llegan y ¡Uf! ¡Dios mío! Así que los estudios comienzan con todo esto. Hasta que el estudiante no supera esos problemas cotidianos no comienza a estudiar bien. Porque a nivel de estudios todo es normal. Por norma, si estudian en casa estudiarán aquí también. Los buenos estudiantes, el estudiante que quiere estudiar, va a hacerlo aquí también y lo hace bien. Pero si viene a pasearse -que también ocurre, tenemos algunos que vienen a pasear- pues bueno, aunque sea inteligente de todos modos no irá a clase. Y bueno, qué se le va a hacer.

(Profesora Alla Nikolaevna, 107-137)

A modo de conclusión parcial, y a partir de los datos analizados, cabe señalar que las principales motivaciones que se recogen en relación con la decisión de participar en un intercambio de movilidad se corresponden con la mejora del nivel lingüístico y la posibilidad de entrar en contacto la cultura del país de la lengua que se estudia. A su vez, entre las razones que motivan a los estudiantes españoles a *no* participar en estos intercambios destaca la preferencia de realizar un intercambio en otro país, el convencimiento de que el nivel de ruso no aún es el adecuado para ello o tener cierto miedo en relación con la vida en Rusia.

En tanto que futuros traductores, los estudiantes piensan que el intercambio les proporcionará fundamentalmente una base lingüística más completa así como amplios conocimientos culturales. Durante la fase previa a la realización del intercambio, los estudiantes reciben información de sus centros de origen aunque estos no la perciben como suficiente. Cabe señalar que todos los sujetos coinciden en señalar que la mejor información va de la mano de aquellos estudiantes que previamente han realizado un intercambio de las mismas características, aunque no todos ellos intentan contactar con dicho colectivo de estudiantes.

Los problemas principales que encuentra el estudiantado al inicio del intercambio están relacionados directamente con la barrera lingüística y dificultades de adaptación a un nuevo entorno, tanto cotidiano (alojamiento, comida, entre otros), académico (matriculación, horarios) o cultural. Si estas dificultades no consiguen superarse en la primera fase del intercambio, el estudiantado puede sufrirlas a lo largo de toda su estancia en el extranjero.

A partir de los datos analizados, se corrobora además la idea esbozada en el apartado anterior según la cual los estudiantes rusos suelen integrarse con más facilidad durante la realización del intercambio y sufren al mismo tiempo de manera menos intensa la barrera lingüística así como la fase de Crisis del denominado choque cultural.

En relación con dichas dificultades de integración vinculadas al estudiantado español en MGLU, cabe destacar la opinión de los profesores, que de un lado son conscientes de su existencia y de otro piensan que se debería actuar con objeto de solventarlas.

Durante la realización del intercambio no se detectan problemas académicos graves que vayan más allá de aspectos puntuales relacionados con el paso de un sistema académico a otro (duración de las clases, organización de horarios, idioma, etc.) Aunque cabe señalar la referencia que hace el estudiantado español en MGLU a la imposibilidad de asistir a clase junto con estudiantes rusos.

En cuanto a la metodología empleada en clase de traducción, los estudiantes encuentran diferencias de métodos y enfoques pero todos ellos se adaptan sin mayores problemas. Aun así, cabe señalar la dificultad que encuentran algunos estudiantes españoles a deber traducir desde una perspectiva a la que dicen no estar acostumbrados.

Entre las formas de trabajo preferidas por los estudiantes de traducción destaca principalmente el trabajo individual. Algunos de ellos afirman que preferirían el trabajo por parejas bilingües, sin embargo, cabe subrayar que en ninguno de los centros presentados en este estudio se trabaja por parejas o por grupos.

Tras el intercambio, existe unanimidad entre el estudiantado ruso y español en señalar que, en relación con la actividad traductora, han desarrollado las subcompetencias comunicativa y cultural. Sin embargo, no hacen referencia directa a otras subcompetencias de la competencia traductora.

Con respecto a las expectativas del profesorado y de los gestores de intercambios, destacan de nuevo la mejora del nivel lingüístico, cultural y el desarrollo de competencias ligadas al futuro profesional de los estudiantes.

Queda señalada de manera unánime la valoración positiva que todos ellos otorgan al intercambio, que viene a corroborar la ofrecida previamente por el estudiantado. No obstante, entre los aspectos negativos o susceptibles de mejora destacan de un lado, entre el profesorado, aumentar la duración de los intercambios y la integración del estudiantado español en Rusia y de otro, entre los gestores de intercambios, reducir los gastos que suponen estos intercambios a los diversos vicerrectorados de RR.II así como reducir las trabas burocráticas al estudiantado y establecer una mayor coordinación entre los centros implicados, en relación sobre todo, con las asignaturas y el número de horas que se deberán impartir.

Finalmente, tanto profesores como gestores coinciden en señalar los efectos positivos de la realización de los intercambios de movilidad, que contribuyen según ellos al crecimiento personal y académico de los estudiantes que los realizan.

7. Discusión

7. Discusión

Tras haber expuesto en el capítulo 6 los resultados obtenidos a partir de nuestro análisis, en el presente capítulo procederemos a discutirlos. Para ello, seguiremos el mismo orden establecido en la presentación anterior de los datos. Es decir, comenzaremos mostrando en primer lugar los rasgos principales que han caracterizado las experiencias vividas por los estudiantes que participaron en nuestra investigación y lo haremos centrándonos en el tema del choque cultural y sus fases. Dentro de este ámbito contrastaremos además resultados obtenidos de nuestra investigación con las proposiciones planteadas por Black y Mendenhall (1991) (véase apartado 3.7.).

A continuación, y guiándonos por las preguntas de investigación planteadas al inicio de la presente tesis, mostraremos la discusión de los resultados obtenidos en relación con cada una de ellas.

7.1. Choque cultural

Comenzamos pues haciendo referencia a los gráficos sobre choque cultural obtenidos a partir de la experiencia relatada por cada uno de los participantes de nuestro estudio. En relación con el desarrollo del intercambio en general, cabe recordar que los datos analizados han puesto de relieve la existencia de dos patrones principales bien diferenciados. Así, mientras que el inicio del intercambio de los estudiantes rusos solía comenzar con la existencia de una fase cercana a la fase de Euforia, en el caso de los estudiantes españoles esto se ha producido en pocas ocasiones y la mayoría de ellos comenzaba el intercambio desde una fase más cercana a la fase de Crisis. De este modo, en el caso de los estudiantes rusos se han obtenido principalmente gráficos en forma de curva U, mientras que con los estudiantes españoles han resultado gráficos en forma de J.

En capítulos anteriores ha quedado reflejado igualmente que el nivel de español de los estudiantes rusos es bastante superior al nivel de ruso en los estudiantes españoles (véase apartado 5.1.2.2.). Teniendo además en cuenta que en aquellos casos en los que los españoles experimentaron la fase de Crisis quedó patente la existencia de una fuerte barrea lingüística inicial que la había provocado o la estaba alimentando, podemos llegar a la conclusión de que efectivamente, el nivel de lengua de los participantes no solamente influye a los sujetos, sino que se convierte en un factor decisivo para la realización con éxito del intercambio. Esta idea viene igualmente corroborada por aquellos casos de estudiantes rusos que también sufrieron dicha fase de Crisis y en los que nuevamente la barrera lingüística se mostró un elemento importante.

En cuanto a la adaptación de los estudiantes, en ningún caso se pudo hablar de adaptación plena, si bien es cierto que en alguno de ellos se alcanzó una fase muy cercana a esta. A este respecto cabe señalar que no se han encontrado indicios que relacionen directamente la duración del intercambio con el nivel de adaptación. Si bien es cierto que a mayor duración cabe suponer un mayor grado de adaptación, si comparamos las experiencias de los estudiantes españoles que estuvieron un curso académico en Rusia y las de los rusos que estuvieron tres o cuatro meses resultan similares e incluso se puede hablar de un mayor grado de adaptación en el caso de los estudiantes rusos. Por tanto, creemos oportuno señalar que *además* del factor temporal, que obviamente es importante, deben producirse una serie de circunstancias (entre las que destacaremos, entre otras, la integración en el medio, en la

universidad o la creación de un círculo de amistades y conocidos) que contribuirán en gran medida al éxito del intercambio.

Además, los datos obtenidos apuntan hacia un factor que parece ejercer bastante influencia en nuestro estudio. Nos referimos a la «direccionalidad» del intercambio. Anteriormente se ha reflejado cómo los estudiantes rusos que vienen a España parecen hacer referencia a menos dificultades en comparación con los españoles que van a Rusia. Por tanto, consideramos necesario ahondar en las razones que puedan motivar dichos resultados. Si observamos, además de las experiencias relatadas, la formación que reciben en sus centros de origen, se podría llegar a al conclusión de que el conocimiento previo de la lengua y la cultura de acogida son un factor fundamental durante el desarrollo del intercambio. Todo ello sin olvidar el desarrollo de ciertas actitudes hacia las que deben tender los estudiantes y que, en este caso, dependen en gran medida de la propia personalidad de cada uno de ellos.

Finalmente, aun cuando entre el estudiantado español se han detectado más dificultades de las señaladas entre los estudiantes rusos y en líneas generales los primeros han alcanzado niveles menores de adaptación que los segundos, sin embargo, cabe añadir a este respecto que independientemente de las dificultades experimentadas, todos ellos -tanto rusos como españoles- han coincidido en señalar el aspecto positivo de la experiencia que ha dado como resultado unas valoraciones finales «positivas» o «muy positivas» del intercambio realizado.

No cabe pues ninguna duda de que la experiencia de participar en un intercambio de movilidad constituye para todos ellos una vivencia enriquecedora y positiva en múltiples aspectos, que abarca principalmente el ámbito académico y el desarrollo personal.

7.2. Proposiciones de Black y Mendenhall

A continuación, y partiendo siempre de los resultados anteriormente expuestos en relación con el estudio del choque cultural, contrastaremos estos con las proposiciones planteadas por Black y Mendenhall (véase apartado 3.7.). Consideramos necesario exponer que el objetivo de nuestra investigación no constituye dar respuesta a dichas propuestas pero, dada la escasez de trabajos basados en movilidad estudiantil, estimamos interesante contrastar nuestros resultados con las mismas.

De este modo, nos centraremos en comentar aquellas propuestas realizadas por Black y Mendenhall que se encuentren directamente relacionadas con datos de nuestra investigación, de ahí que no se comenten todas.

7.2.1. Proposición nº 2

Cuántas más diferencias haya entre la cultura de acogida y la propia cultura más acentuado y más largo será el choque cultural.

A partir de los datos obtenidos no podemos decir que esta propuesta se corrobore en nuestra investigación ya que la distancia geográfica y las diferencias culturales entre Rusia y España son las mismas, tanto para el estudiantado ruso como para el español, y sin embargo, los

primeros tienden a sufrir con menor intensidad el choque cultural que los segundos. Estos resultados nos hacen pensar, tal y como veremos a continuación, que el asunto reposa, no tanto sobre la cultura propiamente dicha sino sobre el conocimiento previo de la misma.

7.2.2. Proposiciones nº 3 y nº 4

Cuánta mayor sea la disponibilidad por parte de los nativos del país de acogida, más rápido aprenderán los individuos los comportamientos nuevos y apropiados y más breve será el choque cultural.

Cuánto más tiempo pase el individuo con nativos del país de acogida y en interacción en un contexto real, menos intenso será el choque cultural.

Tal y como puede observarse, ambas proposiciones están íntimamente relacionadas entre sí ya que en ambas el contacto con nativos del país desempeña un papel fundamental en relación con la intensidad en la que se experimentará el choque cultural.

De un lado, del análisis de los datos se desprende que a los estudiantes rusos que, recordemos, establecen un mayor contacto con estudiantes permanentes españoles, el choque cultural les afecta en menor medida que a los españoles, que suelen relacionarse a su vez entre ellos o con otros extranjeros pero que establecen poco contacto con estudiantes rusos. Por tanto, podemos afirmar que la primera de estas propuestas se cumple en nuestro estudio.

De otro lado, la segunda, en tanto que potencia nuevamente la interacción con nativos, se cumple igualmente e incluso cabe señalar que de nuestros datos se desprende que dicha interacción con nativos y con un contexto real parecen adquirir incluso mayor importancia que la duración final del intercambio.

7.2.3. Proposición nº 6

Cuánta más atención preste el individuo a los nativos de la cultura de acogida en tanto que modelos del comportamiento nuevo y apropiado, más pronto recibirá un refuerzo positivo y se adaptará a esa cultura más rápidamente.

Nuevamente la idea principal de esta propuesta enlaza con las dos últimas comentadas y asimismo se confirma en nuestro estudio. Los estudiantes rusos, que tal y como avanzábamos, consiguen crear fácilmente un círculo de amistades y conocidos españoles, tienen por tanto modelos de comportamiento por los que poder guiarse. De igual modo, los estudiantes españoles que suelen establecer menos lazos de amistad con rusos, tienen en consecuencia menos acceso a los modelos de comportamiento nuevo y tal y como se ha visto igualmente encuentran más problemas de integración.

7.2.4. Proposición nº 8

Cuánta mayor exposición haya antes de partir en relación con la cultura de acogida, menos intenso será el choque cultural.

Los resultados de nuestra investigación corroboran esta nueva propuesta. De manera general, en el caso de los estudiantes rusos, en el que se aprecia la existencia de un número mayor de horas lectivas consagradas al estudio de la lengua y la cultura españolas, el choque cultural es menos intenso. Asimismo, en el caso de aquellos españoles que experimentan un choque cultural menos intenso se aprecia un mayor contacto previo con la cultura de acogida.

7.2.5. Proposiciones nº 10 y nº 12

Cuánto menor sea el nivel inicial de seguridad en sí mismo, mayor será la probabilidad de que el individuo 1) no persista en el intento de reproducir los nuevos comportamientos 2) experimente un choque cultural más fuerte 3) o se dé por vencido y vuelva a casa durante la fase de Crisis del choque cultural.

Cuánto mayor sea el nivel inicial de seguridad en sí mismo, más rápido se adaptará el individuo a la cultura de acogida.

Con respecto a estas dos proposiciones debemos comenzar exponiendo que en nuestra investigación no se realizó ningún tipo de test psicotécnico, por tanto, los datos que manejamos se desprenden de las propias percepciones de los estudiantes, es decir, de los comentarios hechos por los estudiantes al respecto.

Nos encontramos de nuevo con dos proposiciones que se encuentran directamente relacionadas entre sí ya que en ambas el grado de seguridad en sí mismo del individuo resulta primordial a la hora de afrontar la experiencia en el extranjero. De un lado, del análisis de los datos recogidos en nuestro estudio se desprende que aquellos estudiantes, tanto rusos como españoles, que tenían un menor nivel inicial de seguridad en sí mismos tendían a agruparse con el resto de los compañeros estableciendo, de este modo, lazos de «dependencia» tanto lingüística como afectiva que sólo iban desapareciendo una vez que comenzaba a aumentar el nivel de seguridad en ellos mismos. De otro, los datos recogidos muestran igualmente que aquellos sujetos con un nivel alto de seguridad en sí mismos, además de sufrir en menor medida los efectos del choque cultural, tendían a acercarse más rápido a la fase de Adaptación. Además cabe señalar que en estos casos, los sujetos no establecían relaciones de dependencia como las descritas en el apartado anterior y la realización de actividades, viajes o salidas solos, es decir, sin la necesidad de ir acompañados del resto de compañeros de grupo, era el principal reflejo de ello. Por ello, se puede afirmar que ambas proposiciones quedan corroboradas en nuestro estudio.

