

Universidad de Granada  
Facultad de Traducción e Interpretación  
Departamento de Traducción e Interpretación

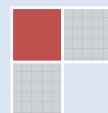
**Percepciones sobre el impacto de la  
movilidad en la formación de  
traductores:** la experiencia de los  
graduados en el programa LAE  
(Lenguas Aplicadas Europa)

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por: M<sup>a</sup> de los Ángeles Morón Martín

Dirigida por: Dra. Dorothy Kelly

Granada, julio de 2009.



Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María de los Ángeles Morón Martín  
D.L.: Gr. 553-2010  
ISBN: 978-84-692-9592-2



*A Sandra  
aunque no me acompañes hoy, como hace unos años en Granada,  
siempre estás conmigo.*

*A mis padres, Salvador y Ángeles,  
por enseñarme el camino de la dedicación, del amor,  
del trabajo bien hecho, del valor de la familia,  
de las buenas compañías, de las cosas sencillas;  
por las melodías y los versos con los que he crecido.*

*Dejo sangre en el papel  
y todo lo que escribo al día siguiente rompería  
si no fuera porque creo en ti.  
A pesar de todo tú me haces vivir,  
me haces escribir dejando el rastro de mi alma,  
y cada verso es un jirón de piel.  
Soy un corazón tendido al sol.  
Víctor Manuel, Soy un corazón tendido al sol*

*A Jose Ramón,  
por el esfuerzo compartido, por sacar lo mejor de mí,  
por compartir tu vida conmigo*





## Agradecimientos

Never know I could felt like this  
Like I've never seen the sky before  
Want to vanish inside your kiss  
Every day I love more and more  
Seasons may change  
Winter to spring  
But I'll love you, Until my dying day  
Come what may, Come what may  
I will love you, Until my dying day  
Suddenly the world seems such a perfect place  
Suddenly it moves with such a perfect grace  
Suddenly my life doesn't seem such a waste  
It all revolves around you  
And there is no mountain too high  
No river too wide  
Sing up a song and I will be there by your side  
Storm clouds may gather  
Stars may collide  
But I'll love you, I'll love you  
Until the end of times  
Come what may, Come what may  
I will love you, until my dying day  
(B.S.O. Moulin Rouge)

Gracias al **equipo de coordinadores del programa LAE** por permitirme participar en sus reuniones, por facilitarme la información necesaria y por su disposición a colaborar. Especialmente, a **Nana** por su trabajo y empeño en este Programa.

A **Fran** por las horas en el diseño del cuestionario. A **Amelia** por su ayuda en las transcripciones.  
A **Antonio** y su 501... de un valor incalculable.

A todos aquellos que han tomado parte en este trabajo, especialmente a los **participantes del programa LAE** que han colaborado en los grupos de discusión y las encuestas, porque sin su interés en este proyecto, nunca habría salido adelante.

Gracias **Juan Francisco** y especialmente a **José Luis** por sus ánimos, consejos y cooperación... poder trabajar contigo es un auténtico honor.

De diciembre a marzo... gracias a todo el **equipo de Temcu**, especialmente a **Dimitra**, por dejarme el relevo; a **Martin y David** por recibirme en Irlanda, a **Carolina**, por abrirme las puertas de su casa... Gracias Temcu por darme la oportunidad de aprender de todos vosotros y permitirme ser la abanderada del trabajo de todo un equipo. A los compañeros de **Avanti**, especialmente a mis mentores: **Cathy** y **Roberto**, quienes marcaron mi desarrollo profesional.

A todos aquellos a los que he conocido en el camino, por alimentar mis ganas de conocer mundo y por cambiarlo, agrandararlo, quererlo...; especialmente a **Owen** (De Montpellier a Minneapolis) **Christophe** (*pour ton sourire et les amusantes conversations à Newcastle*), **Sandra**, **Steve** (*Quimper toujours dans mon cœur*), la «French Connection» (Erasmus 100%) y la «Spanish Connection» de Newcastle (**Curro**, **Álvaro**, **Poncho**, **Pablo**, **Pili...**), a **Laure**, **Marc** y **Frédéric** (*mes «élèves» de la salle à télé de Quimper*) y al resto de estudiantes y colegas del Lycée de Cornuaille; al equipo del Servicio de Traducción de Luxemburgo, a los amigos de Dublín, especialmente a **Zara** y **Jose**, por querer tanto a quien más quiero; a mis amigas de La Herradura: **Ana**, **Paula**, **Mª Cruz**, **Laura**... os echo de menos... mi adolescencia sin vosotras no hubiera sido la misma. A mi familia de Granada: **Carmen**, **Miguel**, **Chío**, **Nacho**, **Miguel**, **Ana** y **María**... ser parte de vosotros es increíble... gracias por vuestra confianza en mí.

A **Elisa, Guada e Inma** por su apoyo incondicional, por acompañarme en esta travesía y tomar los remos en mis momentos de cansancio. Especialmente a **Elisa** de quién he aprendido más de lo que ella es capaz de imaginar... Te quiero mucho. Con todo mi ánimo para **Ana, Fran y Naima**. A mis compañeras de la UPO, especialmente a **Nuria e Inma**, por compartir el trabajo, la ilusión y las ganas.

A mis Amigas (con mayúsculas) **Patri y Blanca** por ser tan diferentes y tan iguales...

A mis tíos, **Pepe y Loli** por ser un ejemplo de valentía y de Amor; con un recuerdo muy especial a mi tío **Pepe**, quién nos dejó en el transcurso de la fase final de este trabajo. A mis primos, especialmente a **M. José, Gema y Jose**, por su fuerza y coraje continuo. A los pequeñajos de la Familia (**Alejandra, Salvi, los dos "Danis", Violeta, Adrián, Pepe...**), aunque este trabajo me ha quitado mucho tiempo a vuestro lado... la inocencia, el futuro, mi vida... ¡cómo os quiero enanos!...

Gracias **Dorothy**, por confiar en el instinto, por el amor a la docencia, por tu motivación, pasión y amistad. Por tu fuerza, por apostar por mí.

A mis padres y mi familia por hacer que mi mundo sea tan maravilloso... especialmente a **mis padres, Salvador y Ángeles**, por apoyarme y no dejar que me superen las dificultades. Siempre tenéis la frase justa, aunque no la valore en el momento. Perdonad mis malos humores, mi negatividad, el no daros las gracias todos y cada uno de los días. Gracias por dejarme decidir, por ayudarme a ser la persona que quiero ser.

A mis hermanos, **Mar y Salvi...** porque durante este trabajo, he podido conocer a mi hermano pequeño, quién me ha demostrado todo lo que es y puede llegar a ser: por ser tan fuerte, por ser tan especial. A mi Ena, espero que tú también estés orgullosa de mí, como yo lo estoy de ti. La inteligencia y el tesón... espero que construyas tu felicidad... estamos contigo siempre, a pesar de los kilómetros.

A **Jose Ramón**, por poner la música... por ser la banda sonora de mi vida... porque sin ti esta letra no tendría ningún sentido. Gracias por confiar en mí, por tu paciencia, por tus silencios, por arrancarme la sonrisa entre lágrimas, por no soltar mi mano... Por la nueva etapa que hemos emprendido juntos... y por todo lo que nos espera, el uno al lado del otro...  
¡Gracias por permitirme terminar con puntos suspensivos!

Índice	vii
Listado de siglas y abreviaturas	xix
Listado de tablas y diagramas (Tomo I)	xxv

## PARTE I

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	23
1.1. La construcción de la Europa unida	25
1.2 La construcción de la Europa de la educación: iniciativas comunitarias de cooperación en Educación superior (líneas de acción)	28
1.2.1. El Tratado de la CE: implicaciones en la Educación en Europa	28
1.2.2. De Roma a Maastricht: el paso de la «formación» a la «educación»	30
1.3. Líneas de acción comunitaria en materia de Educación	33
1.3.1. Reconocimiento de titulaciones, periodos de estudios, cualificaciones y competencias	33
<i>De las titulaciones a las competencias: de la formación a la educación superior</i>	35
<i>El sistema ECTS (1989)</i>	37
<i>Europass (1998, 2004)</i>	37
1.3.2. Los programas de movilidad en el seno de la UE: Erasmus, Sócrates- Erasmus y Lifelong Learning Programme Erasmus	38
<i>Los inicios del programa Erasmus: fases I y II</i>	40
<i>Erasmus: integración en el programa Sócrates (1995)</i>	42
<i>Sócrates Erasmus: fases II y III</i>	45
❖ <i>Socrates Erasmus II (2000-2006)</i>	45
❖ <i>Sócrates Erasmus III (2006-2013)</i>	45
<i>Más allá de los límites de Europa: Erasmus Mundus (2005)</i>	47
<i>Algunas cifras y apuntes de interés</i>	48
<i>Otros programas comunitarios</i>	48
1.3.3. Dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas: hacia la máxima representación en cooperación internacional en educación	49
<i>Las dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas en Europa: principales definiciones y evolución</i>	49
❖ <i>El Convenio de Lisboa (1997): establecimiento de las bases para el reconocimiento de titulaciones transnacionales</i>	52
❖ <i>El proceso de Bolonia y la TC: Praga (2001) y Berlín (2003) e iniciativas concretas relativas a las TC</i>	52
❖ <i>Seminario de seguimiento de Estocolmo (2002)</i>	53
❖ <i>Declaración de Berlín (2003)</i>	56
CONFERENCIA DE LA EUA SOBRE TC EN CLUJ (2003)	57
SEMINARIO DE ESTOCOLMO (2004)	57
RECOMENDACIÓN SOBRE RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES CONJUNTAS (CONSEJO DE EUROPA/UNESCO 2004)	58
1.4. El proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos: el proceso de Bolonia	59
1.4.1. El proceso de Bolonia y su evolución	59

1.4.2. Principales fundamentos del proceso de Bolonia	61
1.5. Conclusiones al Capítulo 1	63
<b>CAPÍTULO 2. MARCO DIDÁCTICO</b>	67
2.1. Introducción: objetivos del presente capítulo	69
2.2. Principios básicos del modelo de competencias y sus implicaciones en el EEES	73
2.2.1. El modelo de competencias en la formación profesional	73
<i>El concepto «competencia» según Le Boterf (2001)</i>	74
2.2.2. El modelo educativo europeo: objetivos y dimensiones de actuación	78
<i>Aplicación del modelo de competencias a la educación superior</i>	78
❖ <i>Los instrumentos del nuevo paradigma educativo</i>	82
❖ <i>El marco de las cualificaciones</i>	84
LOS DESCRIPTORES DE DUBLÍN	86
LOS PERFILES	88
LAS COMPETENCIAS	89
<i>Implicaciones didácticas y curriculares del nuevo paradigma</i>	91
❖ <i>Orientación hacia la práctica profesional y la vida en sociedad: enfoque centrado en el alumno</i>	92
❖ <i>Planificación integrada</i>	93
❖ <i>Formación del profesorado</i>	99
2.3. Estudios sobre competencias en Educación Superior: el proyecto Tuning	101
2.3.1. El proyecto Tuning	101
<i>El concepto de competencia y tipos de competencias para la educación superior</i>	102
<i>Contribución del proyecto Tuning al marco de las cualificaciones</i>	106
<i>Algunos resultados relativos al desarrollo de competencias (percepciones de los encuestados en el proyecto Tuning)</i>	107
2.3.2. El valor de las competencias transversales en la educación superior	108
<i>Otros estudios sobre competencias genéricas</i>	111
❖ <i>Transferable Skills Project in Modern Languages Curricula</i>	111
2.3.3. Cuestionamiento del modelo basado en competencias y resultados de aprendizaje	114
<i>Conclusiones parciales</i>	118
2.4. La formación de traductores	121
2.4.1. Los Estudios de Traducción	121
<i>La formación de Traductores: breve reseña</i>	123
❖ <i>Evolución de la formación de traductores</i>	123
EVOLUCIÓN EN EL PLANO PEDAGÓGICO: ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EL AULA	128
RETOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	130
CONCLUSIONES PARCIALES	135
<i>El modelo de competencias en Traducción</i>	136
❖ <i>Consideraciones preliminares</i>	136
❖ <i>Plano académico-investigación</i>	137

INTENTOS DE DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA: PRINCIPALES PUNTOS PARA EL DEBATE Y ALGUNAS PROPUESTAS	137
▪ <i>El modelo de Campbell (1998)</i>	138
▪ <i>El modelo de Kelly (2002, 2005)</i>	141
▪ <i>El modelo de Pacte (1998-2007)</i>	142
▪ <i>El modelo de Pym (2003)</i>	145
PRINCIPALES PUNTOS PARA EL DEBATE	146
▪ <i>La indefinición del constructo</i>	146
▪ <i>La definición meronímica: definición en base a sus componentes</i>	148
▪ <i>Los modelos minimalistas vs. los multicomponentes</i>	149
▪ <i>La importancia de las competencias transversales: adquisición gradual de la CT</i>	153
▪ <i>El valor de la CT como modelo para el diseño de propuestas didácticas concretas</i>	159
❖ <i>Plano académico-institucional</i>	161
EL LIBRO BLANCO DE LA ANECA PARA LA LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	161
❖ <i>Plano profesional</i>	162
ESTUDIOS SOBRE LA PROFESIÓN: VALOR PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	162
▪ <i>The National Standards in Translating (2001, 2006)</i>	164
<b>2.5. La formación de traductores en el EEES: armonización de los estudios de TI en el proceso de convergencia</b>	168
<b>2.5.1. La Declaración de Gernersheim: Bolonia y los estudios de TI en Europa</b>	169
<b>2.6. Conclusiones al Capítulo 2. Nuestra aproximación a la CT</b>	171
<b>3. CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LOS ANTECEDENTES</b>	175
<b>3.1. Introducción</b>	177
<b>3.2. Clasificación de los estudios existentes</b>	179
<b>3.2.1. Propuesta de categorización de los estudios de análisis de las experiencias de movilidad</b>	180
<b>3.2.2. Estudios de impacto de la movilidad: revisión bibliográfica</b>	185
<i>Bloque 1: La movilidad en el proceso de internacionalización de la Educación Superior en Europa (potencial internacionalizador)</i>	186
❖ <i>Contribución de la movilidad al proceso de internacionalización y sus limitaciones</i>	188
<i>Bloque 2. Estudios relativos a la implementación de aspectos logísticos; al establecimiento de objetivos específicos para los programas de intercambio y elaboración de guías/códigos de buenas prácticas</i>	193
❖ <i>Bloque 2.1. Iniciativas comunitarias</i>	193
LIBRO VERDE DE 1996: LOS OBSTÁCULOS A LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL	193
EVALUACIONES EXTERNAS DEL PROGRAMA ERASMUS Y SÓCRATES/ERASMUS	195
❖ <i>Bloque 2.2. Iniciativas y proyectos exo-comunitarios</i>	195
<i>Bloque 3. Estudios relativos a las experiencias de movilidad: impacto en los sujetos participantes</i>	200
❖ <i>Bloque 3.1. Estudios globales</i>	200