7.3. Evaluación del programa de movilidad MGLU-UGR-ULPGC

Tras haber presentado la discusión de los resultados concernientes al estudio del choque cultural, presentaremos a continuación la discusión de los resultados de nuestras preguntas de investigación. Nos centraremos, por tanto en dichas preguntas ordenadas tal y como aparecían al inicio de la presente tesis y en el capítulo dedicado a los resultados.

7.3.1. ¿Por qué deciden participar en un intercambio de movilidad los estudiantes de traducción?

Recordemos que los datos analizados ponen de relieve que la principal motivación que empuja a los estudiantes a realizar un intercambio está directamente relacionada con el deseo de mejorar su nivel lingüístico y entrar en contacto con la cultura de la lengua que se estudia.

Pensamos que en relación a esta pregunta cobra igualmente vital importancia el carácter particular que adquieren estos intercambio en el sistema ruso, un sistema en el que, a diferencia del español, los estudiantes no gozan de las mismas ventajas y oportunidades para realizar intercambios en el extranjero. De este modo, no todos los estudiantes de MGLU pueden participar en programas de movilidad con la misma facilidad que pueden hacerlo aquellos de UGR o ULPGC. Los estudiantes rusos de la facultad de Traducción de la MGLU son por tanto «privilegiados» ya que nada más ingresar en el primer curso son conscientes de la posibilidad que tendrán de viajar en tercero o cuarto a España. Dado que su participación en un programa de movilidad dependerá en todo momento de su rendimiento académico, esta oportunidad de poder realizar un intercambio en el extranjero se convierte para ellos en un estímulo particular a la hora de realizar sus dos primeros años de estudios en la facultad.

En cuanto al descenso en el número de solicitudes experimentado entre el estudiantado español durante el curso 2004-2005, consideramos que desgraciadamente esta situación está vinculada en buena parte a la pobre imagen que se difunde de Rusia en Occidente, a los miedos de los estudiantes por pensar que poseen un nivel bajo de lengua que les dificultará su estancia, así como a la preferencia que estos estudiantes otorgan a otros destinos.

Los dos primeros aspectos citados pueden, a nuestro entender, minimizarse en el aula de lengua y traducción y aunque nos consta que el profesorado intenta promover los medios adecuados creemos que quizás se podrían organizar ciertas actividades que pudieran contribuir a un aumento del interés hacia dichos intercambios por parte del estudiantado español.

7.3.2. ¿En qué creen que les va a influir en su formación como traductores esta experiencia?

Existe unanimidad entre los informantes en señalar los niveles lingüístico y cultural -del mismo modo que hacían al referirse a sus principales motivaciones- como aquellos factores principales en los que les influirá la realización de un intercambio de movilidad en tanto que futuros traductores.

Estimamos oportuno mencionar que si bien al hacer referencia al aspecto cultural los estudiantes lo hacen pensando en la cultural del país de acogida, a nuestro entender, es igualmente -y en gran medida- en el conocimiento de la propia cultura en el que avanzan ya

que alejarse de esta y verla en contacto con otra les ofrece una perspectiva desconocida hasta entonces que les hace reflexionar sobre múltiples aspectos.

Creemos igualmente que existe cierto desconocimiento generalizado entre los sujetos entrevistados del concepto de competencia traductora y las subcompetencias que la componen. A este respecto cabe matizar que al plantear esta pregunta, tanto a los profesores como a los estudiantes, todos ellos se centran en destacar exclusivamente el nivel lingüístico y cultural.

No obstante, consideramos necesario señalar igualmente que aunque en un primer momento el estudiantado, tanto ruso como español, no hace referencia a ninguna otra subcompetencia distinta de la lingüística o cultural, una vez finalizado el intercambio, cuando se les pregunta en qué aspectos creen haber mejorado tras la realización del intercambio, sin ser aparentemente conscientes de ello sí hacen referencia a otras subcompetencias aun cuando, insistimos, parecen no ser conscientes de ello.

Ahora bien, cabe asimismo distinguir entre el estudiantado ruso y el español ya que los datos obtenidos nos hacen pensar que si bien es cierto que los estudiantes rusos desarrollan a lo largo de su intercambio ciertas otras subcompetencias de la competencia traductora, creemos igualmente que los estudiantes españoles que realizan su estancia en Moscú encuentran restringido en cierto modo el estudio de dicha materia a cuestiones meramente lingüísticas.

Así pues, volviendo a las subcompencias que se identifican en los discursos de los estudiantes rusos, además de las señaladas por ellos, cabe añadir que durante sus intercambios, se desarrollan a nuestro entender la subcompetencia instrumental profesional, la subcompetencia psicofisiológica, la subcompetencia interpersonal y la subcompetencia estratégica.

7.3.3. ¿Cómo se preparan para la realización del intercambio?

Recordemos que los sujetos entrevistados coinciden en señalar que la información más completa y detallada es aquella que pueden proporcionarles otros estudiantes que hayan realizado previamente dicho intercambio. Además, de manera generalizada, los estudiantes rusos y españoles afirman haber recibido poca información por parte de sus universidades de origen en la fase previa al inicio de su intercambio. Con respecto a esta afirmación, estamos convencidos de que los centros de origen realizan reuniones informativas, por lo cual creemos oportuno señalar que posiblemente sus respuestas reflejen más bien percepciones propias de los estudiantes que no estiman *suficientes* las informaciones recibidas.

Del mismo modo, y a este respecto, observamos en general cierta falta de iniciativa o interés de la parte de los propios estudiantes que parecen mostrar una actitud pasiva por la que esperan que la universidad les proporcione todos los medios necesarios. Creemos que si bien todo es susceptible de mejora, y quizás se podría hacer más referencia a las asignaturas que se podrán realizar en la universidad de destino así como datos generales del día a día en la universidad y ciudad de destino, la información proporcionada constituye una buena base a partir de la cual el estudiantado podría indagar hasta ver cubiertas sus necesidades. No obstante, aunque era relativamente fácil poder entrar en contacto con estudiantes de años anteriores no todos los estudiantes lo hicieron, lo cual corrobora nuestra idea anterior.

Asimismo, consideramos necesario señalar que la utilidad de las nuevas tecnologías, a nuestro parecer, no se explota lo suficiente y ya que estamos convencidos de que la realización del intercambio debe suponer un desarrollo personal, pensamos igualmente que este debería comenzar desde el periodo de preparación del mismo.

7.3.4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al inicio del intercambio?

Anteriormente ha quedado reflejado cómo del análisis de los datos se desprende que la principal dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de intercambio es la barrera lingüística. Unido a dicha barrera aparecen otros problemas relacionados a su vez con el nuevo entorno ante el que se encuentra el estudiantado (alojamiento, comida, horario), las diferencias del entorno educativo, aspectos culturales (tales como la percepción de ciertas aptitudes en el país de acogida, el desarrollo de la vida cotidiana, entre otras) o finalmente, el probable sentimiento de soledad que puede acompañarles inicialmente. A este respecto, aquellos estudiantes que sí establecieron contacto previo con otros compañeros que ya habían realizado el mismo intercambio estaban mejor preparados ante ciertas situaciones. Por tanto, estamos convencidos de que la preparación previa es un elemento fundamental que no debe descuidarse.

Aun así, y al margen de los beneficios que puede otorgar el contacto previo con estudiantes de intercambio de años anteriores, pensamos que estas dificultades -a excepción de la barrera lingüística- se producen generalmente por desconocimiento de la cultura y la vida del país en el que se realiza el intercambio. Asimismo, consideramos oportuno subrayar que dichos aspectos son susceptibles de ser tratados en sus universidades de origen. De este modo, tal y como se ha demostrado a partir de las proposiciones de Black y Mendenhall (véase apartado 7.2.5.) y de los propios resultados obtenidos de nuestra investigación, una buena aproximación previa a la cultura de acogida conseguiría atenuar los efectos negativos de la adaptación a este nuevo medio. De nuevo, nos encontramos ante un aspecto que puede ser tratado a lo largo de diversas asignaturas, quizás no en tanto que bloques establecidos, sino como elementos que puedan ir apareciendo a lo largo del desarrollo de dicha asignatura.

En cuanto a la competencia lingüística, ha quedado igualmente reflejada la importancia que adquiere durante el desarrollo de los intercambios de movilidad así como el efecto negativo permanente que esta puede provocar si no se consigue superarla inicialmente. Del mismo modo, estamos convencidos de que únicamente de la mano de una buena preparación previa, podrá llegar el empuje necesario -tanto lingüístico como psicológico- que permita a los estudiantes abordar con éxito la realización de un intercambio.

7.3.5. ¿Qué aspectos, además de los puramente académicos, les influyen durante su estancia?

Con relación a aquellos aspectos, al margen del ámbito académico, que influyen a los estudiantes a lo largo de sus estancias, cabe recordar que de los resultados se desprende que la mayoría de los mismos coinciden con aquellos experimentados durante las primeras semanas, es decir, los comentados en la pregunta anterior: barrera lingüística, dificultades relacionadas con el nuevo entorno (alojamiento, comida, horarios) y con el nuevo sistema educativo, aspectos culturales y la posible aparición de un sentimiento de soledad.

Consideramos necesario subrayar que el hecho de que estos temas les afecten en mayor o menor medida a lo largo del intercambio está directamente vinculado con los estadios que va alcanzando el estudiantado en relación al choque cultural. Es decir, el estudiante que se enfrenta con alguno de estos problemas al inicio de su intercambio y que además no consigue superar la fase de Crisis reflejará las mismas dificultades a lo largo de su estancia. Sin embargo, aquellos que consigan acercarse a las fases de Recuperación o Adaptación, aun cuando hayan sufrido inicialmente alguna de estas dificultades, las superarán y no se convertirán en un elemento crítico y constante a lo largo de su experiencia.

La adaptación consiste en definitiva en eso, en ser capaces de pasar del punto de vista etnocéntrico en el que el estudiante español en MGLU no entiende por qué se le grita en el comedor cuando pide algo de comida, a un estado etnorrelativo en el que acaba comprendiendo que es un tono habitual en ese ámbito y que no debe darle mayor importancia.

Por tanto, creemos oportuno añadir que unido a lo anteriormente expuesto, es decir, al conocimiento previo de la lengua y la cultura, encontramos igualmente necesario estar familiarizado con el concepto de choque cultural, sus características, fases y síntomas ya que de este modo el estudiantado podrá reconocerse en él y poner en marcha los medios necesarios para superarlo del mejor modo posible.

7.3.6. ¿Qué aspectos académicos les influyen, y en qué grado, al principio y a lo largo del intercambio?

Señalemos que de los datos analizados con relación a esta pregunta se han recogido aspectos positivos y negativos señalados por el estudiantado. Tal y como ha quedado reflejado, dependiendo de la nacionalidad y del sistema universitario de acogida, dichos aspectos variaban. De este modo, los estudiantes rusos valoraban positivamente la libre optatividad y el horario «relajado» de los cursos en España mientras que las clases masificadas o la posibilidad de tener clase a horas inusuales para ellos les chocaba. Por su parte, los estudiantes españoles valoraban positivamente los horarios y los grupos reducidos mientras que se quejaban -aquellos que habían realizado el intercambio en la MGLU- de la imposibilidad de asistir a clase con estudiantes permanentes.

A este respecto, consideramos oportuno matizar que, del mismo modo que es imposible evitar el choque cultural, el hecho de acercarse a otro sistema universitario y deber integrarse en este conlleva inevitablemente una serie de factores a los que el estudiantado deberá acostumbrarse. Ahora bien, de nuevo, el conocimiento y la preparación serán fundamentales para superar con éxito dicha situación.

Creemos que no se han señalado problemas graves de adaptación en este sentido aunque quizás se debería prestar atención a la queja que de manera generalizada recogen los estudiantes españoles que realizan intercambios en la MGLU y relacionada con el hecho de no asistir a clase con estudiantes rusos. No debemos dejar de mencionar este aspecto ya que, tal y como se ha visto anteriormente, es un factor que les dificulta la creación de un círculo de amistades que vaya más allá del resto de extranjeros que viven en la misma residencia e igualmente es un aspecto que les desmotiva en gran medida.

Somos conscientes de la tradición y el éxito de los programas para estudiantes extranjeros de la MGLU pero, con respecto a su organización en tanto que sistema excluyente, consideramos necesario señalar que quizás se podría plantear la posibilidad de incluir en algunos momentos ciertas materias comunes o al menos ofrecer la oportunidad -para aquellos estudiantes españoles que lo requieran- de asistir a determinadas clases con estudiantes permanentes. Igualmente, en caso de que esta propuesta no pudiera llevarse a cabo, podría proponerse la organización de determinadas actividades con el fin de facilitar la integración de los estudiantes españoles en la MGLU.

Estimamos oportuno hacer especial hincapié en este punto ya que es un aspecto deficitario que se ha señalado de manera generalizada, tanto por parte del estudiantado español como del profesorado de la misma nacionalidad, y constituye igualmente un factor primordial si se pretende aprovechar al máximo la experiencia de estos estudiantes en el extranjero. Asimismo, entendemos que existen múltiples fórmulas para poder mejorar dicha situación y que incluso en las universidades españolas de origen se podría promover el establecimiento de lazos de amistad entre el estudiantado ruso y español que podrían mantenerse e incluso estrecharse con el paso del tiempo y los posibles cambios de escenario.

7.3.7. ¿Cómo se desarrollan las clases de traducción? ¿Encuentran alguna diferencia de método o enfoque?

Recordemos que a partir de los datos obtenidos ha quedado reflejada la existencia de diversos métodos, dependiendo de cada uno de los centros y de los docentes implicados, en relación con la práctica de la actividad traductora. A este respecto, tanto los estudiantes rusos como los españoles eran conscientes de ello y señalaban la existencia de distintos modos de trabajo.

Con respecto a esta cuestión, pensamos que es posible establecer cierto paralelismo entre el choque cultural y el choque educativo. De tal modo que, si bien a los estudiantes les «choca» en un principio trabajar de un modo para ellos extraño, por lo que «defienden» la manera de hacer las cosas en el país de origen, sin embargo, y conforme se va avanzando hacia la adaptación, el estudiantado -que podrá estar más o menos de acuerdo con el enfoque aplicado por ejemplo en clase de traducción- irá siendo consciente de que se trata simplemente de una forma de trabajar distinta (ni mejor ni peor que aquella a la que está acostumbrado) y le dará en definitiva una nueva visión una realidad específica, en el caso que nos ocupa, de la práctica de la traducción. Además, consideramos que estar en contacto con esa variedad de métodos pone a su alcance una formación más íntegra que les será de gran utilidad una vez se adentren en el desarrollo profesional de la traducción.