BLOQUE 3.1.1. INICIATIVAS EXO-COMUNITARIAS (ESTUDIOS GLOBALES, NO ESPECÍFICOS DE PROGRAMAS EUROPEOS): EL STUDY ABROAD EVALUATION PROJECT (SAEP, 1983-1986)	201
▪ <i>Estudio longitudinal sobre la experiencia de los estudiantes de intercambio</i>	203
▪ <i>Estudio sobre la experiencia de los estudiantes de intercambio, después de su graduación (SAEPGRAD 1986)</i>	205
CONCLUSIONES DEL SAEPGRAD 1986	207
BLOQUE 3.1.2. INICIATIVAS COMUNITARIAS (ESTUDIOS GLOBALES, ESPECÍFICOS DE PROGRAMAS EUROPEOS): EREX Y SOC 2000	208
▪ <i>The Erasmus Experience (1987-1995) (EREX)</i>	208
▪ <i>Sócrates 2000 (SOC 2000)</i>	210
PRINCIPALES CONCLUSIONES DE AMBOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN: GENERALES	212
PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO: RELATIVAS AL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD (ESEG1, ESEG2 Y ESEG3) EN LOS GRADUADOS MÓVILES	215
CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES MÓVILES (ESEG 1, ESEG 2, ESEG 3)	215
▪ <i>Valera 2006 (The Value of Erasmus)</i>	218
❖ <i>Bloque 3.2. Estudios de impacto de las experiencias de movilidad: estudios específicos)</i>	223
BLOQUE 3.2.1. ESPECÍFICOS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS (CL)	223
▪ <i>Conclusiones relativas al desarrollo de CL</i>	236
BLOQUE 3.2.2. APORTACIONES DE LA MOVILIDAD, MÁS ALLÁ DE LO PURAMENTE LINGÜÍSTICO	237
▪ <i>Competencias interculturales</i>	243
▪ <i>Desarrollo de la identidad nacional y la construcción de la identidad europea</i>	248
▪ <i>Conclusiones relativas al impacto de la movilidad más allá de las CL</i>	249
❖ <i>Bloque 3.3. Estudios de impacto de las experiencias de movilidad en otros sujetos participantes (estudiantes no móviles, profesorado, personal administrado y/o coordinador de programas de intercambio, percepciones de los empleadores)</i>	250
DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EMPLEADORES	250
DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE EN AULAS HETEROGÉNEAS	252
CONFERENCIAS Y EVENTOS EN TORNO A LA MOVILIDAD Y SU IMPACTO	255
<b>3.2.3. La movilidad en la formación de Traductores</b>	257
<i>La movilidad en la formación de Traductores: desde el punto de vista de la labor docente</i>	257
<i>La movilidad en la formación de Traductores desde el punto de vista del estudiante: movilidad como catalizador de la adquisición de la CT</i>	261
<i>Conferencias y eventos en cuanto al impacto de la movilidad en la formación de Traductores</i>	265
<i>Conclusiones relativas a la movilidad en la formación de traductores</i>	266
<b>3.2.4. Estudios de impacto específicos del programa LAE: análisis de la experiencia de los graduados del programa LEA Europe (AIX)</b>	267
<i>Conclusiones relativas al estudio LEA-Europe</i>	269
<b>3.3. Conclusiones al Capítulo 3</b>	271
	275

## PARTE II

<b>4. CAPÍTULO 4: EL PROGRAMA LAE: OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>277</b>
<b>4.1. Introducción</b>	<b>279</b>
<b>4.2. El programa LAE</b>	<b>280</b>
<b>4.2.1. Objetivos del programa LAE</b>	<b>282</b>
<b>4.2.2. Particularidades del programa LAE: principios básicos de funcionamiento</b>	<b>282</b>
<b>4.2.3. Particularidades en la aplicación del programa LAE en las instituciones socias: tablas descriptivas</b>	<b>285</b>
<i>Parámetros para la descripción del programa LAE en cada una de las instituciones socias</i>	285
<i>Los modelos educativos europeos representados en el consorcio LAE</i>	288
<b>4.2.4. Particularidades de la implementación del programa LAE en las distintas instituciones socias</b>	<b>289</b>
<i>La Educación Superior en Alemania: breve reseña</i>	289
❖ <i>El programa LAE en FHK: Europäischer Studiengang BA Sprachen und Wirtschaft</i>	291
DATOS GENERALES SOBRE LA FHK	291
DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA FHK	292
NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN FHK: NUEVAS ESTRUCTURAS EUROPEAS	296
❖ <i>El programa en UP: Europa-Kulturwirt</i>	297
DATOS GENERALES SOBRE LA UP	297
DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LA UP	298
NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN UP: NUEVAS ESTRUCTURAS EUROPEAS EN LA UP	299
<i>La Educación Superior en España: breve reseña</i>	299
❖ <i>El programa LAE en la UGR: Lenguas Aplicadas Europa</i>	301
DATOS GENERALES SOBRE LA UGR	301
DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LA UGR	301
<i>La Educación Superior en Francia: breve reseña</i>	308
❖ <i>El programa LAE en AIX: LEA-Europe</i>	310
DATOS GENERALES SOBRE AIX	310
DATOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA LAE EN AIX	311
NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: ESTRUCTURAS LMD EN AIX	315
<i>Las instituciones del bloque anglosajón: LJMU, UNN (Reino Unido) y UL (Irlanda)</i>	316
<i>La Educación Superior en el Reino Unido: breve reseña</i>	316
❖ <i>El programa LAE en LJMU: The ALE Programme (Guía del programa LAE en LJMU 2006)</i>	323
DATOS GENERALES SOBRE LJMU	323
DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LJMU	323
NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN LJMU: REESTRUCTURACIÓN DE LA TITULACIÓN	328
❖ <i>El programa LAE en UNN: Triple Qualification Programme</i>	329
DATOS GENERALES SOBRE LA UNN	329



DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA UNN	329
NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN LA UNN:	332
REESTRUCTURACIÓN DE LA TITULACIÓN	
<i>La Educación Superior en Irlanda: breve reseña</i>	333
❖ <i>El programa en UL: Applied Languages Europe</i>	335
DATOS GENERALES SOBRE LA UL	335
DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA UL	336
<b>4.4. El futuro del programa en el EEES: los sistemas de educación superior de los países socios: estado de implementación del proceso de Bolonia</b>	<b>338</b>
4.4.1. Alemania	338
4.4.2. Francia	339
4.4.3. España	340
4.4.4. Irlanda	342
4.4.5. Reino Unido	343
<b>4.5. Conclusiones al Capítulo 4</b>	<b>345</b>
<b>CAPÍTULO 5: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>347</b>
<b>5.1. Introducción</b>	<b>349</b>
<b>5.2. Nivel teórico-conceptual</b>	<b>351</b>
<b>5.2.1. Enfoque de nuestro estudio</b>	<b>351</b>
<i>Principales interrogantes</i>	351
❖ <i>¿Qué pretendemos investigar?</i>	351
❖ <i>¿Cómo es la realidad que pretendemos observar?</i>	353
❖ <i>¿Qué posición pretendemos adoptar en el proceso de investigación?</i>	354
EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	355
ENFOQUES MIXTOS	360
❖ <i>¿Cuál el propósito que guía nuestro trabajo?</i>	362
DECISIONES INICIALES RESPECTO AL ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	363
❖ <i>¿Qué técnicas y procedimientos definirán el diseño de nuestro estudio?</i>	366
<b>5.3. Nivel Técnico-Methodológico</b>	<b>367</b>
<b>5.3.1. Fase de análisis de necesidades y concreción de los objetivos de trabajo</b>	<b>368</b>
<i>Fase 1: estado de la cuestión y análisis de necesidades. Los métodos cualitativos</i>	369
❖ <i>Métodos cualitativos: la entrevista</i>	370
ENTREVISTA GRUPAL	372
ENTREVISTAS INDIVIDUALES	374
EVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA COMO PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	374
RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS: ALGUNOS APUNTES	375
LAS ENTREVISTAS: REALIZACIÓN	376
▪ <i>Realización de la entrevista grupal</i>	377
▪ <i>Realización de las entrevistas individuales: participantes LAE</i>	379
▪ <i>Realización de las entrevistas individuales: coordinadores LAE</i>	381
<i>Resultados de la fase diagnóstica (Fase 1)</i>	384
<b>5.3.2. Preguntas de investigación: objetivos</b>	<b>394</b>
<i>Contexto de la investigación</i>	394

<i>Determinación de los problemas y las preguntas de investigación</i>	395
❖ <i>De la formulación de problemas a la formulación de las preguntas de investigación</i>	396
❖ <i>Evaluación de los problemas de investigación</i>	398
<i>Formulación de los objetivos de investigación: generales y específicos</i>	399
<b>5.3.4. Diseño de la investigación: fase 2</b>	405
<i>Procedimiento de acceso a la población de estudio</i>	406
<i>Método de exploración o recogida de datos</i>	407
❖ <i>La investigación por encuesta</i>	407
❖ <i>Instrumento de recogida de datos: el cuestionario</i>	409
<i>Cuestionario electrónico o en línea</i>	409
❖ <i>Algunos apuntes sobre el diseño de cuestionarios en línea</i>	410
❖ <i>Tipos de cuestionarios electrónicos</i>	410
❖ <i>Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios electrónicos</i>	411
❖ <i>Utilización de instrumentos de recogida de datos a través de Internet: ventajas e inconvenientes en nuestro estudio</i>	416
<i>Diseño de nuestro instrumento de recogida de datos: el cuestionario de Graduados LAE</i>	419
❖ <i>Pruebas de robustez: edición piloto y evaluación de jueces externos (Fase 3)</i>	422
LA EVALUACIÓN DE JUECES EXTERNOS	425
LA EDICIÓN PILOTO	426
▪ <i>Desarrollo de la edición piloto</i>	426
▪ <i>Tratamiento de los datos del piloto</i>	429
▪ <i>Resultados del piloto: incidencias en el diseño final</i>	430
<i>Diseño final del instrumento de recogida de datos: el QGRADLAE</i>	440
❖ <i>Dimensiones y constructos: operacionalización</i>	451
❖ <i>Clasificación de las variables</i>	461
<b>5.3.5. Identificación de la población de nuestro estudio: definición de la muestra y descripción del procedimiento de muestreo (fase 4)</b>	464
<i>Población y muestra</i>	464
<i>Descripción de los grupos de estudio (grupos poblacionales)</i>	470
<i>Procedimiento de muestreo: la bola de nieve</i>	470
<i>Procedimiento para la aplicación del instrumento</i>	472
<b>5.4. Conclusiones al Capítulo 5</b>	474
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	477
<i>Notas previas al análisis de los datos</i>	479
<b>6.1. Principales resultados: Descripción de la Muestra (Dimensión 0)</b>	482
<b>6.1.1. Participación muestral y datos sociodemográficos</b>	482
<i>Titulaciones y grupos de población</i>	482
<i>Sexo</i>	482
<i>Universidad de origen</i>	483
<i>Modalidad Eurobis</i>	483
<i>Nacionalidad</i>	484
<i>Itinerarios LAE</i>	484
<i>Combinaciones lingüísticas</i>	485
<i>Edad actual</i>	485

<i>Datos sobre su acceso al programa LAE</i>	486
<i>Duración de los estudios en el seno del programa LAE</i>	487
<b>6.2. Dimensión 1: Perfil de acceso</b>	489
<b>6.2.1. Procedimiento de acceso</b>	489
<i>Valoración del procedimiento de selección</i>	490
<b>6.2.2. Contexto internacional previo</b>	491
<b>6.2.3. Perfil de acceso: puntos fuertes</b>	494
<i>Ventajas para el acceso</i>	496
<b>6.2.4. Motivaciones y expectativas</b>	502
<i>Motivaciones para el acceso</i>	503
<i>Expectativas previas al acceso</i>	508
<b>6.3. Dimensión 2: Experiencia de formación</b>	513
<b>6.3.1. Perfil del estudiante LAE</b>	513
<b>6.3.2. Perfil diferencial: LAE vs. Erasmus</b>	518
<b>6.3.3. Formación diferencial LAE vs. No LAE</b>	527
<b>6.3.4. Dificultades localizadas durante la experiencia de formación</b>	534
<i>Dificultades personales</i>	536
<i>Dificultades académicas</i>	540
<i>Dificultades administrativas</i>	545
<b>6.3.5. Evaluación del impacto de la doble movilidad</b>	549
<b>6.4. Dimensión 3: Experiencia post-LAE</b>	551
<b>6.4.1. Evaluación del desarrollo formativo del sujeto participante</b>	551
<i>Desarrollo personal, académico y profesional- movilidad</i>	551
<i>Cumplimiento de expectativas</i>	552
<i>Satisfacción con su desarrollo personal, académico y profesional</i>	556
<i>Logros formativos: desarrollo de competencias</i>	559
COMPETENCIAS PERSONALES	559
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	564
COMPETENCIAS EN TI	571
<i>Satisfacción con la formación en TI</i>	578
<i>Preparación para el mercado laboral</i>	582
REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES	582
PREPARACIÓN PARA EL MERCADO LABORAL	583
DIFICULTADES PARA EL ACCESO AL MUNDO LABORAL	586
<i>Potencial de empleabilidad del programa LAE</i>	592
VENTAJAS PROFESIONALES	592
COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD	595
❖ <i>Comentarios sobre las competencias profesionales desarrolladas</i>	597
<b>6.4.2. Itinerarios formativos post-LAE</b>	599
<b>6.4.3. Ocupación actual</b>	604
<i>Tipo de actividad profesional- vinculación con la formación recibida y potencial de internacionalización del perfil profesional del egresado LAE</i>	607
CARÁCTER INTERNACIONAL DE LA OCUPACIÓN	607
<i>Impacto de la experiencia acumulada por el encuestado en su ocupación actual</i>	608

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD POR EL ACTUAL EMPLEADOR	608
ELEMENTOS QUE JUSTIFICAN LA IMPORTANCIA DE LA MOVILIDAD EN EL ACCESO AL PUESTO DE TRABAJO	608
VALOR DE LA D/TT	610
FRECUENCIA USO LENGUAS LAE (EN EL ENTORNO LABORAL)	611
FRECUENCIA USO LENGUAS LAE (FUERA DEL ENTORNO LABORAL)	612
EXPERIENCIAS LABORALES EN EL EXTRANJERO	612
PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA TI	613
<i>Satisfacción con la ocupación actual</i>	614
OCUPACIONES DESEADAS	615
<b>6.4.4. Itinerarios profesionales post-LAE</b>	616
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES</b>	627
<b>7.1. Conclusiones por objetivo de investigación</b>	629
<b>7.2. Conclusiones finales</b>	648
<b>Glosario de términos</b>	655
<b>Summary and final findings in English, as required for the <i>Doctor Europeus</i> mention.</b>	679
<b>Bibliografía</b>	689

## Índice Tomo de Anexos (en formato CD)

### ANEXOS DEL CAPÍTULO 1 AL CAPÍTULO 5

<b>Anexo 1.1.</b>	Iniciativas para el reconocimiento de los títulos y diplomas en la UE	3
<b>Anexo 2.1.</b>	Niveles del EQF (2008)	9
<b>Anexo 2.2.</b>	Descriptores de Dublín (Diferenciación según los ciclos y versión completa en español)	12
<b>Anexo 2.3.</b>	Resultados del proyecto Tuning relativos a las competencias genéricas (cuestionarios a graduados y empleadores)	22
<b>Anexo 2.4.</b>	Modelos de definición y descripción de la CT (basados en las recopilaciones de Orozco 2000, Pym 2003, Kelly 2002, 2005)	27
<b>Anexo 2.5.</b>	Las competencias del traductor según el Libro Blanco de TI y perfiles profesionales en TI (Libro Blanco de la ANECA 2003)	31
<b>Anexo 2.6.</b>	The National Standards in Translating (2001)	39
<b>Anexo 3.1.</b>	Instrumento de recogida de datos para la encuesta a las doce primeras promociones del programa LEA Europe (AIX), realizado por Lucie Dupoirieux (2003)	43
<b>Anexo 3.2.</b>	Descriptivo de los resultado recogidos en el estudio de las doce primeras promociones del programa LEA Europe (AIX), realizado por Lucie Dupoirieux (2003)	51
<b>Anexo 3.3.</b>	Protocolo de acceso a la encuesta sobre perspectivas profesionales de estudiantes europeos realizada por una graduada de LEA Europe (AIX)	63
<b>Anexo 4.1.</b>	Tablas descriptivas (individuales) relativas a la implementación del programa LAE en cada institución del consorcio	67
<b>Anexo 4.2.</b>	Tabla de equivalencias: calificaciones del consorcio LAE	77
<b>Anexo 4.3.</b>	Titulaciones de Lenguas en UNN (programa marco y su materialización en titulaciones concretas) (2006)	81
<b>Anexo 4.4.</b>	Coordinadores del programa LAE Equipos locales de coordinación del	85

	programa LAE	
<b>Anexo 4.5.</b>	Plantillas de verificación sobre la información relativa a la implementación del programa LAE en cada una de las instituciones del consorcio.	<b>89</b>
<b>Anexo 4.6.</b>	Rango de calificaciones según el sistema de evaluación irlandés (porcentajes)	<b>119</b>
<b>Anexo 5.1.</b>	Diferencias entre los enfoques cualitativos y los cuantitativos y sus ventajas e inconvenientes (adaptado de Pita y Pértegas 2002)	<b>123</b>
<b>Anexo 5.2.</b>	Descripción del instrumento de recogida de datos (QGRADLAE)	<b>127</b>
<b>Anexo 5.3.</b>	Transcripción de la entrevista grupal con participantes LAE y comentarios de la investigadora	<b>163</b>
<b>Anexo 5.4.</b>	Transcripción de las entrevistas individuales con participantes LAE y comentarios de la investigadora (inc. guiones para la recogida de información) (Versión en Audio en formato CD)	<b>185</b>
<b>Anexo 5.5.</b>	Transcripción de las entrevistas individuales a los coordinadores LAE (Versión en Audio en formato CD)	<b>195</b>
<b>Anexo 5.6.</b>	Cuestionario inicial sometido a la fase de pilotaje	<b>287</b>
<b>Anexo 5.7.</b>	Evaluación de jueces expertos (pruebas de robustez)	<b>295</b>
<b>Anexo 5.8.</b>	Fase de pilotaje del cuestionario QGRADLAE	<b>315</b>
<b>Anexo 5.9.</b>	Cuestionario QGRADLAE final y protocolo de acceso al cuestionario.	<b>339</b>
<b>Anexo 5.10</b>	Tabla sobre el comportamiento de la población de estudio en la respuesta al QGRADLAE	<b>351</b>
<b>Anexo 5.11</b>	Mensajes de buzzoneo y de recordatorio.	<b>355</b>
<b>Anexo Bibliografía por temas</b>	Bibliografía por temas	<b>365</b>

## **PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS COMPLETO**

### **Listado de tablas y diagramas**

### **Listado de Anexos en formato CD (adjunto)**

#### **6.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

<b>6.1.1. Dimensión 0. Contexto de clasificación. Perfil del encuestado</b>	<b>431</b>
<b>(descripción de la muestra)</b>	
<i>Distribución por grupo de población, por titulación y universidad de origen y (V0.1, V0.2, V.02a)</i>	<b>431</b>
<i>Distribución por sexos (V0.3)</i>	<b>440</b>
<i>Duración de los estudios en el seno del programa LAE (V0.6a)</i>	<b>447</b>
<i>Distribución por grupos de edad</i>	<b>461</b>
❖ <i>Edad en el momento de la encuesta (V0.7)</i>	<b>461</b>
❖ <i>Edad en el momento del acceso al programa LAE (V0.8)</i>	<b>466</b>
<i>Distribución por nacionalidad de origen (V0.9)</i>	<b>469</b>
❖ <i>Estudiantes Eurobis (V0.2c)</i>	<b>473</b>
<i>Descripción de combinaciones lingüísticas representadas</i>	<b>475</b>
❖ <i>Combinaciones lingüísticas LAE (V.10)</i>	<b>475</b>
❖ <i>Coincidencia de la lengua A con la lengua materna (V0.10a)</i>	<b>478</b>
<i>Descripción de itinerarios (triángulos) representados</i>	<b>483</b>
❖ <i>Itinerarios LAE (V0.11)</i>	<b>483</b>
<b>6.1.2. Contexto 1: Perfil de acceso</b>	<b>489</b>
<i>Contexto internacional previo al acceso (V1.1)</i>	<b>489</b>

❖ <i>Elementos que justifican el contexto internacional previo de los participantes: preguntas abiertas(V1.1a, V1.1b, V1.1c)</i>	495
<i>Descripción del procedimiento de acceso al Programa LAE (V1.2)</i>	501
<i>Descripción del perfil de acceso</i>	505
❖ <i>Rasgos definitorios</i>	505
❖ <i>Puntos fuertes para el acceso de los candidatos (V1.4)</i>	505
❖ <i>Ventajas para el acceso (V1.5)</i>	517
<i>Motivaciones y expectativas (V1.6, V1.7)</i>	518
❖ <i>MOT (Bloque 1). Áreas de formación del programa LAE</i>	530
❖ <i>MOT (Bloque 2): Relativo a la experiencia de movilidad</i>	531
❖ <i>MOT (Bloque 3). Formación como traductor/intérprete</i>	532
❖ <i>MOT (Bloque 4) Formación diferencial</i>	533
❖ <i>MOT (Bloque 5). Relativo al potencial de empleabilidad</i>	535
❖ <i>EXP (Bloque 1) Desarrollo personal y lingüístico</i>	541
❖ <i>EXP (Bloque 2). Formación diferencial</i>	542
❖ <i>EXP (Bloque 3). Relativas a la experiencia de movilidad</i>	543
❖ <i>EXP (Bloque 4). Relativas al futuro profesional</i>	543
❖ <i>Otras motivaciones y expectativas</i>	550
<b>6.1.3. Contexto 2: Experiencia de formación</b>	553
<i>Perfil del estudiante LAE</i>	553
❖ <i>Existencia de un perfil común y rasgos definitorios(V2.0)</i>	553
<i>Perfil diferencial: LAE vs. Erasmus (V2.1-VD2.1)</i>	562
<i>Formación diferencia LAE vs. No-LAE (V2.2)</i>	583
<i>Dificultades localizadas durante la experiencia de formación(V2.3)</i>	598
<i>Descripción de las dificultades encontradas (ítem abierto) por planos identificados</i>	603
❖ <i>Dificultades personales (VD2.31)</i>	605
❖ <i>Dificultades académicas (VD2.32)</i>	618
❖ <i>Dificultades administrativas (VD2.33)</i>	634
<b>6.1.4. La experiencia de movilidad</b>	652
<i>Evaluación de las experiencias de movilidad (V2.4)</i>	652
<i>Valoración del desarrollo durante los periodos de movilidad (V2.5)</i>	657
<b>6.1.5. Valoración global de la experiencia en el Programa LAE</b>	663
<i>Evaluación planos formativos (V3.01, V3.02, V3.03)</i>	663
<i>Comentarios sobre el desarrollo (tras programa) (V3.0COM)</i>	664
<i>Cumplimiento de expectativas (V3.04) y satisfacción con la formación recibida</i>	668
<i>Comentarios al cumplimiento de expectativas (V3.04COM)</i>	669
<b>6.1.6. Planos formativos</b>	675
<i>Desarrollo de competencias personales (V3.1)</i>	675
<i>Desarrollo de competencias académicas (V3.2)</i>	682
<i>Satisfacción con la formación en TI (V3.9)</i>	694
<i>Desarrollo de competencias del traductor: la formación en TI (V3.10)</i>	704

<i>Desarrollo de competencias para la empleabilidad</i>	719
❖ <i>La preparación para el mercado la laboral: prácticas profesionales(V3.3)</i>	719
❖ <i>Preparación para el acceso al mundo laboral (V3.4)</i>	726
❖ <i>Comentarios sobre la preparación para acceder al mercado (VD3.4COM)</i>	719
<i>Dificultades para el acceso al mundo laboral (V3.5)</i>	735
<i>Ventajas profesionales (V3.6)</i>	750
❖ <i>Justificaciones al potencial de empleabilidad de LAE (VD3.6COM)</i>	751
<i>Competencias para la empleabilidad (V3.8)</i>	759
<b>6.1.7. Experiencia de formación post-LAE</b>	769
<i>Itinerarios formativos (V3.11)</i>	769
<b>6.1.8. Ocupación actual</b>	784
<i>Ocupación actual (V3.12)</i>	784
<i>Actividad internacional (V3.16)</i>	802
<i>Valor otorgado por el actual empleador a la experiencia de movilidad (V3.14)</i>	807
<i>Valor de la D/TT (V3.15)</i>	810
❖ <i>Aspectos valorados por empleador respecto a las estancias de movilidad LAE (VD3.14)</i>	813
<i>Frecuencia uso lenguas LAE en entornos profesionales (V3.17)</i>	818
<i>Uso de lenguas LAE fuera de entornos profesionales (V3.18)</i>	823
<i>Trabajo en el extranjero (V3.20)</i>	826
<i>Práctica profesional de la TI (V3.19)</i>	829
<b>6.1.9. Itinerarios profesionales post-LAE</b>	833
<i>Itinerarios profesionales vinculados con la formación en LAE (V3.13)</i>	833
<i>Satisfacción con la ocupación actual (V3.21)</i>	854

## **TABLAS Y DIAGRAMAS (RESULTADOS ANÁLISIS COMPLETO)**

*Anexo 6\_RES0*

*Anexo 6\_RES1*

*Anexo 6\_RES2*

*Anexo 6\_RES3a*

*Anexo 6\_RES3b*

## **VERSIÓN ELECTRÓNICO DEL CUESTIONARIO**

### **AUDIO DE LAS ENTREVISTAS**

### **GUÍAS LAE**

## Listado de siglas y abreviaturas

ACA	Academic Cooperation Association (Bélgica). (COM) V. Glosario.
ACAP	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (España).
ACCI	Proyecto « <i>Acquisition of Cultural and Intercultural Competence for future translators and interpreters</i> » del grupo de investigación Avanti (UGR)
ACECAU	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. (COM) <a href="http://www.acecau.org/">http://www.acecau.org/</a>
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón. (COM) <a href="http://portal.aragon.es/portal/page/portal/AGENCIACALIDAD/">http://portal.aragon.es/portal/page/portal/AGENCIACALIDAD/</a>
ACSUCYL	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. (COM) <a href="http://www.acsucyl.es:8081/acsucyl/opencms">http://www.acsucyl.es:8081/acsucyl/opencms</a>
ACSUG	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia/ <i>Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia</i> (COM) <a href="http://www.acsug.es/galego/webs/portada.php">http://www.acsug.es/galego/webs/portada.php</a>
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages (COM) V. Glosario.
ACUCM	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha (España) (COM) <a href="http://www.acucm.es/">http://www.acucm.es/</a>
AEA	Advanced Extension Award. (COM) V. Glosario.
AEGEE	<i>Association des états généraux des étudiants/</i> European Students Forum/ Foro de estudiantes europeos. (COM) V. Glosario.
AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación. (COM) <a href="http://www.agae.es/index.asp">http://www.agae.es/index.asp</a>
AIX	Université d'Aix en Provence, Marseille I (Francia)
ALE	<i>Applied Languages Europe</i> /Lenguas Aplicadas Europa (LAE) (COM) Denominación del programa LAE en inglés.
ANECA	Agencia Nacional Española de Calidad y Acreditación (España) (COM) <a href="http://www.aneca.es">http://www.aneca.es</a>
AQU	Agència per a la Qualitat del Sistema Univeritari de Catalunya. (COM) <a href="http://www.aqu.cat/">http://www.aqu.cat/</a>
AQUIB	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears. (COM) <a href="http://www.aquib.org/">http://www.aquib.org/</a>
AVANTI	Avances en Traducción e Interpretación (COM) Grupo de investigación de la Universidad de Granada del Dpto. de Traducción e Interpretación.
AVAP	Agència Valenciana D'Avaluació i Prospectiva. (COM) <a href="http://www.avap.es/es">http://www.avap.es/es</a>
BA	Bachelor / Grado. (COM) V. Glosario.
BTS	Brevet de Technicien Supérieur.
CAO	Central Applications Office.