En definitiva, a nuestro entender, es obligado que los estudiantes se enfrenten a cambios y entren en contacto con distintas metodologías pero ¿no radica precisamente en ese punto una de las finalidades de todo intercambio? Es decir, ¿no consiste el intercambio en poder acercarse a otro país, a otra cultura, a otras formas de trabajo y ampliar de este modo sus horizontes, aplicados estos tanto a su desarrollo personal como a su formación como profesionales de la traducción?

7.3.8. ¿Cuáles son los métodos de trabajo preferidos por los estudiantes de traducción?

Los resultados han mostrado que los estudiantes de traducción, tanto rusos como españoles, valoran positivamente entrar en contacto con la profesión, ya sea por medio de anécdotas que la ejemplifiquen o de situaciones de traducción reales que les motiven especialmente.

Sin embargo, resulta extraño que la mayoría de ellos se decante hacia el trabajo individual, lo cual nos da a entender que existe entre el estudiantado una imagen estereotipada del traductor como profesional que realiza su trabajo individualmente. Obviamente, si en algunos casos dicha imagen se corresponde con la realidad -pensemos por ejemplo en la figura del traductor *freelance*- en otros muchos, posiblemente en la mayoría, es radicalmente opuesta -pensemos en este caso en los grupos de trabajo organizados en las agencias de traducción- así que finalmente, llegamos a la conclusión, tal y como se avanzaba en relación con las preguntas número 2 y nº 9 dedicadas a la competencia traductora, de que existe entre el estudiantado un desconocimiento generalizado sobre las características reales de la traducción y la profesión del traductor.

7.3.9. ¿En qué aspectos relacionados con la traducción creen mejorar gracias al intercambio?

Consideramos oportuno recordar, como avanzábamos previamente (véase apartados 1.1- 5-6.2.9.) que en nuestro estudio no hemos utilizado ningún instrumento de medida en relación con la adquisición de la competencia traductora -tema de por sí bastante complejo y que está siendo estudiado desde hace bastante tiempo por el grupo PACTE (véase apartado 2.1.4.1.)- y por tanto los resultados expuestos en este apartado se han basado exclusivamente en las percepciones de los propios estudiantes y en datos derivados del análisis de sus discursos.

Al igual que ha quedado reflejado en la pregunta de investigación nº 2, centrada en las percepciones del estudiantado de traducción *antes* de realizar un intercambio de movilidad, en esta pregunta nº 9, que se centra a su vez en sus percepciones *después* de la realización del mismo, los informantes coincidieron unánimemente en señalar que los aspectos relacionados con la traducción en los que habían mejorado gracias al intercambio se correspondían con el lingüístico y el cultural.

Del mismo modo que avanzábamos en dicha pregunta nº 2, creemos que existe un desconocimiento generalizado entre el estudiantado con relación al concepto de competencia traductora, idea esta que se ha corroborado con los resultados obtenidos para la pregunta nº9 de investigación. De esta manera podemos afirmar que, si bien los estudiantes parecen hacer únicamente referencia a las subcompetencia comunicativa y textual y a la subcompetencia cultural, aun cuando no las nombren directamente, de sus intervenciones se desprende que a lo largo de su intercambio han mejorado igualmente en el desarrollo del resto de las subcompetencias que conforman la competencia traductora (véase apartado 2.1.4.2.), es decir, de las subcompetencias instrumental profesional, temática, psicofisiológica, interpersonal y estratégica, respectivamente.

Estamos por tanto convencidos de que la realización de un intercambio de movilidad, contribuye al desarrollo íntegro y gradual de los estudiantes de traducción en tanto que futuros profesionales.

7.3.10. ¿Cuál es su valoración final del intercambio y de la experiencia? ¿Cuál es su nivel de satisfacción?

Recordemos que existe unanimidad entre los informantes en calificar la experiencia de la participación en un intercambio de movilidad en términos positivos. En esta línea, tal y como avanzábamos anteriormente, con independencia de haber debido superar más o menos dificultades, todos los participantes -incluso aquellos que experimentaron en mayor grado el choque cultural- definieron la experiencia como «positiva» o «muy positiva».

Cabe destacar igualmente que antes de la realización de los intercambios, en aquellos casos en los que los estudiantes habían entrado en contacto con otros participantes del mismo programa de años anteriores, la valoración recibida por parte de estos fue siempre óptima, lo cual los animaba positivamente a emprender su estancia. Estimamos oportuno señalar que, en el caso del estudiantado ruso, se trata del primer intercambio que realizan en el extranjero y para muchos de ellos es igualmente la primera ocasión en la que viven fuera del hogar familiar. Por tanto, experimentar los sentimientos de independencia, libertad, autonomía en un entorno nuevo y con un grupo de amigos y conocidos diferente, consigue, a nuestro parecer, que estos estudiantes se centren en dichos aspectos positivos y la realización de un intercambio se convierta para ellos en una experiencia inigualable.

Asimismo, pensamos que el estudiantado español experimenta la misma situación, acrecentada sin cabe por las dificultades iniciales que, en un mayor grado, suelen experimentar al inicio de su intercambio. Por tanto, tras conseguir superar la barrera lingüística, los problemas de integración y encontrarse igualmente en un medio que potencia su libertad y autonomía, se dan todos los ingredientes necesarios para que el disfrute de un intercambio de movilidad se convierta en una de las mejores experiencias vividas hasta el momento y que recordarán el resto de su vida.

7.3.11. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los profesores de traducción?

Recordemos que los profesores coinciden en hacer referencia a los aspectos lingüístico y cultural como los primordiales de cara a la realización de un intercambio de movilidad. A este respecto debemos señalar que no deja de sorprendernos que, de manera generalizada, no queden reflejadas otras subcompetencias más allá de la comunicativa y la cultural anteriormente mencionadas.

En relación con sus valoraciones, entendemos oportuno comenzar igualmente recordando que todos ellos, en su etapa universitaria, habían realizado estancias en el extranjero y que todos las habían valorado de manera óptima. Dicho esto, no es de extrañar que su opinión actual sobre los intercambios siguiera siendo la misma y tendieran a destacar de ellos los aspectos positivos.

En definitiva, es obivo que, en tanto que profesionales de la traducción y partiendo de la propia formación recibida, son conscientes de la envergadura -tanto académica como personal- que entraña la participación en un intercambio de movilidad.

7.3.12. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los gestores de un programa de movilidad?

Comencemos recordando que en relación con las expectativas de los gestores de este programa de movilidad, estos se decantan en subrayar la importancia de la experiencia en sí misma así como por su implicación en la formación de futuros profesionales. No obstante, aunque en sus respuesta se destaca el enriquecimiento personal del alumnado frente a este tipo de intercambios, creemos apreciar en no pocas ocasiones que el factor económico parece primar por encima del académico.

Con respecto al factor financiero y las perspectivas «encontradas» que se han señalado entre el decanato de la facultad de Traducción de la UGR y el vicerrectorado de RR.II de la misma universidad, creemos que responden a los intereses de los primeros por optimizar el desarrollo pleno de ciertos aspectos, en este caso la movilidad estudiantil, y aquellos de las autoridades centrales que, aunque obviamente comparten el mismo objetivo, probablemente se encuentren más limitados a ese respecto.

Tomando como punto de partida los últimos cambios producidos en relación con las condiciones generales de los convenios entre UGR-ULPGC y la MGLU (véase apartado 4.6.3.) y las apreciaciones de diversos gestores (véase apartado 6.2.12.) confiamos en que este intercambio supere con éxito las dificultades que parece estar atravesando y pueda seguir manteniéndose con total normalidad.

Es cierto que existe un número reducido de estudiantes que solicitan participar en estos intercambios. No obstante, tal y como se desprende del estudio realizado, su realización supone todo un reto para el estudiantado español que los experimenta y creemos haber probado con nuestro trabajo que, desde sus orígenes hasta la actualidad, dicho convenio ha ejercido un efecto claramente positivo en la formación de nuestros estudiantes. Asimismo cabe añadir que dentro del panorama nacional, y debido a los escasos contactos existentes entre universidades españolas y rusas, estos intercambios constituyen una de las pocas oportunidades que los universitarios españoles tienen de poder ampliar sus estudios en Rusia. Así pues esperamos que dichos intercambios sigan desempeñando la labor fundamental que han desempeñado durante más de una década y que los responsables correspondientes sepan apreciar la importancia que los acompaña y sepan igualmente mirar más allá de datos estadísticos.

8. Conclusiones

Creo que me dio independencia,
que me dio método de trabajo,
que me enseñó a enfrentar la vida,
a solucionar problemas,
que me abrió mis horizontes culturales,
en realidad fue una experiencia
INIGUALABLE en ese sentido.

(Profesora Sonia Bravo recordando su experiencia
como estudiante de intercambio)

8. Conclusiones

En este apartado se verán reflejadas las conclusiones alcanzadas durante la realización de la presente tesis doctoral. Dado que a lo largo de nuestro trabajo se han ido recogiendo de manera regular conclusiones parciales y que tras la exposición de los resultados estos se han descrito en detalle, en esta parte nos centraremos en recopilar aquellas conclusiones finales obtenidas. Para ello, en primer lugar, estimamos oportuno dirigir de nuevo nuestra mirada hacia los objetivos que mostrábamos al inicio de esta investigación con el objetivo de determinar si estos se han alcanzado durante el desarrollo de la misma.

8. 1. Consecución de los objetivos planteados

Así pues, cabe comenzar exponiendo que el objetivo que identificábamos como general de la presente tesis doctoral consistía en «analizar la aportación de los intercambios de movilidad en futuros traductores desde el punto de vista de los propios estudiantes, profesores y gestores que participan en ellos». Dicho objetivo aparece reflejado a lo largo de la parte empírica de nuestra investigación en la que, gracias a los instrumentos de recogida de datos utilizados, a saber, entrevistas en profundidad y cuestionarios, se ha podido acceder a dicha información para realizar su posterior análisis y discusión. Por tanto, consideramos que este primer objetivo general ha sido alcanzado.

A continuación expondremos los objetivos identificados al inicio de nuestra tesis como específicos y contemplaremos igualmente si han sido alcanzados.

- *Acercar una realidad nueva, a saber, el desarrollo de la didáctica de la traducción en Rusia y reflejar un modo distinto de abordar la formación de traductores para contribuir de este modo a un incremento del interés hacia países que tradicionalmente han sido objeto de escaso estudio en España.*

En relación con este objetivo cabe señalar que el segundo capítulo de nuestra tesis está dedicando en gran medida al estudio de la didáctica de la traducción. En dicho capítulo se ha mostrado además su desarrollo tanto en Rusia como en España. Asimismo, en el cuarto capítulo consagrado a delimitar el contexto de nuestro estudio, han quedado reflejados los itinerarios propios de la formación de traductores, de nuevo, en ambos países. Igualmente, hemos esbozado el perfil de una de las instituciones más importantes en el campo de la formación de traductores, a saber, la MGLU, que se encuentra a su vez inscrita en un ámbito -el ruso- muy poco estudiado en España.

- *Apuntar las motivaciones de los estudiantes de ruso y español ante la posible realización de un intercambio de movilidad.*

En lo que respecta a este objetivo, cabe subrayar que durante el desarrollo de nuestra investigación las motivaciones de los estudiantes han ocupado un lugar fundamental. Se ha pretendido acceder a dicha información de la forma más exhaustiva posible, de ahí pues que, como ha quedado recogido, se han utilizado para ello diversos métodos de recogida de datos: la entrevista en profundidad, la realización de un cuestionario general e incluso de un cuestionario específico que recogía únicamente dicha información. De este modo, se han podido recoger y analizar estos datos.

- *Estudiar las expectativas de estudiantes, gestores y profesores de traducción en cuanto a la realización de un intercambio de movilidad.*

Con relación a las expectativas de los estudiantes, gestores y profesores, estas han ocupado igualmente un lugar importante en nuestra investigación y por tanto en nuestros métodos de recogida de datos. De tal modo que, de nuevo, por medio de diversos procedimientos que han incluido principalmente el uso de entrevistas y cuestionarios estos datos han quedado recogidos y analizados.

- *Analizar y determinar todos los factores que interactúan antes y durante la realización de un intercambio.*

Con respecto a este objetivo, cabe señalar que el segundo y tercer capítulo de nuestra tesis se han dedicado en gran medida al tema de la movilidad estudiantil. Asimismo, a lo largo del tercer capítulo se ha ahondado principalmente en el estudio del choque cultural y han quedado reflejados de este modo las causas, síntomas y factores que lo acompañan. Igualmente, en la parte empírica de nuestra investigación, la identificación de dichos factores ha ocupado un lugar fundamental, lo cual ha permitido que estos factores hayan sido recogidos y analizados.

- *Identificar los posibles problemas académicos a los que se enfrentan los estudiantes de intercambio y sus posibles soluciones.*

En lo que respecta a este objetivo, cabe recordar que a lo largo de nuestra investigación se ha prestado especial atención a los aspectos académicos de los intercambios de movilidad. De hecho, nuestros instrumentos de recogida de datos, se vieron completados con el objetivo de poder identificar estos aspectos de una forma más exhaustiva. Gracias a esto, a lo largo de las entrevistas y cuestionarios realizados se ha podido hacer un seguimiento que ha permitido identificar dichos problemas.

- *Analizar si los estudiantes sufren el denominado «choque cultural» y si es así en qué medida les afecta.*

A propósito del estudio del denominado «choque cultural» cabe señalar que dentro del marco teórico de la presente tesis doctoral este tema ha ocupado un lugar predominante. Se han mostrado, tal y como avanzábamos, en el tercer capítulo de nuestro trabajo, las causas, síntomas y factores que lo acompañan así como las diversas aproximaciones al tema realizadas al respecto. De este modo se ha podido establecer la base a partir de la cual diseñar nuestros instrumentos de recogida de datos, que nos han permitido por tanto recopilar la información para su posterior análisis.

- *Apuntar y examinar las subcompetencias traductoras que se ven favorecidas a lo largo de un intercambio.*

En relación con el estudio de la competencia traductora, cabe recordar que su definición y modelos han quedado recogidos en el segundo capítulo de nuestro trabajo. Asimismo, en el diseño de nuestros instrumentos de recogida de datos han ocupado un lugar predominante y se ha accedido a su estudio antes, durante y después de la realización de los intercambios. No

obstante, dada la magnitud que encierra este tema -recordemos que el grupo PACTE se encuentra desde hace años inmerso en su estudio y en el desarrollo de instrumentos de medida que sirvan para avanzar en el mismo- ha sido imposible abarcarlo en detalle. Además, dada la envergadura de otros temas incluidos en el nuestro, entre los que cabe señalar en concreto el análisis del choque cultural, no se ha recogido un análisis minucioso de las competencias traductoras favorecidas a lo largo del intercambio aunque estas sí se han apuntado.

- *Describir las valoraciones finales de los estudiantes que participan en un programa de movilidad.*

- *Describir las valoraciones finales de los profesores y gestores que participan igualmente en la realización de un intercambio.*

En lo que respecta a las valoraciones finales de estudiantes, gestores y profesores, cabe señalar que a lo largo de nuestro estudio empírico -del mismo modo que ocurría con las expectativas de los participantes- estas valoraciones finales ha ocupado un lugar importante en nuestros métodos de recogida de datos, de tal modo que de nuevo, por medio de diversos procedimientos que han incluido principalmente el uso de entrevistas y cuestionarios estos datos han quedado recogidos y posteriormente analizados.