	(COM) V. Glosario.
CEPES	<i>European Centre for Higher Education / Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur/ Centro Europeo de Enseñanza Superior.</i> (COM) UNESCO-CEPES <a href="http://www.cepes.ro/">http://www.cepes.ro/</a>
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation/ Centro para la Investigación e Innovación en Educación.</i>
CHEERS	<i>Careers after Higher Education: A European Research Project/ Carreras tras la formación superior: un proyecto de investigación europeo.</i>
COMETT	Community Action Programme in Education and Training for Technology.
CORDIS	<i>Community Research and Development Information Service / Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo.</i> (COM) <a href="http://cordis.europa.eu/home_es.html">http://cordis.europa.eu/home_es.html</a>
CT	Competencia Traductora / del traductor.
Cto.	Crédito
DAAD	<i>Deutscher Akademische Austauschdienst/ Servicio alemán para los intercambio académicos.</i>
DAEU	<i>Diplômes d'accès aux études universitaires</i> (Francia).
DCU	Dublin City University (Irlanda).
DE	Alemania/ alemán.
DEA	<i>Diplôme d'études approfondies</i> (Francia).
DEES	<i>Diplôme d'études supérieures spécialisées.</i> (COM) V. Glosario.
DELTA	Developing European Learning Through Technological Advance.
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies.</i> (COM) V. Glosario.
DEUG	<i>Diplôme universitaire d'enseignement générale</i> (Francia).
EAIE	<i>European Association for International Education / Asociación Europea de Educación Internacional.</i>
ECA	European Consortium for Accreditation in Higher Education.
ECTS	<i>European Credit Transfer System / Sistema europeo de Transferencia de créditos.</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior. (COM) La forma abreviada en inglés corresponde a las siglas: «EHEA» <i>European Higher Education Area.</i>
EHEA	<i>European Higher Education Area</i> (V. EEES).
EN	Inglaterra/ inglés.
ENIC	<i>European Network of Information Centres in the European Region/ Centros Nacionales de Información Europeos.</i> (COM) <a href="http://www.enic-naric.net/">http://www.enic-naric.net/</a>
ENQA	<i>The European Network for Quality Assurance in Higher Education.</i>
EPS	<i>Erasmus Policy Statement / Declaración de Política de Erasmus.</i>
EQF	<i>European Qualification Framework / Marco europeo de las cualificaciones.</i>
ERASMUS	<i>European Community Action Scheme for the Mobility of University Students.</i>
EREX	<i>The Erasmus Experience/ La Experiencia Erasmus.</i>
ES	España / español.
ESEG1 1991	Estudio de seguimiento, tres años después del regreso de los estudiantes de su

	estancia de intercambio (Teichler y Maiworm 1994) en el marco del EREX (1991-1996).
<b>ESEG2 1994</b>	Estudio de seguimiento, tres años después del regreso de los estudiantes de su estancia de intercambio (Maiworm y Teichler 1996) en el marco del EREX (1991-1996)
<b>ESEG3 2000</b>	Estudio longitudinal y de seguimiento a los estudiantes Erasmus del curso 1998-99, en el marco del SOC 2000.
<b>ESIB</b>	<i>European Student Information Bureau/ European Students Union</i>
<b>ESN</b>	<i>Erasmus Student Network</i> (COM) <a href="http://www.esn.org/">www.esn.org/</a>
<b>ESRC</b>	<i>Economic and Social Research Council/ Consejo de investigaciones económicas y sociales del Reino Unido.</i>
<b>EST</b>	<i>European Society for Translation Studies.</i> (COM) V. Glosario.
<b>EURASHE</b>	<i>European Association of Institutions in Higher Education/ Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior.</i>
<b>EURES</b>	Servicio europeo de empleo. (COM) <a href="http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=es">http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=es</a>
<b>EURODESK</b>	Portal que recopila información de relevancia para la juventud en Europa. (COM) <a href="http://www.eurodesk.org/edesk/Welcome.do">http://www.eurodesk.org/edesk/Welcome.do</a>
<b>EUROPACE</b>	European Programme of Advanced Continuing Education. (COM) <a href="http://www.europace.org/">www.europace.org/</a>
<b>EUROTECNET</b>	Community Action Programme to Promote Innovation in the Field of Vocational Training and Technological Change.
<b>EURYDICE</b>	Red europea sobre información en educación. (COM) <a href="http://www.eurydice.org/">www.eurydice.org/</a>
<b>FDTL</b>	<i>Fund for the Development of Teaching and Learning /Fondo para el Desarrollo de la Enseñanza y Aprendizaje (Reino Unido).</i>
<b>FETAC</b>	<i>Further Education and Training Awards Council / Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación complementaria (Irlanda).</i>
<b>FHK</b>	<i>Köln Fachhochschule / Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia (Alemania).</i>
<b>FORCE</b>	<i>Community Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training.</i>
<b>FR</b>	Francia/ francés.
<b>FSI</b>	<i>Foreign Service Institute (EEUU).</i> (COM) V. Glosario.
<b>FTI</b>	Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España).
<b>GRAD</b>	Graduado LAE.
<b>GSP</b>	<i>Graduate Standard Programme / Programa sobre atributos estándar de los titulados superiores (Reino Unido).</i>
<b>HEA</b>	<i>Higher Education Authority (Irlanda).</i>
<b>HEFCE</b>	<i>Higher Education Funding Council for England.</i>
<b>HEQC</b>	<i>Quality Education Quality Committee.</i>

<b>HETAC</b>	<i>Higher Education and Training Awards Council / Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior (Irlanda).</i>
<b>ICP</b>	<i>Inter-university Cooperation Programmes / Programas Interuniversitarios de Cooperación</i>
<b>IE</b>	Irlanda/ irlandés.
<b>IIE</b>	<i>Institute of International Education.</i>
<b>INCHER-Kassel</b>	Centro internacional de investigación en educación superior de la Universidad (Kassel, Alemania).
<b>IUQB.</b>	<i>Irish Universities Quality Board.</i>
<b>IUT</b>	<i>Institut Universitaires de Technologie / Instituto Universitario de Tecnología (Francia).</i>
<b>JQI</b>	<i>Joint Quality Initiative / Iniciativa Conjunta de la Calidad.</i>
<b>JSP</b>	<i>Joint Study Programmes / Programas de estudios conjuntos.</i>
<b>LAE</b>	Lenguas Aplicadas Europa. (COM) Nótese que el presente listado recoge las distintas denominaciones del programa en las universidades socias.
<b>LARA</b>	<i>Learning and Residence Abroad.</i>
<b>LCS</b>	Languages and Cultural Studies (UL)
<b>LEA</b>	<i>Langues Européenes Appliquées/ Lenguas Europeas Aplicadas.</i>
<b>LEA-EUROPE</b>	<i>Langues Européenes Appliquées Europe / Lenguas Europeas Aplicadas Europa.</i> (COM) Denominación del programa LAE en francés (en AIX).
<b>LENGUA A</b>	Lengua oficial de la institución LAE de origen a la que pertenecía el estudiante.
<b>LENGUA B1</b>	Lengua oficial de la primera institución LAE de acogida en la que el estudiante cursó sus estudios como participante en el programa.
<b>LENGUA B2</b>	Lengua oficial de la segunda institución LAE de acogida en la que el estudiante cursó sus estudios como participante en el programa.
<b>LINGUA</b>	Community Action Programme to Promote Foreign Language Competence in the European Community.
<b>LJMU</b>	<i>Liverpool John Moores University (Reino Unido).</i>
<b>LLP</b>	<i>Lifelong Learning Programme/ Programa de Aprendizaje Permanente (V. PAP)</i>
<b>LMD</b>	<i>Licence Master Doctorat / Grado Máster Doctorado.</i> (COM) Nueva estructura del sistema francés de educación superior según el modelo del EEES.
<b>MA</b>	Master / Máster (Posgrado). (COM) V. Glosario.
<b>NAFSA</b>	<i>National Association of Foreign Student Advisers, nombre anterior de la actual Association of International Educators.</i> (COM) <a href="http://www.nafsa.org">http://www.nafsa.org</a>
<b>NARIC</b>	<i>National Academic Recognition Information Centres in the European Union/ Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico.</i> (COM) <a href="http://www.enic-naric.net/">http://www.enic-naric.net/</a>
<b>NQA</b>	<i>National Quality Assurance/ Agencia Nacional de Calidad (Reino Unido).</i>
<b>NQAI</b>	<i>National Qualifications Authority of Ireland / Organismo responsable de las cualificaciones nacionales en Irlanda.</i>

NSI	<i>National Standards in Interpreting/</i> Estándares nacionales en Traducción (Reino Unido)
NST	<i>National Standards in Translating/</i> Estándares nacionales en Interpretación (Reino Unido)
NUFFIC	<i>Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education /</i> Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
ORRII	Oficina de Relaciones Internacionales.
ORTELIUS	Base de datos europea de educación.
PAP	Programa de Aprendizaje Permanente (V. LLP, sus siglas en inglés)
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad.
PISA	<i>Programme for International Student Assessment /</i> Programa para la evaluación internacional de estudiantes.
QCA	<i>Qualification and Curriculum Authority /</i> Autoridad de las Cualificaciones y Currículo (Reino Unido).
QF-EHEA	<i>Qualification Framework for the European Higher Education Area /</i> Marco de las cualificaciones para el Espacio europeo de educación superior
QGRADLAE	Cuestionario de Graduados y de estudiantes de últimos cursos en el programa LAE. (COM) Instrumento fundamental para la recogida de datos en este trabajo doctoral.
RAP	<i>Residence Abroad Project/at Portsmouth University,</i> Proyecto sobre Estancias en el extranjero de la Universidad de Portsmouth (Reino Unido).
RAPPORT	
SAEP	<i>Study Abroad Evaluation Project/</i> Proyecto de evaluación de las estancias de estudios en el extranjero.
SAEPGRAD 1986	Estudio de seguimiento a los graduados móviles encuestados en el proyecto SAEP.
SARG	<i>Study Abroad Research Group/</i> Grupo de investigación sobre estancias de estudios en el extranjero, de EEUU.
SCFP	Estudiantes pendientes de completar los proyectos fin de carrera en el seno del programa LAE.
SCHML	<i>Standing Conference of Heads of Modern Languages/</i> Conferencia Permanente de Rectores de Lenguas Modernas)
SOC 2000	Informe de Evaluación de Sócrates del año 2000.
STS	<i>Section de Techniciens Supérieurs.</i>
TAP	<i>Think Aloud Protocol/</i> Protocolos de pensamiento en voz alta.
TEMCU	<i>Training Teachers for the Multicultural Classroom at University /</i> Formación del profesorado universitario para el aula multicultural (COM) V. Glosario.
TEMPUS	<i>Trans-European Mobility Scheme for University Studies.</i>
TI	Traducción e Interpretación. (COM) En aras de la agilidad lectora, se ha adoptado esta forma abreviada para hacer referencia a la disciplina. Nótese, además, que en ocasiones se ha adoptado el genérico Traducción (con mayúsculas) para hacer referencia a ambas disciplinas, la Traducción y la Interpretación.

<b>TQ</b>	<i>Triple Qualification</i> / Triple titulación. (COM) Denominación del programa LAE en UNN
<b>TRANSLANG</b>	<i>Transferable Skills Development for Non-specialist Students of Modern Languages</i> / Proyecto sobre Desarrollo de competencias transversales para estudiantes de lenguas modernas), etc.
<b>TSP</b>	<i>Transferable Skills Project in Modern Languages Curricula</i> / Proyecto sobre competencias transversales en los estudios de Lenguas Modernas.
<b>TVU</b>	Thames Valley University (Londres, Reino Unido).
<b>UAB</b>	Universidad Autónoma de Barcelona (España).
<b>UAH</b>	Universidad de Alcalá (Madrid, España).
<b>UCUA</b>	Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas. (COM) <a href="http://www.ucua.es">http://www.ucua.es</a>
<b>UDACE</b>	<i>Unit for the Development of Adult and Continuing Education</i> / Unidad para el Desarrollo de la Educación continua y de adultos.
<b>UGR</b>	Universidad de Granada (España).
<b>UK</b>	Reino Unido.
<b>ULPGC</b>	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (COM) : UNESCO-CEPES <a href="http://www.cepes.ro/">http://www.cepes.ro/</a>
<b>UNIQUAL</b>	Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco. (COM) <a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2493/es/contenidos/informacion/dib10/es_16157/uniqual_presentacion.html">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2493/es/contenidos/informacion/dib10/es_16157/uniqual_presentacion.html</a>
<b>UNN</b>	University of Northumbria-at-Newcastle (Northumbria-at-Newcastle, Reino Unido)
<b>UP</b>	Universität Passau (Alemania).
<b>UPM</b>	Universidad Politécnica de Madrid (España).
<b>UPO</b>	Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).
<b>VALERA 2006</b>	<i>The VAlue of Erasmus 2006</i> . (COM) V. Glosario.

## Listado de Tablas y Diagramas (Tomo I)

	Página
<b>Tabla A</b>	Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad por bloques (propuesta de clasificación): estado de la cuestión. <span style="float: right;"><b>16</b></span>
<b>Tabla B</b>	Presentación de los resultados (Capítulo 6) y análisis detallado en Tomo de Anexos. <span style="float: right;"><b>20</b></span>
<b>Tabla 1</b>	El proceso de construcción de Europa (1951-2009) <span style="float: right;"><b>26</b></span>
<b>Tabla 2</b>	Acontecimientos fundamentales en el desarrollo de políticas comunitarias de Educación en Europa (de Roma a Maastricht, 1957-1992) <span style="float: right;"><b>30</b></span>
<b>Tabla 3</b>	Principales documentos que configuran el Europass <span style="float: right;"><b>37</b></span>
<b>Tabla 4</b>	Fases del programa Erasmus/Sócrates <span style="float: right;"><b>40</b></span>
<b>Tabla 5</b>	Principales acontecimientos en materia de educación en Europa durante las fases de Erasmus I y II. <span style="float: right;"><b>41</b></span>
<b>Tabla 6</b>	Acciones incluidas en el programa Sócrates <span style="float: right;"><b>43</b></span>
<b>Tabla 7</b>	Principales momentos e iniciativas en materia de educación, durante la primera fase de Sócrates (1995-2000) <span style="float: right;"><b>44</b></span>
<b>Tabla 8</b>	Principales momentos e iniciativas en materia de educación, durante las fases II y III de Sócrates-Erasmus (2000-2009) <span style="float: right;"><b>46</b></span>
<b>Tabla 9</b>	Dobles/Triples titulaciones (D/TT) y titulaciones conjuntas (TC): definiciones <span style="float: right;"><b>50</b></span>
<b>Tabla 10</b>	Fechas y momentos claves en las políticas de reconocimiento de títulos: dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas (basado en García <i>et al.</i> 2005, Tauch y Rauhvargers 2002 y Rauhvargers 2002a) <span style="float: right;"><b>51</b></span>
<b>Tabla 11</b>	Situación de Europa en materia de TC en el año 2002 (informe Tauch y Rauhvargers 2002) <span style="float: right;"><b>54</b></span>
<b>Tabla 12</b>	Motivaciones para el desarrollo de iniciativas de TC (Seminario de Estocolmo 2004) <span style="float: right;"><b>57</b></span>
<b>Tabla 13</b>	Conclusiones de la Recomendación conjunta del Consejo de Europa y al UNESCO sobre el Reconocimiento de TC (2004) <span style="float: right;"><b>59</b></span>
<b>Tabla 14</b>	Principales encuentros en el Proceso de Bolonia (1998-2009) <span style="float: right;"><b>61</b></span>
<b>Tabla 15</b>	Fechas claves en el periodo de convergencia europea (traducido y adaptado de Morón y Calvo 2006: 35 y 36) <span style="float: right;"><b>64</b></span>
<b>Tabla 16</b>	El equipamiento en recursos incorporados (reproducido de Le Boterf (2001: 57) <span style="float: right;"><b>76</b></span>
<b>Tabla 17</b>	Agenda de la Iniciativa Conjunta de Calidad (Marco europeo de las Cualificaciones) <span style="float: right;"><b>85</b></span>
<b>Tabla 18</b>	Componentes y subcomponentes de la competencia (De Miguel 2005: 30) <span style="float: right;"><b>90</b></span>
<b>Tabla 19</b>	Fases del diseño curricular por competencias (resumido y adaptado de Yáñez y Villardón 2006: 27-30) <span style="float: right;"><b>94</b></span>
<b>Tabla 20</b>	Vinculación de las dimensiones de la educación, los perfiles y las competencias en el EEES (basado en Yáñez y Villardón 2006) <span style="float: right;"><b>96</b></span>
<b>Tabla 21</b>	Cambios en el nuevo paradigma de formación superior (basado en Icarán 2006) <span style="float: right;"><b>100</b></span>
<b>Tabla 22</b>	Desglose de las competencias genéricas en Tuning: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales (González y Wagenaar 2003: 72-73) <span style="float: right;"><b>105</b></span>

<b>Tabla 23</b>	Competencias transversales exigibles a cualquier profesional según el IE (2003)	<b>109</b>
<b>Tabla 24</b>	Competencias transversales de los estudiantes de Lenguas (TSP)	<b>112</b>
<b>Tabla 25</b>	Principales resultados del TSP (Curry y Sherry 2004: 10-34)	<b>113</b>
<b>Tabla 26</b>	Evolución de la Formación de Traductores: principales momentos y referentes	<b>124</b>
<b>Tabla 27</b>	Nuevas necesidades y demandas sociales para la profesión del traductor	<b>129</b>
<b>Tabla 28</b>	Competencias genéricas y específicas del traductor en los modelos de Kelly (2002, 2005) y PACTE (2003, 2005, 2007)	<b>153</b>
<b>Tabla 29</b>	Estándares profesionales del traductor (básicos) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)	<b>166</b>
<b>Tabla 30</b>	Estándares profesionales del traductor (nivel avanzado) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)	<b>167</b>
<b>Tabla 31</b>	Estándares profesionales del traductor (funciones de apoyo) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)	<b>167</b>
<b>Tabla 32</b>	Estándares profesionales del intérprete (traducido y adaptado de LNTO 2006)	<b>168</b>
<b>Tabla 33</b>	Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad por bloques (propuesta de clasificación): estado de la cuestión	<b>182</b>
<b>Tabla 34</b>	Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad: principales referentes	<b>183</b>
<b>Tabla 35</b>	Obstáculos a la movilidad según el Libro Verde de 1996 (Comisión Europea 1996)	<b>193</b>
<b>Tabla 36</b>	Líneas de actuación comunitarias en materia de movilidad para superación de los obstáculos (Comisión Europea 1996)	<b>194</b>
<b>Tabla 37</b>	Clasificación de los estudios globales de análisis de experiencias de movilidad	<b>200</b>
<b>Tabla 38</b>	Diseño del SAEP (1983-1986)	<b>201</b>
<b>Tabla 39</b>	Diseño del EREX (1987-1995)	<b>209</b>
<b>Tabla 40</b>	Aspectos influyentes en el desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes en movilidad (basado en Coleman 1995: 28-32 y Churchill y DuFon 2006)	<b>226</b>
<b>Tabla 41</b>	Variables en los estudios sobre beneficios lingüísticos a través de los periodos de estancia en el extranjero (Coleman 2007: 46)	<b>229</b>
<b>Tabla 42</b>	20 parámetros para la investigación sobre las estancias de estudios en el extranjero (traducido y adaptado de Coleman 2007: 45)	<b>231</b>
<b>Tabla 43</b>	Competencias genéricas recogidas en el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar 2003: 72-73)	<b>237</b>
<b>Tabla 44</b>	Competencias personales e interpersonales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)	<b>241</b>
<b>Tabla 45</b>	Competencias transversales y profesionales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)	<b>241</b>
<b>Tabla 46</b>	Otros logros: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)	<b>242</b>
<b>Tabla 47</b>	Competencias culturales e interculturales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)	<b>244</b>

<b>Tabla 48</b>	Integración de los estudiantes de intercambio en las aulas de la institución de destino (Biggs 2003: 124)	<b>252</b>
<b>Tabla 49</b>	Recomendaciones para la enseñanza en grupos multiculturales (Carroll y Ryan 2005)	<b>253</b>
<b>Tabla 50</b>	Competencias genéricas recogidas en el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003: 72-73)	<b>263</b>
<b>Tabla 51</b>	Competencias genéricas del traductor (Aneca 2005: 87-88)	<b>263</b>
<b>Tabla 52</b>	Instituciones LAE y abreviaturas correspondientes	<b>280</b>
<b>Tabla 53</b>	Evolución del programa: bajas y altas de instituciones socias (1987-2009)	<b>280</b>
<b>Tabla 54</b>	Instituciones LAE (2006-2007)	<b>281</b>
<b>Tabla 55</b>	Objetivos de aprendizaje (genéricos) del programa LAE	<b>282</b>
<b>Tabla 56</b>	Titulaciones finales concedidas por las instituciones LAE	<b>285</b>
<b>Tabla 57</b>	Leyenda para la interpretación de las tablas sobre las particularidades del programa LAE en las distintas instituciones socias (descriptivo-resumen general)	<b>287</b>
<b>Tabla 58</b>	Características particulares de la implementación del programa LAE en cada una de las instituciones socias (descriptivo-resumen general)	<b>288</b>
<b>Tabla 59</b>	Instituciones de educación superior en Alemania: <i>Hochschule/n</i> (Fuente: DAAD 2006a/b y Eurydice 2006b)	<b>290</b>
<b>Tabla 60</b>	Instituciones de educación superior en Alemania (Trends 1999)	<b>291</b>
<b>Tabla 61</b>	Bloques de materias del programa LAE en la FHK (estudiantes locales)	<b>293</b>
<b>Tabla 62</b>	El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes de la combinación lingüística DE-FR-EN	<b>294</b>
<b>Tabla 63</b>	El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes de la combinación lingüística DE-ES-FR	<b>295</b>
<b>Tabla 64</b>	El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes FHK en cuarto curso	<b>296</b>
<b>Tabla 65</b>	Sistema de educación superior en España: enseñanza universitaria y no universitaria	<b>299</b>
<b>Tabla 66</b>	Programa de estudios LAE en UGR (UGR 2009: 7)	<b>304</b>
<b>Tabla 67</b>	Programa de estudios LAE en UGR: primer curso en UGR (UGR 2009: 12)	<b>304</b>
<b>Tabla 68</b>	Programa de estudios LAE en UGR: segundo y tercer curso (UGR 2009: 21)	<b>305</b>
<b>Tabla 69</b>	Programa de estudios LAE en UGR: cuarto curso (UGR 2009: 33)	<b>305</b>
<b>Tabla 70</b>	Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de UNN y UL (2º curso) (UGR 2009: 41)	<b>307</b>
<b>Tabla 71</b>	Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de FHK (2º curso) (UGR 2009: 41)	<b>307</b>
<b>Tabla 72</b>	Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de AIX (3º curso) (UGR 2009: 42)	<b>308</b>
<b>Tabla 73</b>	Itinerarios formativos de LEA en AIX: estructura en semestres ( <i>Plaquette LEA 2008-2009: 8</i> )	<b>312</b>
<b>Tabla 74</b>	Itinerarios formativos de LEA- Master en AIX: estructura en semestres ( <i>Plaquette LEA 2008-2009: 8</i> )	<b>312</b>
<b>Tabla 75</b>	Programa de estudios LEA-Europe: semestres 1 y 2 (AIX)	<b>313</b>
<b>Tabla 76</b>	Programa de estudios LEA-Europe: estancias en el extranjero (AIX)	<b>314</b>
<b>Tabla 77</b>	Programa de estudios LEA-Europe: 4º curso (AIX)	<b>315</b>
<b>Tabla 78</b>	Instituciones de educación post-secundaria en Reino Unido	<b>317</b>



<b>Tabla 79</b>	Marco nacional de las cualificaciones: niveles (Reino Unido) (QCA 2009a)	<b>319</b>
<b>Tabla 80</b>	Marco nacional de las cualificaciones en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (QCA 2006: 2)	<b>321</b>
<b>Tabla 81</b>	Formatos característicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Reino Unido (British Council 2006a: 122-123)	<b>322</b>
<b>Tabla 82</b>	Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: conocimientos cognitivos (LJMU 2006: 1)	<b>325</b>
<b>Tabla 83</b>	Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias intelectuales/cognitivas (LJMU 2006: 2)	<b>325</b>
<b>Tabla 84</b>	Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias profesionales/prácticas cognitivas (LJMU 2006: 2)	<b>326</b>
<b>Tabla 85</b>	Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias transversales/personales cognitivas (LJMU 2006: 2)	<b>326</b>
<b>Tabla 86</b>	Titulaciones de educación superior en Irlanda	<b>334</b>
<b>Tabla 87</b>	Estructura del marco nacional de las cualificaciones en Irlanda (2003) (de Tierney y Clark 2007: 143)	<b>335</b>
<b>Tabla 88</b>	El EEES en Alemania: adecuación en FHK y UP	<b>338</b>
<b>Tabla 89</b>	El EEES en Francia: adecuación en AIX	<b>339</b>
<b>Tabla 90</b>	El EEES en España: adecuación en UGR	<b>340</b>
<b>Tabla 91</b>	El EEES en Irlanda: adecuación en UL	<b>342</b>
<b>Tabla 92</b>	El EEES en el Reino Unido: adecuación en UNN y LJMU	<b>343</b>
<b>Tabla 93</b>	Niveles y estadios en el tratamiento de las cuestiones metodológicas (adaptado de Arnau 1989)	<b>350</b>
<b>Tabla 94</b>	Tipos de investigaciones sociales (según Sierra 1998: 33)	<b>353</b>
<b>Tabla 95</b>	Triple eje paradigmático (reproducido de Calvo en curso)	<b>355</b>
<b>Tabla 96</b>	Parámetros que condicionan la adopción de enfoques de investigación y los elementos que les afectan (adaptado de Brannen 2005: 7-8)	<b>357</b>
<b>Tabla 97</b>	Diferencias entre los enfoques cualitativos y los cuantitativos (Cohen et al. 2000: 272)	<b>358</b>
<b>Tabla 98</b>	Fases en el diseño de la investigación	<b>368</b>
<b>Tabla 99</b>	Entrevistas: tipos (traducido y adaptado de Cohen <i>et al.</i> (2000)	<b>372</b>
<b>Tabla 100</b>	Fase de la pre-encuesta: entrevistas realizadas	<b>376</b>
<b>Tabla 101</b>	Entrevista grupal (participantes LAE en la UGR)	<b>377</b>
<b>Tabla 102</b>	Temas del debate: entrevista grupal a participantes LAE (resumen)	<b>378</b>
<b>Tabla 103</b>	Codificación de los resultados de la entrevista grupal (participantes LAE)	<b>379</b>
<b>Tabla 104</b>	Entrevistas individuales (participantes LAE en UGR)	<b>380</b>
<b>Tabla 105</b>	Principales temas de las entrevistas individuales a participantes LAE (resumen)	<b>380</b>
<b>Tabla 106</b>	Codificación de los resultados de las entrevistas individuales (participantes LAE)	<b>381</b>
<b>Tabla 107</b>	Fase 1: primera visita de investigación (entrevistas individuales semi-estructuradas: coordinadores)	<b>382</b>
<b>Tabla 108</b>	Fase 1: segunda visita de investigación (entrevistas individuales semi-	<b>382</b>