Con esto consideramos que todos los objetivos específicos presentados al inicio de nuestra investigación, salvo uno, el relacionado con la competencia traductora, se han cumplido en su totalidad.

8.2. Conclusiones alcanzadas

A continuación expondremos las conclusiones alcanzadas en relación directa con las preguntas de investigación que planteábamos al inicio del presente trabajo. De este modo, estimamos oportuno comenzar exponiendo que a lo largo de nuestra investigación empírica ha quedado constatado que la principal motivación que mueve a los estudiantes a realizar un intercambio de movilidad está directamente vinculada con el interés por mejorar el nivel de lengua que estudian y conocer su país y su cultura. Consideramos que dicho interés, en relación con los estudiantes españoles, debe potenciarse con el fin de mantener los intercambios existentes. Creemos igualmente oportuno señalar que se debería hacer un esfuerzo por intentar contrarrestar la imagen, en el mayor de los casos negativa, que se exporta de Rusia a Occidente.

En lo que concierne a la aportación de los intercambios en su periodo de formación como futuros traductores, hemos constatado igualmente la existencia de una imagen estereotipada del traductor junto con ciertas lagunas acerca del concepto propio de la traducción en sí mima y del desarrollo de la actividad traductora. De este modo, las referencias realizadas al respecto han quedado en el mayor de los casos reducidas al aspecto lingüístico y cultural. No obstante, ante dicho desconocimiento general del concepto de competencia traductora, una vez finalizado el intercambio, el estudiantado -tanto ruso como español- ha hecho referencia a todas las subcompetencias existentes aun cuando no hayan sido conscientes de ello. Estimamos por tanto necesario modificar entre el estudiantado la figura estereotipada del traductor que proyecta una imagen limitada a los planos lingüístico y cultural. Asimismo, consideramos que la realización de un intercambio de movilidad contribuye al desarrollo íntegro y gradual de los estudiantes de traducción en tanto que futuros profesionales.

En relación con los estudios de lengua rusa en España se ha percibido -tanto entre el estudiantado como entre el profesorado- la idea generalizada de la existencia de una dificultad intrínseca que acompaña al estudio de este idioma. Dicha percepción no desaparece ni siquiera una vez que se ha participado en un intercambio y en bastantes casos, los estudiantes españoles que ya se encuentran inmersos en el mundo laboral no trabajan con dicha lengua. Nos preguntamos pues, ¿es el ruso una lengua en la que se inician nuestros estudiantes por exotismo pero a la que no se dedican profesionalmente una vez finalizada su formación como traductores?

A propósito de la preparación previa del estudiantado ante la realización de un intercambio de movilidad, ha quedado constatado que este no recibe ningún tipo de información acerca del choque cultural y sus efectos. Dada la influencia que dicho fenómeno ejercerá en el estudiantado y siendo conscientes de que el éxito del intercambio depende en gran medida de una superación exitosa del choque cultural, consideramos necesario que se comience a acercar al estudiantado a este concepto, por medio de seminarios o talleres, con el fin de familiarizarlo con él y facilitar su adaptación una vez se encuentre en el país de acogida.

Asimismo, a partir de las principales dificultades encontradas por los estudiantes al principio y a lo largo del desarrollo de los intercambios realizados, se hace necesario ofrecer una formación completa e íntegra *previa* a su estancia (una formación que incluya conocimientos lingüísticos, culturales y sociales) ya que contribuirá a que los estudiantes sufran en menor medida los efectos del choque cultural. A este respecto, el estudiantado ruso -que durante sus dos primeros años de formación recibe una formación altamente enfocada al estudio del español y de la cultura española- encuentra menos dificultades para integrarse que el estudiantado español que recibe claramente un menor número de horas de estudio de la lengua y la cultura rusas. Así pues, en esta línea, y a partir de las experiencias reflejadas entre el estudiantado ruso y el español, ha quedado demostrado el lazo que une el nivel de lengua con la probabilidad de sufrir en mayor o menor medida dichos efectos. Por tanto consideramos necesaria una dedicación mayor al estudio de esta lengua en España.

Igualmente, ha quedado constatado que el estudiantado ruso, que es alojado a su llegada a España en un entorno que favorece el contacto con españoles y que del mismo modo asiste a clase con estudiantes permanentes, logra alcanzar un mayor grado de adaptación en comparación con el estudiantado español, que suele ver desarrollado su intercambio en Moscú dentro de un ámbito multicultural (aplicado tanto a cuestiones de alojamiento como de organización de grupos en la universidad) en el que paradójicamente destaca una escasa interacción con rusos. Esta realidad ha dado lugar a su vez a la obtención de gráficos sobre choque cultural claramente diferenciados entre el estudiantado ruso y el español, destacando entre los primeros los gráficos con forma de U y entre los segundos, los gráficos con forma de J. Se ha constatado pues que los estudiantes españoles, a diferencia de los rusos, no suelen experimentar la fase de Euforia sino que directamente comienzan sus intercambios desde una fase más cercana a la fase de Crisis. De nuevo, consideramos imprescindible una formación completa previa del estudiantado ya que, tal y como ha quedado reflejado, esta contribuiría a minimizar los efectos negativos del choque cultural.

A partir de las formas de los gráficos comentados, ha quedado por tanto señalado que los modelos de choque cultural presentados inicialmente en nuestro trabajo no siempre se cumplen. En este ámbito, ha quedado demostrado que las fases de estos modelos no implican su aparición en el mismo orden -o la aparición de todas ellas-, como tampoco implican un

desarrollo cíclico de las mismas. Un ejemplo de ello han sido aquellos estudiantes españoles que volvieron por segunda vez a Rusia y no alcanzaron, según los modelos existentes de choque cultural, las fases siguientes a las experimentadas en su primer intercambio.

Siguiendo en la misma línea sobre el estudio del choque cultural, cabe señalar que se han confirmado algunas de las propuestas realizadas por Black & Mendenhall. Sin embargo, ni en su aportación y ni en el resto de estudios consultados sobre el tema, hemos visto reflejado en ningún momento el tema de la direccionalidad, un tema que en nuestra opinión -y tal y como se desprende de los datos obtenidos de nuestra investigación- resulta fundamental en un estudio de estas características. A nuestro parecer, un aspecto fundamental y novedoso de nuestro estudio radica precisamente en haber abarcado las «dos partes» participantes de un intercambio, es decir, habernos acercado paralelamente a la realidad, tanto de aquellos estudiantes españoles que se van de intercambio a Rusia, como de aquellos otros que llegan a España. Y es precisamente a partir de esta perspectiva desde la que se han podido observar las mayores diferencias y en conclusión, desde la que se ha comenzado a considerar la importancia que parece tener la direccionalidad, al menos, en este intercambio en particular.

Con relación a la didáctica de la traducción, se ha constatado la existencia de estudios tempranos realizados a partir de los años 60 en la antigua URSS y en el desarrollo de este campo se han apreciado divergencias entre Rusia y España. En relación a este tema, y dada la importancia que adquieren los estudios sobre teoría de la traducción en Rusia principalmente, así como sobre su didáctica, es sorprendente la escasez de trabajos realizados en España orientados a acercarnos a dichas perspectivas. Consideramos pues conveniente y muy enriquecedor que aumente el número de obras que puedan acercarnos a dichos estudios. Centrándonos en el campo de la didáctica de la traducción, entre las principales diferencias recogidas destacan la concepción de la actividad traductora ligada primordialmente a un enfoque lingüístico propio de los estudios rusos que tienden igualmente al uso de manuales en clase de traducción, frente a la tendencia generalizada en Occidente de alejarse de concepciones altamente lingüísticas y tender hacia otras más funcionales y donde existe una menor tradición ligada al uso manuales de este tipo. Estos aspectos, como no podía ser de otro modo, han quedado igualmente reflejados en la estructuración de los estudios de traducción en ambos países.

A este respecto, ha quedado igualmente demostrada la eficacia del sistema ruso en el que los dos primeros años correspondientes a una formación altamente lingüística y cultural ha venido acompañado de un índice más alto de integración por parte de los estudiantes. De ahí que, como avanzábamos anteriormente, creamos conveniente un aumento de la dedicación actual existente en España con respecto al estudio de la lengua rusa.

Cabe señalar igualmente que la duración de los intercambios entre MLGU-UGR y MGLU-ULPGC es percibida, tanto por el estudiantado como por el profesorado, como insuficiente. Si bien es cierto que el estudiantado ruso consigue acercarse a la adaptación en dicho período de tiempo (4 meses en lo relativo a Granada y 3 en cuanto a Las Palmas), para el estudiantado español dicho periodo se presenta escaso ya que, unido a otros factores como son ciertos aspectos vinculados a la integración y derivados del sistema excluyente que encuentran en Moscú, justo cuando (en el mejor de los casos) comienzan a superar la barrera lingüística y comenzar a relacionarse con nativos del país, deben regresar a España. A este respecto creemos pues conveniente aumentar la duración de los intercambios hasta alcanzar, al menos,

seis meses de duración. Asimismo, consideramos que debería hacerse especial hincapié en intentar mejorar la integración de dichos estudiantes españoles en Rusia.

En lo que respecta a los problemas académicos que influyen a ambos grupos de estudiantes, vuelve a hacerse necesaria, de nuevo, una completa preparación previa que les ayude a anticipar posibles dificultades así como esbozar posibles soluciones. En cuanto al desarrollo de las clases de traducción, los diversos métodos con los que entra en contacto el estudiantado y los preferidos por este, consideramos que los intercambios de movilidad suponen el modo más completo de ampliar sus horizontes educativos y enriquecerles en tanto que estudiantes y en tanto que futuros profesionales.

Finalmente, en relación con las valoraciones finales, tanto de los estudiantes como de los profesores y los gestores de este intercambio de movilidad, cabe señalar el carácter positivo que adquieren en todos los casos. Por tanto se puede afirmar con rotundidad que la realización de un intercambio de movilidad constituye una experiencia extraordinaria en la formación de todo estudiante universitario ya que, sea en el que campo que sea, le proporcionará diversos métodos de trabajo, ampliará sus horizontes y contribuirá a su desarrollo personal. En esta línea creemos que las palabras de la profesora Sonia Bravo recogidas en la portada del presente capítulo, encierran en gran medida una de las principales conclusiones de este trabajo: la realización de un intercambio de movilidad es única y completa en todos los aspectos. De un lado, desde el punto de vista académico porque acerca a los estudiantes a otros métodos ampliando de este modo sus horizontes y de otro, es una experiencia única desde el punto de vista personal porque les enseña a ser independientes, a desenvolverse y a superar dificultades en un medio nuevo. Se trata por tanto de una experiencia imprescindible en la vida de todo estudiante.

A partir de estos datos obtenidos en nuestra investigación, estimamos interesante reunir una serie de recomendaciones que a nuestro entender, contribuirían a favorecer el desarrollo de un intercambio de estas características:

Recomendaciones	Justificación
Intentar contrarrestrar la imagen negativa que pueda existir en el país de origen a propósito del país de acogida *antes* de iniciar el intercambio.	De este modo, de un lado se promoverá el interés hacia este tipo de intercambios y de otro lado, se evitará que previamente a la realización de uno de estos, surjan sentimientos de miedo e inseguridad que una vez llegados a su destino puedan dificultar la integración del estudiantado.
Ofrecer al estudiantado una preparación previa y completa que incluya los siguientes contenidos: ➢ **Choque cultural. Definición, causas, síntomas y formas de superación.** ➢ **Aspectos académicos.** ➢ **Aspectos burocráticos.** ➢ **Aspectos de la vida cotidiana.** ➢ **Aspectos culturales.**	Ya que dicha preparación les proporcionará la base necesaria para detectar y superar con éxito el choque cultural; además, la información orientada a los aspectos académicos, burocráticos y de la vida diaria, proporcionará al estudiantado una sensación de seguridad que ayudará a evitar que cuestiones relacionadas con estos ámbitos desencadenen situaciones de estrés o desánimo a su llegada o durante el desarrollo del intercambio.
Promover el encuentro entre estudiantes de intercambios realizados con anterioridad y estudiantes que vayan a afrontar la realización de uno de ellos.	De esta manera el estudiantado podrá entrar en contacto con la experiencia vivida por otros integrantes de su mismo colectivo de estudiantes, lo cual contribuirá al intercambio de información estimada por ellos necesaria y podrá asimismo acercar al estudiantado -por medio de imágenes, por ejemplo- a la realidad que les espera y evitar de este modo que se creen falsas expectativas o estereotipos.
Alojar al estudiantado que inicia su intercambio en el extranjero en un medio que favorezca su integración o al menos, que no potencie la formación de pequeños «*ghettos*».	Así se favorecerá la integración del estudiantado en el medio y esta vendrá igualmente acompañada de una mejora lingüística ya que los estudiantes se encontrarán a diario ante la necesidad de comunicarse con nativos del país. Asimismo, ser conscientes de sus avances lingüísticos les dará más seguridad en sí mismos.
Organizar grupos mixtos con estudiantes de intercambio y estudiantes permanentes.	Ya que potenciará igualmente la integración del estudiantado en el sistema universitario y se favorecerán las relaciones que puedan establecerse entre los integrantes de la clase.
Establecer un número de horas dedicadas al estudio de la lengua C, al menos durante los dos primeros años de estudios, que permita proporcionar una base mínima de conocimientos de lengua necesarios *previamente* a la realización de un intercambio.	De este modo, una mayor seguridad en el nivel de lengua otorgará al estudiante mayor seguridad en sí mismo o al menos, reducirá las probabilidades de sufrir de manera acentuada la barrera lingüística.
Establecer intercambios de, al menos, 6 meses de duración.	De esta manera el estudiantado podrá conseguir una integración mayor y no tendrá la sensación de deber volver a casa cuando «comenzaba a acostumbrarse» al país y a la lengua.

Finalmente, una vez señaladas las conclusiones generales de esta investigación no queremos dejar de hacer las consideraciones finales que aparecen recogidas en el siguiente apartado.

8.3. Consideraciones finales

A pesar de ser conscientes de que los resultados del presente estudio no pueden ser generalizables, consideramos que pueden contribuir a avanzar en el estudio de los intercambios de movilidad y de su aportación a futuros traductores. En concreto, esperamos que el presente trabajo sirva para reflexionar acerca de diversos puntos susceptibles de mejora que permitan de ahora en adelante optimizar ciertas condiciones del intercambio estudiado.

Somos igualmente conscientes del carácter particular del presente estudio, un estudio que se ha encontrado inmerso en varios campos (didáctica de la traducción, realidad del sistema ruso, competencia traductora, choque cultural, etc.,) que hasta el momento no han gozado de un amplio desarrollo. Este aspecto obviamente ha quedado reflejado en nuestra aproximación al tema, por ejemplo, por medio de la escasa bibliografía encontrada al respecto o a las dificultades ya avanzadas anteriormente en relación con el acceso a dichas obras.