	estructuradas: coordinadores)	
<b>Tabla 109</b>	Dimensiones de la entrevista a los coordinadores LAE (resumen)	<b>384</b>
<b>Tabla 110</b>	Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN (1)	<b>385</b>
<b>Tabla 111</b>	Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista al coordinador de UGR	<b>385</b>
<b>Tabla 112</b>	Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN (2)	<b>386</b>
<b>Tabla 113</b>	Perfil del participante LAE/por institución: entrevista a la coordinadora de UNN	<b>386</b>
<b>Tabla 114</b>	Perfil del participante LAE/por institución: entrevista al coordinador de AIX	<b>386</b>
<b>Tabla 115</b>	Perfil del participante LAE/por institución: entrevista al coordinador de UGR	<b>387</b>
<b>Tabla 116</b>	Perfil del participante LAE/por institución: entrevista a la coordinadora de LJMU	<b>387</b>
<b>Tabla 117</b>	Perfil del participante LAE: entrevista a la coordinadora de UNN	<b>387</b>
<b>Tabla 118</b>	Perfil del participante LAE: entrevista al coordinador de AIX	<b>388</b>
<b>Tabla 119</b>	Selección de estudiantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN	<b>388</b>
<b>Tabla 120</b>	Expectativas de los estudiantes LAE (previas al acceso)	<b>392</b>
<b>Tabla 121</b>	Expectativas profesionales (previas al acceso a la universidad)	<b>393</b>
<b>Tabla 122</b>	Expectativas profesionales (al final del programa de estudios)	<b>393</b>
<b>Tabla 123</b>	Planteamiento de los problemas y preguntas de investigación	<b>397</b>
<b>Tabla 124</b>	De los problemas y preguntas a los objetivos de nuestra investigación (generales y específicos)	<b>401</b>
<b>Tabla 125</b>	Modalidades de encuestas electrónicas (traducido y adaptado de Smeed y Brennan 2000: 1201-1202)	<b>410</b>
<b>Tabla 126</b>	Ventajas de los cuestionarios electrónicos (Parker <i>et al.</i> 2004)	<b>412</b>
<b>Tabla 127</b>	Principios para el diseño de cuestionarios electrónicos y su relación con los tipos de error (Dillman y Bowker 2000, Dillman 2000)	<b>415</b>
<b>Tabla 128</b>	Participantes en la edición piloto del QGRADLAE	<b>427</b>
<b>Tabla 129</b>	Codificación de los datos del piloto (por objetivos de pilotaje)	<b>429</b>
<b>Tabla 130</b>	Tipos de preguntas (según Sierra 1998)	<b>437</b>
<b>Tabla 131</b>	Cuestionario QGRADLAE (Versión final)	<b>441</b>
<b>Tabla 132</b>	Distribución de las variables: contextos	<b>451</b>
<b>Tabla 133</b>	Vinculación de los contextos y áreas de estudio con las dimensiones y los constructos asociados	<b>453</b>
<b>Tabla 134</b>	Tipos de variables, según Sierra (1998: 106)	<b>461</b>
<b>Tabla 135</b>	Promociones LAE en las distintas universidades socias	<b>467</b>
<b>Tabla 136</b>	Datos aproximados relativos a la población total de estudio	<b>468</b>
<b>Tabla 137</b>	Promociones completas del programa LAE en las distintas universidades socias	<b>469</b>
<b>Capítulo 6. Resultados</b>		
<b>Tabla RES1.1</b>	Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (1)	<b>492</b>
<b>Tabla RES1.2</b>	Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (2)	<b>493</b>
<b>Tabla RES1.3</b>	Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (3)	<b>493</b>
<b>Tabla RES1.4</b>	Perfil de acceso. Puntos fuertes para el acceso (V1.4)	<b>495</b>
<b>Tabla RES1.5</b>	Perfil de acceso. Puntos fuertes para el acceso (V1.4) (G-TI)	<b>495</b>
<b>Tabla RES1.6</b>	Perfil de acceso. Ventajas para el acceso (V1.5)	<b>497</b>

<i>Tabla RES1.7</i>	Perfil de acceso. COM: Ventajas (actitudes e intereses) (V1.5)	499
<i>Tabla RES1.8</i>	Perfil de acceso. Ventajas para el acceso: extracto de entrevista al coordinador de AIX	502
<i>Tabla RES1.9</i>	Perfil de acceso. Ventajas para el acceso: comentarios del foro LEA Europe	502
<i>Tabla RES1.10</i>	Perfil de acceso. Motivaciones para el acceso (V1.6)	504
<i>Tabla RES1.11</i>	Perfil de acceso. Motivaciones/ grupo de titulación (V1.6/V0.2)	505
<i>Tabla RES1.12</i>	Perfil de acceso. Motivaciones/Expectativas: otras (V1.6/V1.7)	507
<i>Tabla RES1.13</i>	Perfil de acceso. Expectativas de acceso: extracto de entrevista a estudiante LAE (fase de pre-encuesta)	510
<i>Tabla RES1.14</i>	Perfil de acceso. COM: Expectativas de acceso: variables extrañas	510
<i>Tabla RES2.1</i>	Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (1)	515
<i>Tabla RES2.2</i>	Experiencia de formación. Perfil del participante (rasgos): comentarios del grupo de discusión	515
<i>Tabla RES2.3</i>	Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (2)	516
<i>Tabla RES2.4</i>	Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (3)	517
<i>Tabla RES2.5</i>	Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (4)	517
<i>Tabla RES2.6</i>	Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinador de AIX: relación del profesorado/participantes LAE	523
<i>Tabla RES2.7</i>	Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinador de UL: relación del profesorado/participantes LAE	523
<i>Tabla RES2.8</i>	Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista a la coordinadora de UNN: relación del profesorado/participantes LAE	523
<i>Tabla RES2.9</i>	Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinadora de UGR: relación del profesorado/participantes LAE	523
<i>Tabla RES2.10</i>	Experiencia de formación. COM: Diferencias entre la experiencia LAE y la experiencia Erasmus: valoración negativa (VD2.1AB)	526
<i>Tabla RES2.11</i>	Experiencia de formación. Extracto de transcripción entrevista grupal (fase preencuesta) (1)	531
<i>Tabla RES2.12</i>	Experiencia de formación. Extracto de transcripción entrevista grupal (fase preencuesta) (2)	533
<i>Tabla RES2.13</i>	Experiencia de formación. Dificultades encontradas durante la formación: entrevista a la coordinadora de LJMU	535
<i>Tabla RES2.14</i>	Experiencia de formación. Dificultades encontradas durante la formación: entrevista al coordinador de UL	535
<i>Tabla RES2.15</i>	Experiencia de formación. Problemas académicos (V2.32)	540
<i>Tabla RES2.16</i>	Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «reticencias por parte del profesorado»	540
<i>Tabla RES2.17</i>	Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «distintos métodos docentes»	541
<i>Tabla RES2.18</i>	Experiencia de formación. COM: Problemas académicos	542

	«exigencia/carga de trabajo»	
<b>Tabla RES2.19</b>	Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «currículum LAE»	<b>543</b>
<b>Tabla RES2.20</b>	Experiencia de formación. COM: Influencia del primer periodo de movilidad en el segundo: respuestas negativas (VD2.4COM)	<b>550</b>
<b>Tabla RES2.21</b>	Experiencia de formación. COM: Influencia del primer periodo de movilidad en el segundo: respuestas afirmativas (VD2.4COM)	<b>550</b>
<b>Tabla RES3.1</b>	Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (1)	<b>552</b>
<b>Tabla RES3.2</b>	Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (2)	<b>554</b>
<b>Tabla RES3.3</b>	Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (3)	<b>554</b>
<b>Tabla RES3.4</b>	Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (4)	<b>555</b>
<b>Tabla RES3.5</b>	Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (5)	<b>555</b>
<b>Tabla RES3.6</b>	Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de UNN (1)	<b>556</b>
<b>Tabla RES3.7</b>	Experiencia post-LAE. COM: Valoración global «evaluaciones negativas» (V3.04COM)	<b>557</b>
<b>Tabla RES3.8</b>	Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de UNN (2)	<b>557</b>
<b>Tabla RES3.9</b>	Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de LJMU	<b>558</b>
<b>Tabla RES3.10</b>	Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios del coordinador de UGR	<b>558</b>
<b>Tabla RES3.11</b>	Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (1)	<b>558</b>
<b>Tabla RES3.12</b>	Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (2)	<b>559</b>
<b>Tabla RES3.13</b>	Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (3)	<b>559</b>
<b>Tabla RES3.14</b>	Experiencia post-LAE. Competencias personales: categorización de las competencias descritas (VD3.1)	<b>560</b>
<b>Tabla RES3.15</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (1)	<b>561</b>
<b>Tabla RES3.16</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (2)	<b>561</b>
<b>Tabla RES3.17</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (3)	<b>562</b>
<b>Tabla RES3.18</b>	Experiencia post-LAE. Competencias personales/transversales descritas en nuestra encuesta: resumen	<b>563</b>
<b>Tabla RES3.19</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «CL» (VD3.2A) (1)	<b>565</b>
<b>Tabla RES3.20</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «CL» (VD3.2A) (2)	<b>565</b>
<b>Tabla RES3.21</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «materias de especialidad» (VD3.2D)	<b>566</b>
<b>Tabla RES3.22</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI» (VD3.2B) (1)	<b>567</b>
<b>Tabla RES3.23</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI»	<b>567</b>

	(VD3.2B) (2) <sup>1</sup>	
<b>Tabla RES3.24</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI» (VD3.2B) (3)	<b>568</b>
<b>Tabla RES3.25</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «conocimientos y competencias culturales/interculturales» (VD3.2C)	<b>569</b>
<b>Tabla RES3.26</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «conocimientos y competencias culturales/interculturales»: distintos sistemas educativos	<b>569</b>
<b>Tabla RES3.27</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «percepción de logro» (VD3.2F)	<b>570</b>
<b>Tabla RES3.28</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencias comunicativas/textuales» (VD3.10B) (1)	<b>571</b>
<b>Tabla RES3.29</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencias comunicativas/textuales» (VD3.10B) (2)	<b>571</b>
<b>Tabla RES3.30</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia cultural» (VD3.10H) (1)	<b>573</b>
<b>Tabla RES3.31</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia cultural» (VD3.10H) (2)	<b>574</b>
<b>Tabla RES3.32</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia documental profesional» (VD3.10C)	<b>574</b>
<b>Tabla RES3.33</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia temática» (VD3.10E)	<b>575</b>
<b>Tabla RES3.34</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia interpersonal» (VD3.10G)	<b>575</b>
<b>Tabla RES3.35</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia psicofisiológica» (VD3.10D)	<b>576</b>
<b>Tabla RES3.36</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (1)	<b>577</b>
<b>Tabla RES3.37</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (2)	<b>577</b>
<b>Tabla RES3.38</b>	Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (3)	<b>577</b>
<b>Tabla RES3.39</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (1)	<b>578</b>
<b>Tabla RES3.40</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (2)	<b>579</b>
<b>Tabla RES3.41</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (3)	<b>580</b>
<b>Tabla RES3.42</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (4)	<b>581</b>
<b>Tabla RES3.43</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (5)	<b>582</b>
<b>Tabla RES3.44</b>	Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (1)	<b>584</b>
<b>Tabla RES3.45</b>	Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (2)	<b>584</b>
<b>Tabla RES3.46</b>	Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral	<b>585</b>

---

<sup>1</sup> Únicas alusiones registradas en el total de intervenciones en este ítem.

	(V3.4COM) (3)	
<b>Tabla RES3.47</b>	Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (4)	<b>585</b>
<b>Tabla RES3.48</b>	Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (1)	<b>587</b>
<b>Tabla RES3.49</b>	Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (2)	<b>588</b>
<b>Tabla RES3.50</b>	Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (3)	<b>589</b>
<b>Tabla RES3.51</b>	Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (4)	<b>590</b>
<b>Tabla RES3.52</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (1)	<b>592</b>
<b>Tabla RES3.53</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (2)	<b>593</b>
<b>Tabla RES3.54</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (3)	<b>593</b>
<b>Tabla RES3.55</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (4)	<b>594</b>
<b>Tabla RES3.56</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (5)	<b>594</b>
<b>Tabla RES3.57</b>	Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (6)	<b>595</b>
<b>Tabla RES3.58</b>	Experiencia post-LAE. Competencias para la empleabilidad (VD3.8)	<b>596</b>
<b>Tabla RES3.59</b>	Experiencia post-LAE. Competencias para la empleabilidad «instrumentales/TI» (VD3.8A3)	<b>597</b>
<b>Tabla RES3.60</b>	Experiencia post-LAE. COM: Estudios de posgrado (UGR/G-TI) (VD3.11C)	<b>603</b>
<b>Tabla RES3.61</b>	Experiencia post-LAE. Aspectos más valorados por el empleador en lo relativo a la experiencia de movilidad (VD3.14)	<b>609</b>
<b>Tabla RES3.62</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con el puesto actual (V3.21COM)	<b>615</b>
<b>Tabla RES3.63</b>	Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con el puesto actual/Ocupaciones deseadas (VD3.21)	<b>615</b>
<b>Tabla RES3.64</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE en un país distinto al de su institución de origen (G-LENG) (VD3.12D)	<b>619</b>
<b>Tabla RES3.65</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE en un país distinto al de su institución de origen (G-TI) (VD3.12D)	<b>620</b>
<b>Tabla RES3.66</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerarios descritos (Ejemplo de G-LENG)	<b>622</b>
<b>Tabla RES3.67</b>	Experiencia post-LAE. Itinerario profesional post-LAE: sectores/ocupaciones descritas (VD3.12)	<b>623</b>
<b>Tabla RES3.68</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (1)	<b>624</b>
<b>Tabla RES3.69</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (2)	<b>625</b>
<b>Tabla RES3.70</b>	Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (3)	<b>626</b>