Asimismo, no queremos dejar de comentar que el acceso a la información en general también se ha visto a veces bastante limitado. A este respecto, consideramos necesario señalar que en nuestro empeño por contextualizar nuestro estudio e incluir los itinerarios propios de la formación de traductores en Rusia, y encontrándonos en un sistema distinto al nuestro, poder consultar cierto tipo de información no ha resultado tan evidente como pueda serlo en España. Por ejemplo, nos fue imposible acceder al plan de estudios de la facultad de traducción, ya que curiosamente no se hace público. Frente a este contratiempo nos vimos obligados a recurrir a los horarios y a aquellos alumnos y profesores que quisieron amablemente colaborar con nosotros.

Estimamos igualmente oportuno realizar ciertas consideraciones acerca de la metodología empleada en nuestro estudio empírico. Al inicio de nuestro trabajo, ha quedado reflejado el escaso desarrollo de la investigación centrada en intercambios de movilidad. En este campo, tal y como ha quedado reflejado, se ha destacado la realización de estudios inscritos mayoritariamente en el ámbito de la metodología cuantitativa. Así pues, la utilización de la metodología cualitativa nos ha permitido acceder al tema de la movilidad estudiantil desde una perspectiva diferente de la realizada hasta el momento y a nuestro entender, fundamental para conseguir conocer en detalle los aspectos intrínsecos de la misma y de este modo avanzar en su estudio.

No obstante, a este respecto debemos hacer referencia a ciertas dudas iniciales que nos abordaron a propósito de la inscripción de nuestro estudio en el paradigma cualitativo. Estas dudas, quizás influidas por el volumen predominante de estudios cuantitativos y la familiaridad con la que nos encontramos a diario ante estos, se concentraban en un inicio en lo que pensábamos que serían pocos sujetos para abordar una investigación. Posteriormente, tal y como se ha recogido con anterioridad, conforme fuimos conociendo los principios de la investigación cualitativa y, sobre todo, a medida que fuimos avanzando en nuestro estudio, fuimos siendo conscientes de las dimensiones que este iba adquiriendo y de la naturaleza de los datos que íbamos recogiendo así como de aquella de los resultados que obtendríamos. Asimismo, debemos señalar nuestra sorpresa inicial ante la gran cantidad de información recopilada, mucha de la cual ni siquiera se ha utilizado.

En lo que concierne a las técnicas de recogida de datos, consideramos que tanto las entrevistas como los cuestionarios realizados han alcanzado sus objetivos y han puesto a nuestra disposición el amplio abanico de información que precisábamos. Con respecto a las entrevistas realizadas consideramos oportuno subrayar que, dada la naturaleza de las mismas, nos ha resultado altamente enriquecedor el hecho de poder entrar en contacto directo con nuestros informantes. En cuanto al procedimiento de análisis de los datos elegido para la interpretación de los mismos, consideramos que el modelo adoptado ha sido, al menos en relación con nuestros objetivos planteados, conveniente y productivo.

Tal y como avanzábamos al inicio de estas conclusiones, somos conscientes de que los resultados de este estudio no son generalizables y que este se encuentra igualmente inscrito en ámbitos aún poco desarrollados. Es por ello que confiamos en que sirva de base para futuras investigaciones que podrían realizarse en alguna de las siguientes direcciones vislumbradas a partir de nuestros resultados. A este respecto consideramos oportuno destacar que nuestros datos han mostrado la existencia de una imagen, en este caso la rusa, con ciertos tintes negativos en nuestro ámbito nacional, por tanto, creemos que podría ser interesante estudiar la imagen de Rusia en España o viceversa.

Asimismo, de nuestros datos se desprende que los estudiantes rusos ya licenciados cuentan en su mayoría con el español como lengua de trabajo mientras que entre los licenciados españoles no se ve reflejada la misma situación e incluso se puede afirmar que la mayoría de ellos ha abandonado el estudio de la lengua rusa. De ahí que podría ser también interesante mostrar detalladamente el perfil de los profesionales de la traducción tanto en Rusia como en España.

Igualmente, a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio hemos señalado aquellas subcompetencias de la competencia traductora que se ven favorecidas a lo largo del desarrollo de un intercambio de movilidad. Sin embargo, tal y como se ha avanzado, este tema no se ha estudiado en profundidad, en parte, por falta de instrumentos de medida que ayudaran a su estudio. A este respecto, se podrían realizar investigaciones con el objetivo de diseñar instrumentos de medida que pudieran aproximarnos al estudio de la adquisición de dicha competencia traductora.

Nuestros datos han mostrado asimismo los itinerarios seguidos en Rusia y en España en relación con la formación de traductores. Con relación a este tema se ha apreciado la diferencia de horas dedicadas al estudio de la lengua extranjera en ambos países. Siendo en todo momento conscientes de las limitaciones que presenta el sistema universitario español podrían estudiarse, sin embargo, las necesidades y objetivos generales y específicos relacionados con la enseñanza de lenguas a futuros traductores.

****

Finalmente, una vez cumplidos nuestros objetivos iniciales, considerando al mismo tiempo las limitaciones a las que nos hemos visto sometidos y las que pueda presentar la presente tesis doctoral, pero conscientes igualmente de la dimensión alcanzada en su estudio y las líneas de investigación esbozadas en ella, damos aquí por concluido nuestro trabajo.

9. Referencias bibliográficas

9. Referencias bibliográficas

Adelman, M.B. 1988. «Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support». En *International Journal Of Intercultural Relations,* 12: 183-205.

Álvarez-Gayou, J.L. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Paidós.

Adler, P. 1975. The transitional experience: An alternative view of cultural shock. En *Journal of Humanistic Psychology*, 15: 13-23.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). 2004. Libro Blanco del título de grado en Traducción e Interpretación.

Aguirre, A. 1997. *Cultura e identidad cultural.* Barcelona: Bardenas.

Arias, M. 1999. «La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones». Disponible en: http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html [Consulta: 30 de enero de 2006].

Atkinson, D. Morón, M. Kelly, D. (eds.) 2006. *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada: Atrio.

Avbuevskaia, L. V; Авбуевская, Л.В. 1964. «Из опыта преподавания перевода с английского языка на русский на IV-V курсах инфака». В: *Конференция по вопросам теории и методики преподавания перевода.* Тезисы докладов. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза. С. 3-5.

Aznaurova, È. S; Азнаурова, Э. С. 1964. «Задачи и методика обучения письменному переводу на старших курсах специального языкового вуза». В: *Конференция по вопросам теории и методики преподавания перевода. Тезисы докладов.* Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза. С. 7-8.

Baker, M. 1992. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge.

_____. (ed.) 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.

Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Pentince-Hall.

Bautista, F. 2004. «El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela». En *Boletín Antropológico*, 60: 89-122.

Begun, V; Liaïkauf, G; Бегун, В.; Ляйкауф, Т 2001. *Образование в России. Словарь-Справочник*. Москва: Флинта-Наука.

Bennett, M. J. 1993. «Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity». En *Education for the Intercultural Experience* R. Michael Paige (ed.) Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 22-73.

_____. 1999. Bennett, M.J. Walter, A. «Developing Culture in the Language Clasroom, in Culture as the Core»*: Integrating Culture into the Language Curriculum*. R. M. Paige, D. Lange and Y.A. Yershora (eds), Working Paper 15, University of Minnesota, Minnesota: Center of Advanced Research in Language Acquisition, 13-46.

Black, J; Mendenhall, M. 1991. «The U-Curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework» En *Journal of International Business Studies*. 225-247.

Bolaños, A. 2001. *Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales*. Tesis doctoral: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Calonge, J. 1969. *Transcripción del ruso al español*. Madrid: Gredos.

Calvo, E. *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: la perspectiva del estudiantado*. Universidad de Granada (tesis en curso).

Calvo, E.; Morón, M. A. 2006. "What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?" En *Current trends in Translation Teaching and Learning*. Helsinki University Translation Studies Department Publication III: 105-119.

Castillo Pérez. R. 2002. *Turismo de formación: los estudiantes extranjeros en la Universidad de Granada.* Universidad de Granada: Granada.

Coleman, J. En prensa. «A new framework for study abroad research». En Way, C; Soriano, G; Amador, C y Limon, D (eds). Enhancing the Erasmus Experience: Papers On Students Mobility. Granada: Atrio.

Cortés, G. 2002. «El Choque Cultural». Disponible en el ARCHIVO de Tiempo y Escritura en http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm [Consulta: 27 de diciembre de 2006].

Creswell, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications.

De Haro, R. 2003. «Educación intercultural: nuevos retos y propuestas para la práctica educativa». Comunicación presentada en el curso «Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula». Torre Pacheco, 27 de enero.

Delisle, J. 1984. *L'analyse du discours comme méthode de traduction.* Cahiers de Traductologie 2. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

_____. 1988. *Translation: An Interpretative Approach.* Ottawa: University of Ottawa Press.

_____. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français.* Ottawa : Université d'Ottawa.

_____. 1998. «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction» en García Izquierdo, Isabel y Verdagal, Joan (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I, pp 13-44.

Denzin, N; Lincoln, Y. (eds.) 1998 a. *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage.

_____. 1998 b. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.

Elena, P. 1990. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (Alemán-Español)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

_____. 1994. *Curso práctico de traducción general alemán-español,* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Farías, L; Montero, M. 2005. «De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa». En *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1), 1-14.

Feder, M. 2005. «Después de haber estado en el extranjero, muchas cosas cambian». Entrevista en *Mondialogo Magazine. La revista de temas interculturales*, 2: 11-13.

Fink, A. 2002. *How to Manage, Analyze, and Interpret Survey Data*. London: Sage.

Furnham, A. 2004. «Foreign students: Education and culture shock». En *The Psychologist* 17, 1: 16-19.

Gall, M. D, *et al.* 1996. *Educational research: An Introduction*. White Plains, NY: Longman.

García Yebra, V. 1982. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Gile, D. 1995a. *Regards sur la recherché en interpretation de conference*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

_____. 1995b. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: Benjamins.

González, M. (coord.) 2003. *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Gouadec, D. 1989. «Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction». *TTR* II.2, 35-54.

_____. 2005-6. *Pédagogie part projet : le modèle rennais*. En Gouadec, D. (dir.) *Traduction, localisation: Technologie et formation. Actes des Universités d'été et d'automne 2004*. París: Maison du dictionnaire.

Gullahorn, J; Gullahorn, E. 1962. «An extension of the U-curve hypothesis». *Journal of Social Issues*, 3: 33-47.

Hartmann, R. K. 1980. *Constrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.

Hatim, B. y Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman. (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. 1995. Barcelona: Ariel. Traducción de Salvador Peña).

_____. 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

Hofstede, G. 2005. «Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes». Entrevista en *Mondialogo Magazine. La revista de temas interculturales*, 2: 8-10.

House, J. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubinga: Gunter Narr.

Hurtado, A. 1993. «Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular», en *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*. ICE. Universitat Autònoma de Barcelona.

_____. 1994. «Perspectivas de los estudios sobre la traducción». En A. Hurtado Albir (ed). *Estudis sobre la traducció*. Col. Estudis sobre la Traducció nº 1. Castellón. Universitat Jaume I.

_____. 1995. «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual», en P. Fernández, J. M. Bravo (eds.) *Perspectivas de la traducción*. Universidad de Valladolid.

_____. 1996. «La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología», en A. Hurtado, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudis sobre la traducció nº 3. Universitat Jaume I.

_____. 1997. «La Traductología. Lingüística y Traductología». *Trans. Revista de traducción*, 1. Universidad de Málaga.

_____. 1999a. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

_____. 1999b. «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». En Hurtado, A. (dir.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 8-58.

_____. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Iglesias Casal, I. «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=316 [Consulta: 23 de febrero de 2007]

Iovenko, V. Иовенко, В.А. 2001. *Практический курс перевода (испанский язык)*. Москва: ЧеРо.

Katan, D. 2004. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators*. Manchester: St. Jerome.

Kelly, D. 1999. *Proyecto docente*. Universidad de Granada: (sin publicar).

_____. (ed.) 2000a. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*, Granada: Comares, 1-11.

_____. 2000.b. «Diversity in unity: translation into non-mother tongues in translator training in Spain». En Meta Grosmann et al. (ed.) *Translation into Non mother tongues*. Tubinga:

Stauffenburg. 185-192.

_____. 2000.c. «La Universidad y la formación de profesionales». En Kelly, D. (ed.*) La Traducción y la Interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares. 1-12.

_____. 2002. «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curicular». En Padilla, P, Kelly, D. y Martin, A. (eds.) *Puentes,* 1: 9-20.

_____. 2004. «Interpersonal competence in translation: what it consists of and how to facilitate its acquisition ". En George Androulakis (ed.) Proceedings of *«Translating in the 21st Century: Trends and Prospects»,* Aristotle University of Thessaloniki, Greece, 27-30 September 2002. 283-290.

_____. en prensa. «Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: in search of alignment in curricular design». En Kelly, D. (ed.) *Selected papers from "Translation and the Construction of Identity*", 12-14 August 2004, Seúl, Corea, congreso fundacional de la International Association of Translation and Intercultural Studies. Seúl: Soomkyung Women's University.

_____. 2005. «Training translators for a multi-cultural society: cultural competence and the multicultural classroom». Actas del VII Seminário de Traduçao Cientñifica e Técnica em Língua Portuguesa: Traduçao e Interculturalismo. Lisboa 15 novembro de 2004. Fundaçao para a Ciencia e a Tecnología y Uniao Latina. 73-80.

_____. en prensa. «Training translator trainers in the framework of the European Higher Education Area». Proceedings of Ist International Conference on Teacher Training and Translation, Universidad de Cracovia/Universidad de Castilla-La Mancha, Cracovia, mayo de 2005.

_____. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.

Kelly, D; Tsokaktsidou, D; Morón, M; Soriano, I; Calvo, E; Soriano, G; Way, C. «Student mobility on translator training programmes». Actas de Quelle calification universitaire pour les traducteurs?, Université de Rennes, septiembre de 2006. Disponible en: http://www.colloque.net/archives/2006/UCR206.htm [Consulta 6 de febrero de 2007].

Kiraly, D. C. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: The Kent University Press.

_____. 2000. *A Social Constructivism Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St Jerome.

Kol'ski, M. I; Кольский, М. И. 1969. *«О структуре учебника по практике перевода»*. В: *Методический сборник. Вопросы теории и методики преподавания перевода*. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза. с. 120-132.

Komissarov, V, N; Комиссаров, В. Н. 1973. *Слово о переводе*. Москва: Международные отношения.

_____. 1970. «К вопросу о сопоставительном изучении переводов». В: *Тетради переводчика*, 7: 46-51.

_____. 1976. «Теория перевода на современном этапе». В: *Тетради переводчика,* 13: 3-12.

_____. 1980. *Лингвистика перевода*. Москва: Международные отношения.

_____. 1984. «Перевод и языковое посредничество». В: *Тетради переводчика,* 21: 18-26.

_____. 1997. *Теоретические основы методики обучения переводу*. Москва: Рема.

_____. 2002. *Лингвистическое переводоведение в России*. Москва: ЭТС.

_____. 2002. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС.

Komissarov, V, N; Koralova, A, L. 1990. *A manual of translation from English into Russian.* Moscow: Vyschya Shkola.

Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.

Latyshev, L.K; Латышев, Л.К 1981. *Курс перевода*. Москва: Международные отношения.

_____. 1988. *Перевод: проблемы, теории, практики и методики преподавания.* Москва: «Просвещение».

_____. 1999. «Как готовить переводчиков?» В: *Тетради переводчика,* 24: 73-84.

_____. 2001. *Технология перевода*. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС.

Leed, E.J. 1991. *The Mind of the Traveler: From Gilgamesh to Global Tourism*. New York. Basic Books.

León, J. J. 2002. «El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses», en Rodríguez, M. (coord.): *Forma*, nº4, *Interculturalidad*, Madrid, SGEL.

Levine, D. y Adelman, M. 1993. «Cross-cultural conflict and Adjustmen», En Beyond Language. *Cross-Cultural Communication*. 37-43.

Libro de Estilo El País. 1998. 14º ed. Madrid: El PAIS.

Lysgaard, S. 1955. «Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States». *Internacional Social Science Bulletin*, 7: 45-51.

Lvóvkskaia, Z. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Método Ediciones.

Mayoral, R. Kelly, D. Y Gallardo, N. 1986. La enseñanza de la traducción. *Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valencia, 16 - 20 de abril de 1985*. Valencia: Universidad de Valencia. 107-16.

Mayoral, R. y D. Kelly 1997. «Implications of multilingualism in the European Union: Translator training in Spain». En Labrum, M. (ed.) *The Changing Scene in World Languages ATA Scholarly Monograph Series Vol. IX 1997*. Amsterdam: John Benjamins. 19-34.

Mayoral, R. 1998. «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España», en García, I. y Verdegal, J. (eds.): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 117-130.

_____. 2001. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.

_____. 2001. «Por una renovación en la formación de traductores e intépretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos». *Sendebar*, 12, 311-336.

Miles, M. Huberman, A. 1994. *Qualitative Data Análisis*. London: Sage.

Minervini, R. 2004. *Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas próximas en facultades de Traducción e Interpretación: las teorías implícitas de los profesores*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Min'iar-Belorucherv, R.K; R.K; Миньяр-Белоручев, Р.К. 1999. *Как стать переводчиком?* Москва: «Готика».

Morón, M. 2003. *La competencia interpersonal: estado de la cuestión. El trabajo en equipo en el aula de traducción*. Proyecto de investigación, Universidad de Granada.

_____. *El Espacio Europeo de Educación Superior y la movilidad estudiantil: la experiencia del programa de triple titulación «Lenguas Aplicadas Europa»*. Universidad de Granada (tesis en curso).

Morón, M; Soriano Barabino, G. y Kelly, D. 2006. «Results from the Temcu Project: a teacher training module». Comunicación presentada en el Congreso Internacional *Academic Mobility: Blending Perspectives*, celebrado en la Universidad de Turku (Finlandia) los días 21 a 23 de septiembre de 2006.

Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. Londres: Routledge.

Nash, D. 1991. «The course of sojourner adaptation: A new test of the U-curve hypothesis». *Human Organization*, 3: 283-286.

Newmark, P. 1981. *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

_____. 1988. *A textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.

Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.

Nida, E. y Taber, C. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

Nogueira, J; Turover, G. 1992. *Diccionario ruso-español*. Madrid: Rubiños-1860 Russki Yazik.

Nord, C. 1988. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos.

_____. 1991. *Text Analysis in Translation*. Ámsterdam: Rodopi.

_____. 1992. «Text analysis in translator training». En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First International Conference*. Elsinore, Dinamarca, 31 de mayo – 2 de junio: 39-48.

Oberg, K. 1954. «Culture shock». Indianapolis, en Bobbs-Merril Series in Social Sciences.

Ozhegov, S; Ожегов, С. И. 1981. *Словарь русского языка*. Москва: издательство «русский язык».

PACTE. 2000. «Acquiring Translation Competence : "hypotheses and methodological problems of a research project"». En Beeby, A. *et al.* (eds.) *Investigating Translation.* Ámsterdam: John Benjamins. 99-106.

Plummer, K. 1989. *Los documentos personales (Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista).* Madrid: Siglo veintiuno.

Pym, A. 1992/1999. *Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: Rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria.* Disponible: http://www.fut.es/~apym/on-line/echanges.html [Consulta 8 de julio de 2006].

Real Academia Española. 1992. Diccionario de la Lengua Española. 21a ed. Madrid: Espasa.

Reiss, K. y Vermeer, J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción.* Madrid: Akal. (Traducción del alemán por Sandra García Reina, Celia Martín de León y Heidrun Witte de *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tubinga: Niemeyer. 1984).

Retsker, I, I; Рецкер, Я. И. 1964. «Основые этапы подготовки переводчика» В: *I Конференция по вопросам теории и методики преподавания перевода.* Тезисы докладов. Москва. 1964 г. МГПИИЯ им. М. Тореза. с. 38-40.

_____. 1967. «Основые этапы подготовки переводчика» *В: Тетради переводчика,* 4: 63-76.

Robinson, D. 1997. *Becoming a Translator. An accelerated course.* Londres: Rouledge. [Segunda edición 2003: *Becoming a translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation].*

Rodríguez Gómez, G. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona: Aljibe, 1996.

Santoyo, J. C. 1991. «Los 'estudios de traducción' en España: Estado de la cuestión y balance provisional», en *Quaderns de Filologia. Actas del primer coloquio internacional de traductología (2, 3, 4 de mayo de 1989),* editado por Lepinette, B; Olivares, M. A; Sopeña, E.

Schnell, J. 1996. «Understanding the Shock in «Culture Shock»». Educational Resources Information Center. Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_yERICExtSearch_SearchValue_0=ED398616&yERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&yaccno=ED398616 [Consulta: 18 de enero de 2007].

Shvéitser, A, D; Швейцер, А. Д. 1973. *Перевод и лингвистика*. Москва: Военное издательство Министерство Обороны СССР.

_____. 1964. «К вопросу о системе синхронного перевода и о подготовке синхронных переводчиков» В: *Конференция вопросам теории и методики преподавания перевода*. Тезисы доклаков. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза с. 60-61.

_____. 1970. «Возможно ли обшая теория перевода?» В: *Тетради переводчика,* 7:. 35-45.

Sierra Bravo, R. 1995. *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* London: Sage.

Soriano Barabino, G. 2006. *Proyecto docente*. Universidad de Granada: (sin publicar).

_____. 2005. «The Erasmus student experience: motivations, preparation, adaptation and difficulties». En Atkinson, D., Morón, M. y Kelly, D. (eds.) *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada: Atrio.

_____. 2005. «The European dimension: implications for teacher training in Higher Education». En Misztal, M y M. Trawinski (eds.) *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*. Cracovia: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Soriano Barabino, G. y Morón, M. 2005. «Designing the training module: guidelines, development, validation and plans for the future». En Atkinson, D., Morón, M. y Kelly, D. (eds.) *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada: Atrio.

Soriano Barabino, G. y Soriano García, I. 2005. «The Erasmus experience: motivations, preparation, adaptation and difficulties». En Atkinson, D., Morón, M. y Kelly, D. (eds.) *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada: Atrio.

Soriano García, I. 2003. *Didáctica de la traducción en Rusia*. Proyecto de investigación, Universidad de Granada.

_____. 2004. «Similitudes y divergencias de los estudios de Traducción en la Universidad de Granada y en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú». Actas de las III Jornadas de Eslavística. Granada: Jizo.

_____. 2006. «De Retsker a Komissarov. Recorrido por la formación de traductores en Rusia» Actas de las X Jornadas hispano-rusas de Traducción e Interpretación. Granada: Jizo.

Taylor, S. J y Bogdan, R. 1984. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Toury, G. 1995. In Search of a Theory of Translation. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.

_____. 1995. *Descriptive Translation Studies* – And Beyond. Ámsterdam: Benjamins.

Tricás, M. 1995. *Manual de traducción, francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.

Tsokaktsidu, D. 2005 a. *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

_____. 2005 b. *Guía de buenas prácticas*. Granada: Universidad de Granada.

Tsvilling, M; Цвиллинг, М. 1968. «О професии переводчика». В: *Тетради переводчика,* 5: 117-122.

_____. 1964. «Синхронныи перевод и некоторые аспекты его изучения». В: *Конференция вопросам теории и методики преподавания перевода.* Тезисы доклаков. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза с. 58.

Tumofeeva, O; Тумофеева, О. 1964. «Проблемы стиля на занятиях по переводу». В: *Конференция по вопросам теории и методики преподавания перевода.* Тезисы докладов. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза. С.49-50.

Vega Cernuda, M. A. 1996. «Hacia una recalificación del perfil del traductor». *Hieronymus Complutensis* 3, no. enero-junio 1996: 42-50.

Vinay, J.P. y Darbelnet. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction.* París: Didier.

Vinogradov, V. C ; Alesina, I. M; M; Виноградов, В. С; Алесина, И. М. 1993. *Теорія і практика перекладу*. Київ: Вища школа.

Way, C; Soriano, G; Limon, D y Amador, C. (eds). En prensa. *Enhancing the Erasmus Experience: Papers on student mobility*. Granada: Atrio.

White, D. 2007 a. «The Middle Wave of Culture Shock».
_____.b.«Culture shock». Disponibles en: http://yeoresources.org/4DACTION/ryd_findRecords. [Consulta: 20 de marzo de 2007]

Winkelman, M. 1994. «Culture shock and adaptation». *Journal of Counselling and development* 73, 121-127.

Yacizi. En prensa. Soriano, G; Way, C; Amador, C. y Limon, D. (edis.) *Experiences in Student Mobility*. Granada: Atrio.

Zabalbeascoa, P. 1999. La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. En Antonio Gil de Carrasco y Leo Hickey (eds). *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes, 22-40.

Fuentes convencionales

Convenio de colaboración entre la Universidad de Granada (España) y la Universidad Lingüística de Moscú (URSS), 13 de febrero de 1991.

Convenio de colaboración entre la Univerisad de Granada (España) y la Universidad Estatal Lingüística de Moscú (Rusia), 11 de marzo de 1999.

Acuerdo sobre la creación del centro de lengua y cultura españolas, 17 de marzo de 2000.

Anexo al convenio entre la Universidad Estatal Lingüistica de Moscú (Rusia) y la Universidad de Granada (España) firmado el 3 de enero del año 2000, 4 de agosto de 2000.

Anexo al convenio de colaboración entre la Universidad Lingüística de Moscú (Rusia) y la Universidad de Granada (España), 24 de enero de 2001.

Anexo al convenio de colaboración entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, 15 de abril de 2002.

Anexo al convenio de colaboración entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, 15 de julio de 2003.

Договор о сотрудничестве между Московским государственным лингвистическим университетом (Россия) и Гранадским университетом (Испания), 23 de junio de 2005

Anexos

Anexo nº 1. Índice en francés

Sommaire

PRÉCÉDENTS ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

1. Définition de l'objet d'étude 3
1. 1. Introduction 3
1. 2. Objectifs 9
1.2.1. Objectifs généraux 9
1.2.2. Questions de recherche 10
2. Didactique de la traduction et mobilité étudiante 15
2.1. Didactique de la traduction en Russie et en Occident 15
2.1.1. Didactique de la traduction en Russie 16
2.1.2. Didactique de la traduction en Occident 22
2.1.2.1. Didactique de la traduction en Espagne 28
2.1.3. Formation des formateurs 33
2.1.4. Compétence en traduction. Définition et modèles 33
2.1.4.1. Modèle proposé par PACTE 36
2.1.4.2. Modèle proposé par Kelly 38
2.1.4.3. Modèle proposé par Komissarov 41
2.2. Programmes de mobilité étudiante 45
2.2.1. Brève histoire de l'Union Européenne 46
2.2.1.1. L'Education au sein de l'Union Européenne 46
2.2.1.2. Le programme Erasmus-Socrates 48
2.2.1.2.1. Le programme Erasmus-Socrates. Phases, objectifs et évolution 48
2.2.1.2.2. Les programmes Leonardo Da Vinci, "Jeunesse pour l'Europe" et Erasmus World 50
2.2.1.2.3. Le programme Tempus 52
2.3. Didactique de la traduction et mobilité étudiante 55
2.3.1. Études sur la didactique de la traduction et mobilité étudiante 56
2.3.2. Récherches sur la didactique de la traduction et mobilité étudiante 60
3. Choc culturel et mobilité étudiante 60
3.1. Le choc culturel. Définition, causes et symptômes 67

3.1.1. Autres facteurs qui influent sur le choc culturel 74
3.2. Modèles de choc culturel 74
3.2.1. Oberg 75
3.2.2. Bennett 77
3.2.3. Winkelman 83
3.2.4. Levine y Adelman 85
3.3. Le choc culturel du retour. Définition et phases 85
3.3.1. Réadaptation dans le pays d'origine : le contexte affectif et académique 87
3.4. La théorie de la Courbe en U 88
3.5. La théorie de la Courbe en W 89
3.6. Stratégies et moyens de surmonter le choc culturel 89
3.7. Études du choc culturel et travaux récents. Black et Mendenhall 91
3.7.1. La théorie de l'apprentissage social (*Social Learning Theory*, SLT) 93
3.7.1.1. L'application de la théorie de l'apprentissage social à la mobilité étudiante 94
3.8. La culture d'accueil 97
3.9. Le Choc du système universitaire 97
4. Contexte de l'étude 103
4.1. Le centre universitaire russe : L'Université Linguistique d'État de Moscou 104
4.1.1. Faculté de traduction et interprétation 105
4.1.1.1. Spécialité : Linguiste, traducteur -interprète 106
4.1.1.1.2. Accès 107
4.1.2. Structuration des études 109
4.1.2.1. Caractéristiques générales et convocations aux examens 109
4.1.2.2. Évaluation 110
4.1.2.3. Carnet de notes 111
4.1.2.4. Matières 111
4.1.2.4.1. Première année 112
4.1.2.4.2. Deuxième année 113
4.1.2.4.3. Troisième année 114
4.1.2.4.4. Quatrième année 115
4.1.2.4.5. Cinquième année 116
4.1.2.5. Stages 117
4.1.2.6. Projet de recherche 117

4.1.2.7. Examens gouvernementaux 117
4.1.2.8. Mémoire de fin d'études 118
4.1.2.9. Matières optionnelles 118
4.1.3. Spécialité 119
4.1.4. Insertion dans le monde du travail 120
4.2. Mise en place des études de traduction et interprétation en Espagne 120
4.2.1. Maîtrise en Traduction e Intérpretation 123
4.3. Les centres universitaires espagnols. L' Université de Grenade 124
4.3.1. Faculté de traduction et interprétation. Plan d'études 124
4.3.1.1. Ancien plan d'études (BOE 23-6-94) 125
4.3.1.1.1. Conformité au Décret Royal 779/ 1998 126
4.3.1.2. Plan d'études en vigueur 126
4.4. L' Université de Las Palmas de Gran Canaria 130
4.4.1. Faculté de traduction et interprétation. Plan d'études 130
4.4.1.1. Structure générale 130
4.5. Programmes de mobilité étudiante à l'UGR et l'ULPGC 133
4.6. Domaine institutionnel. Accords UGR-MGLU-ULPGC 136
4.6.1. Accord entre MGLU et UGR 137
4.6.2. Accord entre MGLU y ULPGC 140
4.6.3. Conditions actuelles des accords 142
4.6.4. Matières étudiées dans le programme d'échange 145