## Diagramas (Tomo I)

	Página
<i>Diagrama A</i>	Estructura de nuestro estudio <b>10</b>
<i>Diagrama 1</i>	La evolución de las políticas comunitarias en materia de educación <b>32</b>
<i>Diagrama 2</i>	Representación gráfica de los bloques en que se organiza el capítulo 3 y los principales temas en cada uno de ellos <b>71</b>
<i>Diagrama 3</i>	Resumen de los objetivos específicos del Capítulo 2 <b>72</b>
<i>Diagrama 4</i>	La competencia: construcción a partir de la combinación de recursos (adaptado de Le Boterf 2001: 53) <b>75</b>
<i>Diagrama 5</i>	Formación universitaria para el siglo XXI (UNESCO 1998): categorías formativas (reproducido de Icarán 2006: sin paginar) <b>80</b>
<i>Diagrama 6</i>	Aplicación cíclica del paradigma de competencias (reproducido de Calvo 2006: 634) <b>95</b>
<i>Diagrama 7</i>	Perfiles: interrelación <b>96</b>
<i>Diagrama 8</i>	Referentes y condicionantes de la programación (reproducido de Yáñez y Villardón 2006: 36) <b>97</b>
<i>Diagrama 9</i>	Programación a partir de competencias (reproducido de Yáñez y Villardón 2006: 124) <b>98</b>
<i>Diagrama 10</i>	El proyecto Tuning: objetivos y fases de implementación <b>101</b>
<i>Diagrama 11</i>	Encuesta Tuning <b>102</b>
<i>Diagrama 12</i>	Competencias en el proyecto Tuning (González y Wagennar 2003) <b>105</b>
<i>Diagrama 13</i>	El modelo de CT de Campbell (1998) <b>139</b>
<i>Diagrama 14</i>	El modelo de CT de Kelly (2002, 2005) <b>141</b>
<i>Diagrama 15</i>	El modelo holístico de la CT PACTE (1998b: 41) <b>143</b>
<i>Diagrama 16</i>	El modelo holístico de CT de PACTE (2003, 2005, 2007) <b>144</b>
<i>Diagrama 17</i>	De la actuación a la competencia (basado en el modelo de adquisición de Robinson 2003) <b>159</b>
<i>Diagrama 18</i>	Esquema de áreas de formación en TI según González Davies (2004a) <b>160</b>
<i>Diagrama 19</i>	Principales áreas en la formación de traductores (reproducido de González Davies (2004a: 131) <b>161</b>
<i>Diagrama 20</i>	Concepto de movilidad en nuestro trabajo <b>178</b>
<i>Diagrama 21</i>	Tratamiento de los referentes en nuestro trabajo, según bloques temáticos y la interrelación entre ellos. <b>183</b>
<i>Diagrama 22</i>	Estudio longitudinal desarrollado en el EREX, destinado a antiguos estudiantes Erasmus (con base en la encuesta del curso 1988-89) <b>210</b>
<i>Diagrama 23</i>	Estructura y contenido del estudio de evaluación SOC 2000 <b>211</b>
<i>Diagrama 24</i>	Estructura del ESEG3 2000 <b>212</b>
<i>Diagrama 25</i>	Dimensiones del cuestionario LEA Europe (2003) <b>267</b>
<i>Diagrama 26</i>	El programa LAE en FHK: itinerarios en la combinación lingüística DE-FR-EN <b>294</b>
<i>Diagrama 27</i>	El programa LAE en FHK: itinerario y combinación lingüística DE-ES-FR <b>295</b>
<i>Diagrama 28</i>	Itinerario del programa LAE en UP (combinación lingüística DE-EN-ES) <b>298</b>
<i>Diagrama 29</i>	El programa LAE en UGR: itinerario y combinaciones lingüísticas <b>303</b>
<i>Diagrama 30</i>	Estructuras y titulaciones universitarias en el modelo francés (tomado de la página web de la Université de Provence 2009) <b>310</b>
<i>Diagrama 31</i>	Itinerarios formativos de LEA en AIX <b>311</b>

<i>Diagrama 32</i>	El programa LAE en AIX: itinerarios en la combinación lingüística FR-EN-ES	<b>313</b>
<i>Diagrama 33</i>	El programa LAE en AIX: itinerarios en la combinación lingüística FR-EN-DE	<b>313</b>
<i>Diagrama 34</i>	Estructura LMD en AIX	<b>315</b>
<i>Diagrama 35</i>	Niveles y titulaciones intermedias (carga crediticia) del programa Lenguas Aplicadas en LJMU	<b>327</b>
<i>Diagrama 36</i>	El programa LAE en LJMU: itinerarios y combinaciones lingüísticas	<b>327</b>
<i>Diagrama 37</i>	Estudiantes Eurobis de UNN (estudiantes de AIX: itinerarios y combinaciones lingüísticas)	<b>330</b>
<i>Diagrama 38</i>	Estudiantes Eurobis de UNN (estudiantes de FHK: itinerario y combinaciones lingüísticas)	<b>331</b>
<i>Diagrama 39</i>	El programa LAE en UNN: itinerarios y combinaciones lingüísticas	<b>332</b>
<i>Diagrama 40</i>	El programa LAE en UL: itinerarios y combinaciones lingüísticas	<b>337</b>
<i>Diagrama 41</i>	Paradigmas de investigación (adaptado de Grotjahn 1987: 59-60)	<b>362</b>
<i>Diagrama 42</i>	Diseño de nuestra investigación (adaptado de Cohen y Manion 1980: 95)	<b>367</b>
<i>Diagrama 43</i>	Diseño de nuestra investigación: determinación de objetivos de investigación	<b>369</b>
<i>Diagrama 44</i>	Los propósitos de investigación según el enfoque de investigación	<b>399</b>
<i>Diagrama 45</i>	Proceso de investigación: método de exploración y diseño del instrumento	<b>404</b>
<i>Diagrama 46</i>	Diseño de nuestra investigación: fase de validación	<b>422</b>
<i>Diagrama 47</i>	Dimensiones del QGRADLAE	<b>423</b>
<i>Diagrama 48</i>	Ejemplo de menú desplegable (QGRADLAE): instrucción	<b>438</b>
<i>Diagrama 49</i>	Ejemplo de menú desplegable (QGRADLAE): opciones de respuesta	<b>438</b>
<i>Diagrama 50</i>	Ejemplo de teclas de opción mutuamente excluyentes (QGRADLAE)	<b>438</b>
<i>Diagrama 51</i>	Ejemplo de casilla de verificación (respuesta múltiple) (QGRADLAE)	<b>439</b>
<i>Diagrama 52</i>	Ejemplo de casillas de edición (respuestas abiertas) (QGRADLAE)	<b>439</b>
<i>Diagrama 53</i>	Dimensiones del cuestionario QGRADLAE y vinculación entre ellas	<b>440</b>
<i>Diagrama 54</i>	Proceso de investigación: definición de la población y selección de un procedimiento de muestreo	<b>464</b>
<i>Diagrama 55</i>	Proceso de investigación: aplicación del instrumento	<b>472</b>





# Introducción



El trabajo que pasamos a presentar lleva por título «Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados del programa LAE».

Este estudio se plantea analizar la experiencia formativa y de inserción laboral de los estudiantes europeos que cursaron el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa<sup>1</sup>) en el que participan, en la actualidad, un total de 4 universidades europeas: la Universidad de Granada, la Universidad de Limerick (Irlanda), la Universidad de Aix-en-Provence (Francia), y la Universidad de Ciencias Aplicadas o *Fachhochschule* de Colonia (Alemania)<sup>2</sup>.

Este programa fue una iniciativa pionera como actividad de intercambio de estudiantes, surgida en el marco de los programas europeos en materia de educación en el año 1987, año de inauguración de Erasmus. La particularidad de la iniciativa LAE estriba en una plena integración de la movilidad en el currículum formativo de los estudiantes, de manera que sus participantes continúan su formación en hasta tres universidades del consorcio (tanto centros de Lenguas Modernas o Aplicadas, como centros de Traducción, Interpretación [en adelante, TI] o Comunicación intercultural).

«De todos estos centros, el único que merece elogio es la Universidad de Granada, que a día de hoy, cuenta con el programa de movilidad específico más importante del panorama universitario español: El Programa Lenguas Aplicadas Europa. [...]

El planteamiento de LAE es un modelo a seguir para la reforma de los títulos de T&I y su conversión en Grados, que en mi opinión deberían orientarse bajo el prisma de Lenguas Aplicadas, con diferentes opciones de especialización intracurricular dentro de los estudios.

[...] LAE es sin duda una opción apasionante para cualquier alumno que se inicie en los estudios de T&I, y un modelo a imitar por el resto de los establecimientos universitarios españoles.»

Carreira (en Tradublog)\*

Estos periodos de movilidad se realizan durante el segundo y tercer año de estudios de los participantes quienes reciben, tras la superación del Programa, las tres titulaciones nacionales correspondientes a cada institución en la que se han llevado a cabo dichos estudios. Se trata, por tanto, de una iniciativa de doble/triple titulación, que se fundamenta en el pleno reconocimiento de los estudios cursados en otros centros del consorcio, diseña un programa de estudios fijo y organizado para garantizar este reconocimiento y apuesta por la movilidad como instrumento fundamental en la formación de los sujetos. Estas son las principales particularidades del Programa

<sup>1</sup> En lo sucesivo, «el programa LAE» o «el Programa».

<sup>2</sup> El programa ha ido sufriendo variaciones en su composición que serán tratadas en nuestro estudio. No obstante, esta tesis se inició en el curso académico 2004-2005 contándose además como instituciones socias con: la Universidad de Liverpool John Moores y de Northumbria-at-Newcastle (Reino Unido) y con la Universidad de Passau (Alemania). Como veremos en el Capítulo 4, la Universidad londinense de Thames Valley University (Reino Unido), del grupo inicial, se mantuvo en el consorcio hasta el año 2000.

\* Los comentarios recogidos en la cita del recuadro aparecen en Tradublog, blog de estudiantes de Traducción e Interpretación, redactado por Olliver Carreira (V. referencias bibliográficas). El texto versa sobre la integración de la movilidad en los distintos currícula en TI en España, donde se destaca la experiencia LAE. En cualquier caso, Carreira también alude a los inconvenientes del Programa que relaciona con su carácter selectivo y la escasa financiación económica de las estancias de movilidad.

que le diferencian de otras iniciativas de movilidad y que consideramos hacen de él una interesante propuesta surgida en los albores de la cooperación interinstitucional europea.

Aunque son muchos los posibles puntos de vista desde los que afrontar este trabajo, y que comentaremos en el transcurso de este estudio, en esta ocasión se ha optado por dirigir la investigación a antiguos alumnos (egresados, por lo general) a los que se pide que, desde de su experiencia de formación y empleabilidad actual, evalúen su trayectoria curricular en el programa LAE y el impacto percibido tras su graduación, una vez acceden al mercado laboral.

Nuestros sujetos serán pues tanto titulados en TI, como en Lenguas Aplicadas, como detallaremos en la distinta aplicación y características del Programa en cada universidad participante. Nuestro interés fundamental es acercarnos a la visión del propio estudiante/graduado, con el fin de dar una mejor respuesta a las necesidades de la sociedad y a las de los propios sujetos en formación, para así fomentar la calidad en la educación universitaria.

Estas líneas de trabajo para el conocimiento de la experiencia curricular universitaria van a dar, de pleno, con las nuevas directrices del modelo educativo europeo basado en la calidad y centrado en el estudiante, a las que también dedicaremos un capítulo en nuestra investigación, como detallaremos seguidamente.

### *Motivaciones e intereses*

En el repaso a la literatura sobre estudios de impacto de las experiencias de movilidad, descubrimos un consenso general en torno a los beneficios formativos respecto al desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y de conocimientos temáticos, como veremos en sucesivos capítulos. Estos logros se consideran, por otra parte, presupuestos básicos en la formación de traductores, intérpretes y demás profesionales que operan a nivel internacional.

Aunque estos han sido dos elementos básicos al definir el objeto y los objetivos de nuestra investigación; contamos con otros condicionantes fundamentales, de naturaleza tanto personal, como profesional y contextual que han motivado nuestro interés por este tema de investigación.

Por una parte, la propia experiencia de la investigadora como estudiante de Traducción e Interpretación en la UGR, durante la cual, aunque no participó en el programa LAE, sí realizó estancias de movilidad curriculares y extracurriculares, tanto durante como después de su graduación. De ahí que, aunque desde su propia perspectiva personal, no contrastada con estudios específicos, la investigadora tuviera constancia de las aportaciones de la movilidad en el currículum formativo del traductor. El hecho de que la investigadora no tomara parte en el programa LAE resultó especialmente interesante, al considerarse que esta situación contribuía a mantener la imparcialidad de la investigación.

Tras concluir sus estudios de Licenciatura en TI, la investigadora entró a formar parte del grupo de investigación Avanti (UGR) en el año 2003. En el seno de dicho equipo, su investigación se centró en la línea de la formación de traductores donde se han llevado a cabo (y están en curso) distintos trabajos de investigación con objetivos diversos:

- analizar las motivaciones y expectativas de los estudiantes de TI,
- estudiar el acceso de los graduados al mercado laboral,

- indagar sobre su consolidación profesional,
- estudiar las experiencias de estudiantes de intercambio en TI,
- investigar sobre su desarrollo de competencias genéricas y específicas en TI, etc.

En estos dos últimos aspectos, su vinculación con los proyectos Temcu<sup>3</sup> (2003-2006) y ACCI<sup>4</sup> (2006-2009) ha resultado fundamental para el desarrollo de su investigación.

Igualmente, las cifras de movilidad en el contexto académico de la investigadora inciden en su interés por analizar el impacto de dichas experiencias. Por una parte, la movilidad estudiantil ha ido en aumento desde los primeros años de participación de la Universidad de Granada en programas de movilidad e intercambio, alcanzándose en el curso académico 2008/2009 los 1.800 estudiantes entrantes (incluidos únicamente los estudiantes del reciente Programa de Aprendizaje Permanente [PAP] y Erasmus) (Datos facilitados por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la UGR para los cursos 2007/2008 y 2008/2009).