ÉTUDE EMPIRIQUE

5. Méthodologie 151
5.1. Description de la méthode de recherche 153
5.1.1. Recherche qualitative. Définition et justification. L'étude de cas 154
5.1.2. Sujets de recherche. Profil et justification 157
5.1.2.1. Les étudiants de traduction des récents programmes de mobilité étudiante antérieurs à 2004 157
5.1.2.2. Les étudiants de traduction du programme de mobilité étudiante réalisé en 2004-2005. 158
5.1.2.3. Professeurs 160
5.1.2.4. Coordinateurs 161

5.2. Bases méthodologiques de l'étude. Description de la recherche 161
5.2.1. Procédures de collecte des données. Justification 162
5.2.1.1. L'entretien approfondi semi-structuré 165
5.2.1.2. Questionnaires 168
5.2.2. Validation 175
5.2.3. Application 176
5.2.3.1. Phases d'application 176
5.2.3.2. Sélection des sujets de recherche 184
5.2.3.3. Déplacement 186
5.2.3.4. Rencontre avec les sujets de recherche 188
5.2.3.5. Triangulation des données 189
5.2.4. Procédures d'analyse des données 190
5.2.4.1. Procédures d'analyse des entretiens. Méthode de transcription des entretiens 191
5.2.4.2. Traitement de données des entretiens. Modèles 194
5.2.4.2.1. Alejandro 199
5.2.4.2.2. Olesia 217
5.2.4.2.3. Galina 242
5.2.4.2.4. Ana Mª 259
5.2.4.2.5. Professeure Zinaida Lvóvskaia 288
5.2.4.3. Traitement de données des questionnaires 305
6. Résultats 309
6.1. Choc culturel 311
6.1.1. Les étudiants de traduction des récents programmes de mobilité étudiante. Centre d'origine : MGLU 311
6.1.1.1. Melania 311
6.1.1.2. Nelia 312
6.1.1.3. Vadim 313
6.1.1.4. Maksim 314
6.1.1.5. Piotr 315
6.1.1.6. Olesia 316
6.1.2. Les étudiants de traduction des récents programmes de mobilité étudiante. Centre d'origine : UGR 317
6.1.2.1. Alberto 317

6.1.2.2. Gabriel 318
6.1.2.3. Olga 319
6.1.2.4. Alejandro 320
6.1.3. Les étudiants de traduction des récents programmes de mobilité étudiante. Centre d'origine : ULPGC 321
6.1.3.1. Nerea 321
6.1.3.2. Manuel 322
6.1.3.3. Marcos 323
6.1.3.4. Mario 324
6.1.3.5. Paloma 325
6.1.3.6. Idaira 326
6.1.3.7. Elvira 327
6.1.4. Les étudiants de traduction du programme de mobilité étudiante réalisé en 2004-2005. Centre d'origine : MGLU 328
6.1.4.1. Nina 328
6.1.4.2. Nadia 329
6.1.4.3. Galina 330
6.1.4.4. Katia 331
6.1.4.5. Oria 332
6.1.4.6. Andrei 333
6.1.4.7. Inna 334
6.1.5. Les étudiants de traduction du programme de mobilité étudiante réalisé en 2004-2005. Centre d'origine : UGR 335
6.1.5.1. Mercedes 335
6.1.5.2. Antonio 336
6.1.5.3. Ana María 337
6.2. Évaluation du programme de mobilité étudiante MGLU-UGR-ULPGC 339
6.2.1. Quelles sont les raisons qui motivent les étudiants de traduction à participer à un échange universitaire? 339
6.2.2. En tant que futurs traducteurs, quelle est l'influence qu'ils attendent recevoir de cette expérience? 344
6.2.3. Quelle est la préparation qu'ils suivent avant de partir? Reçoivent-ils des informations dans leurs universités d'origine et d'accueil? 345
6.2.4. Quelles sont les difficultés principales qu'ils trouvent au début de leur stage? 347

6.2.5. Pendant leur stage, quels aspects, au-delà des aspects exclusivement académiques influent les étudiants? 355
6.2.6. Quels aspects universitaires les influencent au début et au cours de leur stage et dans quelle mesure? 362
6.2.7. Comment se déroulent les cours de traduction ? Pensent-ils qu'il existe des méthodes différentes ou de diverses approches à la traduction? 367
6.2.8. Quelles sont les méthodes de travail préférées par les étudiants de traduction? 371
6.2.9. Quels aspects liés à la traduction pensent-ils avoir améliorés grâce à leur stage? 373
6.2.10. Quelle est l'appréciation finale des étudiants de traduction? 375
6.2.11. Quelles sont les attentes et les appréciations des professeurs de traduction? 375
6.2.12. Quelles sont les attentes et les appréciations des coordinateurs? 379
7. Discussion 389
7.1. Choc culturel 389
7.2. Propositions de Black et Mendenhall 390
7.2.1. Proposition numéro 2 390
7.2.2. Propositions numéro 3 et numéro 4 391
7.2.3. Proposition numéro 6 391
7.2.4. Proposition numéro 8 392
7.2.5. Propositions numéro 10 et 12 392
7.3. Évaluation du programme de mobilité étudiante MGLU-UGR-ULPGC 393
7.3.1. Quelles sont les raisons qui motivent les étudiants de traduction à participer à un échange universitaire? 393
7.3.2. En tant que futurs traducteurs, quelle est l'influence qu'ils attendent recevoir de cette expérience? 393
7.3.3. Quelle est la préparation qu'ils suivent avant de partir? Reçoivent-ils des informations dans leurs universités d'origine et d'accueil? 394
7.3.4. Quelles sont les difficultés principales qu'ils trouvent au début de leur stage? 395
7.3.5. Pendant leur stage, quels aspects, au-delà des aspects exclusivement académiques influent les étudiants? 395
7.3.6. Quels aspects universitaires les influencent au début et au cours de leur stage et dans quelle mesure? 396

7.3.7. Comment se déroulent les cours de traduction ? Pensent-ils qu'il existe des méthodes différentes ou de diverses approches à la traduction? 397
7.3.8. Quelles sont les méthodes de travail préférées par les étudiants de traduction? 398
7.3.9. Quels aspects liés à la traduction pensent-ils avoir améliorés grâce à leur stage? 398
7.3.10. Quelle est l'appréciation finale des étudiants de traduction? 399
7.3.11. Quelles sont les attentes et les appréciations des professeurs de traduction? 399
7.3.12. Quelles sont les attentes et les appréciations des coordinateurs? 400
8. Conclusions 403
8.1. Atteintes des objectives fixés 403
8.2. Conclusions finales 405
8.3. Considérations finales 410
9. Références bibliographiques 415

ANNEXES

Annexe 1. Sommaire en français 433
Annexe 2. Résumé de thèse en français 441
Annexe 3. Transcription des entretiens (format CD)

Anexo nº 2. Resumen en francés

Introduction et objectifs

Le XX ème siècle a été le siècle par excellence de la traduction et de l'interprétation. Les relations internationales instaurées à partir de la deuxième moitié du siècle ont engendré une augmentation des échanges entre les pays. Par conséquent, ceux-ci exigeaient un corps de professionnels qui pourraient accomplir les tâches que le marché de la traduction et de l'interprétation demandait.

Dans ce contexte, de nombreuses réflexions à propos de la théorie de ces deux activités se sont développées et finalement, le domaine de la didactique de la traduction a commencé à être étudié. À cela, il faut ajouter que le XX ème siècle a aussi vu augmenter de façon exponentielle les programmes de mobilité étudiante. Et c'est précisément dans ce domaine pluridisciplinaire, qui inclut le champ de la didactique de la traduction, la formation des traducteurs et les programmes de mobilité étudiante, que s'inscrit ce travail.

La présente thèse a pour objectif d'analyser l'apport des programmes de mobilité étudiante aux futurs traducteurs et se propose de le faire du point de vue des étudiants eux-mêmes ainsi que du point de vue des professeurs et coordinateurs qui y participent.

Plus concrètement, notre travail s'appuie sur trois universités où les études de traduction sont renommées : l'Université Linguistique d'État de Moscou, l'Université de Grenade et l'Université de Las Palmas. Donc, on montre tout au long de notre travail les points communs et divergents entre deux façons de former des professionnels en traduction et interprétations : celle du système russe et celle du système occidental. En même temps, cette thèse présente les objectifs spécifiques suivants :

- Montrer les différentes méthodes de formation des traducteurs professionnels en Russie et en Occident.

- Signaler les motivations des étudiants de traduction russes et espagnols au cours d'un programme de mobilité.

- Étudier les attentes des étudiants, professeurs et coordinateurs par rapport aux programmes de mobilité.

- Signaler et analyser les facteurs qui interviennent avant et au cours d'un stage à l'étranger.

- Identifier les problèmes potentiels sur le plan académique que doivent surmonter les étudiants lors de leurs échanges et proposer des solutions.

- Analyser si les étudiants souffrent du phénomène du « choc culturel » et, dans ce cas, dans quelle mesure celui-ci les influence.

- Citer et examiner les compétences en traduction améliorées grâce à la participation à un échange de mobilité.

- Décrire les appréciations finales des étudiants qui participent à l'échange de mobilité.

- Décrire les appréciations finales des professeurs et coordinateurs qui participent également à un échange de mobilité.

À partir de ces objectifs spécifiques, ce travail se propose de faire la lumière sur les questions suivantes :

1. Quelles sont les raisons qui motivent les étudiants de traduction à participer à un échange universitaire?

2. En tant que futurs traducteurs, quelle est l'influence qu'ils attendent recevoir de cette expérience?

3. Quelle est la préparation qu'ils suivent avant de partir? Reçoivent-ils des informations dans leurs universités d'origine et d'accueil?

4. Quelles sont les difficultés principales qu'ils trouvent au début de leur stage ?

5. Pendant leur stage, quels aspects, au-delà des aspects exclusivement académiques influencent les étudiants?

6. Quels aspects universitaires les influencent au début et au cours de leur stage et dans quelle mesure?

7. Comment se déroulent les cours de traduction ? Pensent-ils qu'il existe des méthodes différentes ou de diverses approches à la traduction ?

8. Quelles sont les méthodes de travail préférées des étudiants de traduction ?

9. Quels aspects liés à la traduction pensent-ils avoir améliorés grâce à leur stage ?

10. Quelle est l'appréciation finale des étudiants de traduction?

11. Quelles sont les attentes et les appréciations des professeurs de traduction ?

12. Quelles sont les attentes et les appréciations des coordinateurs ?

Après l'introduction et la présentation des objectifs, cette thèse est formée de deux grandes parties. La première comprend le corpus théorique. Il est intéressant de noter que celui-ci est pluridisciplinaire et inclut les domaines présentés précédemment, c'est-à-dire, la formation de traducteurs en Russie et en Espagne, la mobilité étudiante et le choc culturel.

Cet encadrement théorique nous permet de nous plonger dans une étude empirique où l'on présente la méthode d'investigation suivie, les résultats et la discussion finale. À cette deuxième partie succèdent les conclusions de notre étude suivies d'une bibliographie et des annexes. Vu la place exigée par la transcription des entretiens réalisés au long de notre travail, il était préférable de les inclure en format électronique, d'où l'annexe CD qui est également pourvue.

Didactique de la traduction, mobilité étudiante et choc culturel

Même si la pratique de la traduction est une activité qui jouit d'un vaste développement au long de l'histoire, on ne commence à l'étudier en tant que discipline qu'au XX^{eme} siècle. Ainsi les origines de l'étude de la didactique de la traduction sont-elles encore plus récentes. En effet, on trouve les premières œuvres de la main de Vinay et Darbelnet en 1958, puis plus tard, celles de Newmark en 1988 ou la nouvelle approche de Delisle en 1988.

En ce qui concerne la Russie, des réflexions précoces apparaissent dans les années cinquante et soixante, et les noms de Retsker, Tvilling, Kol'ski ou Komissarov font référence à quelques auteurs qui ont apporté leurs contributions aux réflexions à propos de ce sujet. Actuellement, même s'il s'agit d'un champ d'étude en évolution continue, selon Hurtado (1999) il est encore nécessaire de progresser dans ce domaine. Il n'est nul doute que ce sujet attire l'attention des formateurs russes et espagnols qui ont le même objectif : former des professionnels en traduction et interprétation.

En ce qui concerne la didactique de la traduction et la mobilité étudiante, activité qui a témoigné d'une augmentation progressive au sein de l'Union Européenne pendant les dernières années, il faut dire qu'il existe très peu d'études dédiées à ces deux thèmes. Ce-ci est paradoxal en ce sens que traditionnellement, ce sont les étudiants de traduction qui effectuent le plus souvent un stage à l'étranger. Parmi les études existantes, on doit faire référence à celles qui ont été ménées par Pym (1992), Tsokaktsidu (2005) et Temcu (2006).

En même temps, parler de mobilité étudiante sans parler de « choc culturel » n'est pas envisageable. Ce terme, conceptualisé par l'anthropologue Oberg en 1954, fait référence aux sentiments de malaise provoqués par le fait de devoir se débrouiller dans un contexte étranger. Selon les experts, toute personne qui doit vivre à l'étranger ressentira, plus ou moins, l'effet du choc culturel. Par conséquent, l'étude de ce thème mis en relation avec la mobilité étudiante s'avère indispensable. Après le modèle du choc culturel proposé par Oberg, de nombreux chercheurs (Adler en 1972 et 1987 ; Bennet en 1993 ; Levine et Adelman en 1991 et Winkelman en 1994) ont poursuivi cette ligne de recherche en proposant également de nouvelles approches sur ce sujet. En règle générale, on peut affirmer que le choc culturel est formé de quatre phases :

1. Phase d'Euphorie ou Lune de miel, caractérisée par des sentiments de joie et curiosité envers la nouvelle culture.
2. Phase de Crise, déterminée par des sentiments de frustration qui apparaissent quand le sujet se voit entouré d'un nouveau contexte dans lequel ses modèles de comportement ne sont pas toujours corrects.
3. Phase de Récupération, où le sujet essaie de surmonter tous les obstacles et commence à s'insérer dans ce nouveau contexte.
4. Phase d'Adaptation, caractérisée par l'insertion dans le nouveau contexte, l'établissement de liens d'amitié et finalement, l'adaptation à la nouvelle culture.

Une fois présenté notre contexte théorique, passons à la partie dédiée à l'étude empirique de ce travail.

Méthode d'investigation

Il semble nécessaire de souligner que les rares recherches réalisées dans le domaine de la mobilité étudiante ne se sont intéressées, jusque-là, qu'aux données quantitatives et à la population étudiante, soit qui partait, soit qui arrivait dans un pays étranger. C'est pourquoi cette étude aborde un point de vue différent : d'un côté, celui de la méthodologie qualitative et de l'autre, celui de l'étude d'un programme de mobilité étudiante qui inclut en même temps les étudiants espagnols qui partent en Russie et les étudiants russes qui arrivent en Espagne.

Les objectifs initiaux et l'approche qualitative ont indiqué les instruments de collecte des données nécessaires pour mener à bien cette recherche. À partir de là, on a choisi de mener des entretiens en profondeur. Ainsi a-t-on décidé d'utiliser deux questionnaires dans le but de recueillir toute l'information possible. Le premier est basé sur les motivations des étudiants de traduction pour partir en Russie. Le second est basé sur leur expérience en tant qu'étudiants de traduction à l'étranger.

Cette étude présente trois groupes des sujets différents : les étudiants, les professeurs et les coordinateurs qui participent aux échanges de mobilité. Il convient de préciser que le groupe des étudiants se divise en deux :

- Le premier groupe inclut les étudiants de traduction russes et espagnols des récents programmes de mobilité étudiante réalisés avant l'année 2004-2005.

- Le deuxième inclut les étudiants de traduction russes et espagnols du programme de mobilité étudiante réalisé en 2004-2005.

Il convient aussi d'ajouter que l'étude réalisée à partir de ces derniers sujets a suivi le même déroulement qu'un programme de mobilité. Autrement dit, on a réalisé des entretiens avec les étudiants avant leur départ, à leur arrivée dans le pays d'accueil et finalement à la fin de leur stage. En ce qui concerne les étudiants de programmes récents on n'a réalisé qu'un seul entretien qui comprenait toutes les questions correspondantes aux trois étapes ci-dessus.

Les thèmes principaux abordés dans les entretiens ont été les suivants : les préparations et informations avant de partir, les motivations, attentes et difficultés pendant le séjour, l'évolution et les appréciations.

En ce qui concerne les professeurs et les coordinateurs, les thèmes principaux abordés lors des entretiens ont été les suivants : la didactique de la traduction, les attentes et les appréciations finales.

Le tableau qui suit montre les groupes de sujets qui ont participé à cette étude, les objectifs liés à chacun des groupes et les techniques de collecte des données utilisées.

Description des sujets	*N° de sujets*	*Objectif*	*Techniques utilisées et moments d'application*
Étudiants des récents programmes de mobilité étudiante	UGR: 4 ULPGC:7 MGLU: 6	Contextualiser notre étude à partir de leur propre expérience. Connaître les motivations, attentes et déroulement du séjour ainsi que les appréciations finales.	Techniques qualitatives ▪ Entretien semi-structuré en profondeur Techniques quantitatives ▪ Questionnaire Un seul entretien et un seul questionnaire réalisés après la réalisation de leur stage
Étudiants du programme de mobilité étudiante réalisé en 2004-2005	UGR: 3 ULPGC: 0 MGLU: 7	Connaître et analyser leurs motivations, attentes et déroulement du séjour ainsi que les appréciations finales.	Techniques qualitatives ▪ Trois entretiens réalisés en profondeur lors de moments suivants: 1. Phase précédant le départ 2. Phase initiale du séjour 3. Phase finale du séjour Techniques quantitatives ▪ Questionnaire Un seul questionnaire après la réalisation du séjour
Professeurs de traduction	UGR: 3 ULPGC: 3 MGLU: 1	Étudier les attentes et les appréciations des professeurs de traduction.	Techniques qualitatives ▪ Entretien en profondeur Un seul entretien semi-structuré
Coordinateurs	UGR: 3 ULPGC: 5 MGLU: 1	Étudier les attentes et les appréciations des coordinateurs.	Techniques qualitatives ▪ Entretien en profondeur Un seul entretien semi-structuré

En ce qui concerne les procédures d'analyse des données, et une fois transcrits toutes les conversations, on a procédé à l'étude approfondie des entretiens. En premier lieu et à partir des procédures inductives et déductives, on a établi des catégories où l'on a recueilli les données obtenues lors des dites conversations. Après la réduction des données, on a procédé à les rassembler selon les thèmes étudiés pour finalement obtenir les résultats.

Dans la partie dédiée aux modèles d'analyse des données, on a seulement inclus cinq modèles d'entretien pour des raisons d'espace : deux correspondant aux étudiants des années précédentes, deux pour les étudiants du programme 2004-2005 et un correspondant à une professeure. Cependant, comme il a été dit dans l'introduction, on peut trouver dans l'annexe présentée en Cd la transcription de tous les entretiens réalisés ainsi que l'original et la traduction en espagnol de ceux qui ont été réalisés en russe.

Pour la procédure d'analyse des questionnaires, et étant donné le numéro réduit des sujets participant à cette étude de recherche, on a également réduit les données manuellement. On ne s'est donc pas servi d'un logiciel car l'objectif poursuivi n'était pas de donner des chiffres mais de compléter en détail les informations obtenues lors des entretiens.

Résultats

Les résultats de notre étude se présentent en deux parties bien distinctes. D'une part, on montre les résultats liés à l'étude du choc culturel grâce à des graphiques individuels. D'autre part, on présente les réponses obtenues pour chacune de nos questions de recherche.

En ce qui concerne le choc culturel, il est important de souligner que selon les graphiques obtenus, les étudiants russes ont généralement tendance à montrer un graphique en forme de U, ce qui correspondrait à la théorie de la courbe U présenté dans le cadre théorique de notre travail. Par opposition à cela, les graphiques obtenus à partir de l'expérience des étudiants espagnols ressemblent plus à un J. Il convient de préciser que cela répond au fait que, normalement, les étudiants espagnols n'expérimentent pas la première phase d'Euphorie du choc culturel au début de leur échange.

L'étude sur le choc culturel confirme aussi que les étudiants russes surmontent plus facilement la phase de Crise. Même s'ils subissent la barrière linguistique, celle-ci ne se fait pas autant ressentir que pour les étudiants espagnols qui ont de sérieux problèmes d'adaptation liées à leurs lacunes linguistiques.

Il nous semble nécessaire de souligner qu'apparemment les phases du choc culturel ne se produisent de façon « continue ». Autrement dit, les phases peuvent apparaître dans un ordre différent et certaines peuvent très bien ne pas apparaître. Ajoutons encore le cas des étudiants espagnols qui avaient réalisé un deuxième stage. Lors de celui-ci on n'observait pas une continuité des phases entre les deux expériences.

Finalement, étant donné que tous les étudiants ont réalisé des échanges d'une durée équivalente et que les étudiants russes semblent s'adapter mieux que les espagnols, on pourrait affirmer que : premièrement, il n'existe pas de relation directe entre la durée de l'échange et le niveau d'adaptation. Deuxièmement, qu'il existe une relation entre le niveau de langue, les connaissances préalables de la culture d'accueil et le niveau final d'adaptation obtenu.

En ce qui concerne nos questions de recherche, les résultats montrent que les motivations des étudiants espagnols sont liées aux questions linguistiques et culturelles. Pour les étudiants russes, les motivations sont les mêmes mais elles se présentent dans l'ordre inverse, c'est-à-dire que ces étudiants sont d'abord attirés par la culture et ensuite par l'opportunité de pratiquer la langue.

Concernant l'apport des échanges de mobilité à leur profil de futurs traducteurs, les étudiants prennent également en compte les niveaux linguistique et culturel laissant de côté le reste des sous compétences qui font partie de la compétence en traduction. En ce qui concerne la préparation de leur stage, les étudiants reçoivent normalement des informations dans leurs universités d'origine mais souvent, ces informations sont perçues par eux comme insuffisantes. Quelques-uns contactent aussi des étudiants des années précédentes et finalement, ce sont ces informations qui sont perçues comme plus utiles par ces mêmes

étudiants. Il est nécessaire de souligner que l'étude du choc culturel n'est envisagée dans aucun des centres étudiés.

Les principales difficultés auxquelles doivent faire face les étudiants lors du début de leurs stages sont les suivantes : surmonter la barrière linguistique, s'habituer aux conditions du logement, s'adapter à d'autres produits alimentaires, s'intégrer dans un système universitaire nouveau, tout cela sans oublier d'autres difficultés liées aux aspects culturels. Si l'étudiant surmonte la phase de Crise où l'on perçoit ces difficultés en profondeur, il commencera à s'intégrer au pays. Or, si l'étudiant n'est pas capable de surmonter ces petites difficultés, elles apparaîtront tout au long du séjour et finalement, l'étudiant aura de vraies difficultés à s'adapter.

Parmi les aspects académiques qui influencent les étudiants, on note les différences entre les deux systèmes universitaires (horaire, groupes, évaluation, etc.) À cet égard, il convient de préciser que le système universitaire espagnol favorise l'intégration des étudiants russes. En effet, il s'agit d'un système dans lequel les étudiants étrangers vont en cours avec les étudiants permanents. A l'inverse, les étudiants espagnols se retrouvent dans un système qui exclut les étudiants étrangers et qui leur offre des cours adressés exclusivement à l'étude de la langue russe où ils sont groupés par nationalités.

En ce qui concerne les cours de traduction, les étudiants sont confrontés à d'autres manières d'aborder l'étude de cette matière mais il ne trouvent pas de grandes différences entre les cours de la faculté d'origine et celles à l'étranger. Ainsi, doit-on signaler que la méthode de travail préférée des étudiants de traduction, russes et espagnols, est le travail individuel.

Parmi les sous compétences en traduction que les étudiants estiment avoir améliorées, ressortent celles liées à l'aspect linguistique et culturel. En revanche, ils ne font aucune référence directe aux autres sous compétences en traduction. Or, même s'ils ne les citent pas, on peut remarquer d'après leurs discours l'existence du reste des sous compétences en traduction. Donc, les étudiants, n'ayant pas conscience de leur apparition, développent plus de compétences qu'ils ne le croient.

Finalement, en ce qui concerne l'étude centrée sur les étudiants, leurs appréciations finales sont positives, tant du côté russe que du côté espagnol, et aucun d'entre eux n'y fait référence en termes négatifs.

En ce qui concerne les professeurs et les coordinateurs, leurs attentes sont aussi liées aux facteurs linguistiques et culturels, ce qui nous étonne aussi dans le cas de professeurs, car ils ne font pas non plus référence aux autres sous compétences de l'activité de traduction. Ces sujets signalent tous qu'il s'agit d'une expérience enrichissante non seulement du point de vue académique mais aussi du point de vue personnel. Finalement, les appréciations sont à nouveau positives parmi les professeurs et les coordinateurs mais, après avoir insisté sur les aspects où l'on pourrait améliorer les conditions d'un tel échange, ils font référence à : l'augmentation de la durée des échanges, l'établissement d'une coordination plus détaillée entre les institutions et la réduction des démarches administratives.

Conclusions

Il nous semble nécessaire de commencer nos conclusions en expliquant que l'objectif principal de la présente thèse, à savoir, l'analyse de l'apport des programmes de mobilité étudiante aux futurs traducteurs du point de vue des étudiants, des professeurs et des coordinateurs, apparaît dans la partie théorique et a été développé dans la partie empirique. On considère donc qu'il a été atteint.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques de ce travail, on considère qu'ils ont été également atteints dans sa totalité, sauf un d'entre eux qui ne l'a été que partiellement. Il s'agit de l'objectif lié à l'étude des compétences en traduction car une étude approfondie d'un tel sujet aurait exigé d'autres moyens de collecte de données spécifiques ainsi qu'un travail de recherche exclusivement dédié à une telle étude.

Les conclusions obtenues à la fin de cette étude amenaient à penser que les principales raisons qui motivent les étudiants à partir sont l'amélioration de la langue et la connaissance d'une nouvelle culture. Il est intéressant de noter en même temps l'existence des nuances négatives liées à l'image de la Russie en Espagne.

Ajoutons encore qu'on a perçu une image « faussée » du profil du traducteur interprète qui semble n'être consacré qu'à l'aspect purement linguistique et culturel et laisse de côté le reste des sous compétences en traduction. Pourtant, on considère que la participation à un échange de mobilité étudiante contribue au développement global des étudiants de traduction en tant que futurs professionnels.

En ce qui concerne les études de langue russe en Espagne, on a remarqué des difficultés qui semblent accompagner l'étude de cette langue et qui ne disparaît pas après l'échange. De plus, il faut ajouter à cela le fait que les étudiants espagnols qui se dédient professionnellement à la traduction n'utilisent pas le russe. Au final, on se pose la question de savoir si cette langue est une langue exotique que l'on commence à étudier mais à laquelle on ne se dédie presque pas du point de vue professionnel.

La préparation des étudiants avant de partir de leurs pays d'origine nous semble incomplète, surtout en ce qui concerne le choc culturel et les façons de le surmonter. On considère donc nécessaire de commencer à les introduire au sujet avant partir. À propos des difficultés rencontrées au début de leurs échanges, on a constaté que le niveau de langue des étudiants joue un rôle fondamental en ce qui concerne le succès de l'échange et l'intégration. Une connaissance plus approfondie de la langue et la culture amoindrira l'intensité du choc culturel. À partir de ces données, on considère nécessaire de dédier plus de temps à la formation linguistique et culturelle des étudiants espagnols.

Nos résultats confirment que les modèles de choc culturel présentés dans la partie théorique ne se reflètent pas obligatoirement dans la pratique. À cet égard, il a été montré comment les graphiques des étudiants russes ressemblent à la théorie de la courbe U et aussi comment ceux des étudiants espagnols ressemblent plutôt à un J. Dans cette ligne, il faut encore ajouter qu'il a été démontré que les phases du choc culturel ne se produisent pas toujours, qu'il se peut qu'il y en ait quelques-unes qui n'apparaissent pas et que ces mêmes phases ne suivent pas un développement cyclique continu.

De plus, il convient de souligner qu'il ne semble pas y avoir une relation directe entre la durée de l'échange et le niveau d'adaptation obtenu mais une forte relation entre le niveau de langue et les connaissances préalables de la culture d'accueil et le niveau final d'adaptation obtenu. Il nous semble nécessaire de souligner qu'en relation avec ce thème, on a constaté l'efficacité du système russe par rapport à la formation de traducteurs pendant leur deux premières années d'études. On considère donc qu'il est nécessaire d'augmenter les efforts et les moyens pour l'étude de la langue russe en Espagne.

En ce qui concerne les problèmes académiques auxquels doivent faire face nos étudiants à l'étranger, on considère que c'est seulement dans le domaine d'une bonne préparation antérieure au séjour que l'on droit se concentrer si l'on veut diminuer les effets négatifs du choc éducatif.

Pour conclure, du point de vue des appréciations finales des étudiants, on doit signaler que parmi les étudiants russes, qui semblent mieux s'intégrer et les étudiants espagnols, qui paraissent moins bien s'intégrer, tous soulignent l'importance d'une telle expérience qualifiée de « positive » ou « très positive ».

Quant aux professeurs et coordinateurs, ils sont tous d'accord pour affirmer l'idée qu'un séjour à l'étranger joue un rôle fondamental, non seulement en ce qui concerne la formation intégrale des étudiants en tant que futurs traducteurs mais aussi en ce qui concerne leur vie d'adulte.