También son cada vez más los estudiantes locales que participan en estas iniciativas: entre los cursos 2007/2008 y 2008/2009 han participado en programas de movilidad PAP o Erasmus un total de 3.871 estudiantes, ubicándose los grupos salientes más importantes en las facultades de Letras y de Traducción e Interpretación, siendo comparativa y proporcionalmente, más frecuente la movilidad en este segundo grupo (Morón 2006).

Finalmente, el contexto actual de la educación superior en Europa nos lleva al replanteamiento de los fundamentos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la Universidad. La Educación, especialmente la superior, es un instrumento fundamental para la transmisión del conocimiento y de valores, y ha de dar respuesta a las necesidades de la Sociedad (Declaración Mundial de la Unesco). En el contexto europeo, estos objetivos adquieren una dimensión especial, habida cuenta de la realidad multilingüe y multicultural, ampliándose los objetivos hacia una formación en la consolidación de la ciudadanía e identidades europeas y el respeto a la diversidad en la unidad (Consejo de Lisboa 1997, 2000). En este sentido, el análisis de experiencias internacionales, el establecimiento de experiencias de cooperación y la observación de su funcionamiento a lo largo de los años resulta fundamental para el establecimiento de los pilares de base del Espacio Europeo de Educación Superior.

#### *Porqué estudiar el impacto de la movilidad en la formación de los sujetos móviles*

Además de los condicionantes anteriores, es cierto que desde el inicio de los programas comunitarios en materia de intercambio y movilidad son muchos los estudiantes que se han ido sumando a estos, con lo que han tenido la oportunidad de realizar una estancia de formación en un país distinto del de su residencia habitual. Estos programas han demostrado tener mayores

---

<sup>3</sup> *Training Teachers for the Multicultural Classroom at University*, proyecto europeo co-financiado por la Acción 6 del Programa Sócrates, coordinado por la UGR (Grupo Avanti y Area) en el que participaron cinco universidades europeas: Universidad de Limerick (Irlanda); Universidad de Chipre (Chipre), Universidad de Liubliana (Eslovenia) y la Universidad John Moores de Liverpool (Reino Unido). Este proyecto se desarrolló a partir de la tesis doctoral de Tsokaktsidou (2005), miembro del grupo de investigación Avanti, centrada en el impacto de la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades y lenguas en la docencia de la Traducción.

<sup>4</sup> La adquisición de la competencia intercultural e intercultural en la formación de traductores e intérpretes. Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D), financiado por el Ministerio español de Educación, Ciencia y Deporte.

beneficios formativos en el proceso de aculturación del sujeto en formación, tanto en el desarrollo de competencias transversales (Burn *et al.* 1990, Coleman 1995, SOC 2000, Kelly 2005, Soriano Barabino y Soriano García 2006, ) como, y en nuestro caso concreto, en el desarrollo de competencias relevantes para la formación del traductor/intérprete profesional en distintas áreas de actividad profesional (Kelly 2005, Soriano Barabino y Soriano García 2006, Soriano García 2007, entre otros)<sup>5</sup>.

De esta manera, siguiendo las recomendaciones de Curry y Sherry (2004: 4) pretendemos analizar este programa formativo de Lenguas/TI para conocer el impacto de la formación de nuestros sujetos en un amplio abanico de competencias genéricas, transversales y de empleabilidad (Convey 1995, Hawkings *et al.* 1995; Leggot y Stapleford 2004, Aneca 2005, Calvo y Morón 2006, Calvo en curso, entre otros), según los propios participantes:

One of the advantages of focusing on modern language programmes for this research [TSP] is that it highlights the fact that language learning is not simply about learning to speak a language, but that it is far richer and deeper experience that gives graduates the tools for a successful and fulfilling career and life. The importance of explicitly recognizing the transferable skills which are developed through language learning has already been emphasised by other commentators (TransLang 2000, Connell 2002, Orsini-Jones 2003)<sup>6</sup>

En este sentido, el presente trabajo aspira a conocer qué componentes de la competencia son asumidos por los egresados móviles como vinculables a su experiencia internacional en movilidad. No obstante, veremos cómo este proceso formativo y la ulterior toma de conciencia al respecto no ocurren de forma espontánea. De hecho, en las experiencias docentes y de investigación con las que ha tomado contacto la investigadora se han advertido, de manera expresa, las grandes dificultades de nuestros sujetos al articular los logros de la formación recibida por nuestros estudiantes en su última fase de formación traslativa (Leggot y Stapleford 2004, Aneca 2003, Morón y Calvo 2006, Calvo en curso). En esto, y en la línea con los postulados de Bolonia, consideramos que este campo de trabajo resulta de gran interés con el objetivo de lograr una mayor concienciación del sujeto respecto a su proceso formativo, para el fomento de su empleabilidad y la flexibilización y movilidad profesional a que aspira el nuevo modelo de la educación superior en Europa<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> No obstante, como veremos, el impacto de la movilidad en la formación de traductores no se centra únicamente en el estudio de los logros formativos *per se*. Pym (1992, 1999) o Mayoral y Kelly (1997), entre otros, estudian, por ejemplo, el impacto positivo que para la clase de traducción tiene el contar con grupos heterogéneos de estudiantes con distintas lenguas maternas.

<sup>6</sup> [ES]: Una de las ventajas de centrarse en los programas formativos de lenguas modernas para esta investigación [Transferable Skills Project] es que subraya el hecho de que el aprendizaje de lenguas no supone únicamente que el sujeto aprenda a hablar una determinada lengua, sino que supone una experiencia formativa mucho más rica y profunda, que facilita al sujeto herramientas para su vida (personal y profesional) exitosa y plena. La importancia de reconocer de manera explícita las competencias transversales que se desarrollan gracias al aprendizaje de lenguas ha sido enfatizada por determinados autores (TransLang 2000, Connell 2002, Orsini-Jones 2003). [Nuestra traducción].

<sup>7</sup> La autora comentará sus experiencias en los trabajos de acción tutorial llevados a cabo en el seno del grupo de investigación Avanti durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, así como las experiencias formativas en iniciativas de formación y orientación tutorial realizadas en la Universidad de Granada y en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. (V. Capítulo 2 y 3, fundamentalmente).

### *Porqué estudiar las competencias del traductor*

Como veremos a continuación, el concepto de competencias en Traducción no resulta nuevo ni original en la literatura sobre Traducción e Interpretación. Más bien al contrario, son muchos los estudios que, desde distintas perspectivas, se han asomado al estudio de la competencia del traductor. Desarrollado, fundamentalmente, en estudios sobre formación profesionalizante, en el ámbito de los recursos humanos y la capacitación de los profesionales, como intento de vincular la formación y la educación a las necesidades de la sociedad y a las expectativas de los formandos, el concepto competencia empieza a usarse desde casi los primeros momentos disciplinares de la Traducción e Interpretación. Su adopción parece reflejar un esfuerzo por configurar e individualizar el perfil del traductor, separándolo de otros profesionales de las lenguas o la comunicación, y en contraposición a enfoques que negaban la posibilidad de formarse en el ejercicio de una actividad que se venía concibiendo como un arte innato<sup>8</sup>. Hoy en día, con la revolución que supone la Sociedad de la Información y el impacto de las nuevas tecnologías en nuestra profesión, las competencias específicas que adquiere o ha de adquirir el traductor profesional frente a otros profesionales multilingües resultan más evidentes.

En cualquier caso, distintos modelos existentes han intentado esbozar aquello que hace o debe hacer el traductor/intérprete profesional. Si bien los componentes de la competencia del traductor varían según el modelo en cuestión, la mayoría coinciden en la importancia del componente lingüístico y cultural de la competencia del traductor. Con todo, la multiplicidad de modelos y aplicaciones de este concepto dificulta la configuración de un modelo único.

Lejos de aspirar a configurar un modelo de competencia traductora en nuestro trabajo, por sus características y el objeto mismo de estudio, esta investigación se plantea analizar la competencia desde la propia percepción de este particular grupo de sujetos, quienes, además, han tomado parte en un programa que les lleva a instituciones no específicas en la formación de traductores, sino dedicadas a la formación en Lenguas (Modernas o Aplicadas).

Por otra parte, este elemento solo configurará un bloque más de investigación en nuestro trabajo, que pretende indagar sobre otros aspectos de la experiencia formativa LAE y de su incidencia en el futuro laboral de sus participantes. Así lo detallamos en nuestros objetivos de investigación.

### **Objetivos de la investigación**

A pesar de existir estudios específicos sobre el impacto que la participación en programas de movilidad tiene en los sujetos móviles, no se ha hecho ningún tipo de estudio global, hasta el momento, sobre la experiencia LAE, cuya citada especificidad (en relación a otras iniciativas, tales como Erasmus, V. arriba) la hace digna de un estudio independiente y en profundidad. Esta es, precisamente, la finalidad de nuestro trabajo.

De ahí que los objetivos generales de la investigación se centren en:

---

<sup>8</sup> Son clásicos en esta disciplina los debates en torno a las siguientes cuestiones: ¿el traductor nace o se hace? ¿Es posible formar traductores? ¿En qué consiste o cómo es una buena traducción?, ¿Traducir es una ciencia o un arte?



- Conocer con un mayor grado de detalle la experiencia de los participantes en el Programa, ante la ausencia de estudios globales previos.
- Describir los aspectos fundamentales de la formación de los estudiantes LAE, al menos en cuanto atañe a las percepciones de aquellos que participan en nuestro estudio.
- Analizar dichas percepciones para poder profundizar en la realidad de su experiencia de formación y el impacto en su desarrollo profesional, en general, y en la práctica profesional de la TI.

La formulación de los objetivos específicos de la investigación ha resultado un trabajo arduo dada la multiplicidad de temas esbozados durante la fase de diagnóstico y las distintas perspectivas de estudio posibles ante una realidad tan vagamente estudiada. Con todo, se ha optado por incluir un amplio abanico de objetivos de investigación, como corresponde a un estudio descriptivo y exploratorio inicial. Esto no ha sido posible sin una valoración de las particulares características del objeto de investigación y las condiciones que rodean a este estudio.

Nuestros objetivos específicos de investigación se entienden vinculados a las características particulares del programa LAE, a saber:

- el carácter selectivo del Programa;
- la doble experiencia de movilidad;
- la naturaleza interdisciplinar de los estudios;
- la formación en TI;
- la integración de la movilidad en el currículum formativo.

Atenderemos pues a la visión global de la experiencia formativa de los sujetos, desde los momentos previos a su acceso al Programa hasta su finalización. Se incluirán como planos de desarrollo tanto el plano académico como el personal, dado el carácter fundamental e indiscutible de la movilidad en el currículum formativo de estos sujetos. En este sentido, nos preguntaremos sobre el particular impacto de la participación en una doble experiencia de movilidad, por un lado; por otro, y recopilando todas estas características específicas del Programa, intentaremos esbozar el grado de formación diferencial que los sujetos perciben con respecto a otros estudiantes, móviles o no, de su misma titulación.

En el plano académico preguntaremos a los sujetos sobre su satisfacción y grado de desarrollo de las competencias académicas asociadas al Programa.

Otro de los planos de estudio será el plano profesional. Puesto que conviven en el Programa estudiantes de Lenguas y de Traducción/Interpretación (TI). Preguntaremos a estos sujetos sobre la formación específica recibida en TI, incidiendo en el impacto de esta formación para el desarrollo profesional de los participantes, siempre desde sus propias valoraciones. En esto, retomaremos la naturaleza interdisciplinar de los estudios y analizaremos cómo esta incide en la configuración de las trayectorias profesionales esbozadas por nuestros sujetos. De igual manera, y vinculado al plano profesional, investigaremos la percepción de nuestros sujetos sobre la evaluación que se tiene en el mercado de su particular experiencia de formación y los logros vinculados a ella.

Finalmente, analizaremos el impacto de la experiencia global acumulada y detallaremos los itinerarios profesionales y formativos seguidos por nuestros encuestados a la conclusión del Programa, para pasar a conocer las características de sus ocupaciones en el momento de la encuesta.

En definitiva, este trabajo pretende contribuir, desde un punto de vista teórico, al estudio sobre el desarrollo de competencias propias del traductor/intérprete, especialmente en cuanto a su aplicación en carreras profesionales concretas (estudios de inserción laboral y empleabilidad). Además, pretende contribuir a los estudios sobre el impacto de las experiencias de movilidad en la formación de los participantes, en especial, en cuanto a la formación de profesionales en TI.

Desde el punto de vista práctico de su aplicación directa a los sujetos implicados (sujetos y destinatarios de esta investigación) consideramos que nuestro estudio puede ser relevante para los futuros aspirantes al Programa. Además puede resultar de interés para los recién graduados, no solo en el seno del programa LAE en particular, sino por los graduados en TI/Lenguas en general, en tanto que supone el reflejo de las reflexiones y la toma de conciencia de nuestros encuestados sobre los logros de su formación, exponiendo su autoevaluación en torno al desarrollo formativo registrado, entre otros elementos.

De igual manera, para los responsables (coordinadores del programa LAE u otros responsables de iniciativas similares, no solo en la formación de traductores sino en cualquier especialidad), puede ayudarles a establecer ciertas pautas que favorezcan la optimización de experiencias de estudiantes y permitan una mayor consolidación e integración de las experiencias formativas, tanto de los aspectos académicos y personales, como de los relativos a la futura proyección profesional de los egresados.

Finalmente, para los docentes en TI puede ser de gran utilidad por el fomento de la reflexión en torno a la formación de profesionales en estos ámbitos.

### *Estructura de nuestro estudio*

Este trabajo de investigación se encuentra dividido en dos partes fundamentales. La primera parte supone una presentación del marco de referencia de nuestra tesis, en tres planos de investigación diferentes, según presentaremos a continuación. La segunda la dedicaremos a cuestiones de índole metodológica, en la que presentaremos el objeto de estudio, describiremos el método y el diseño de la investigación así como los resultados alcanzados en este estudio.

El diagrama siguiente presenta la estructura de nuestro trabajo.

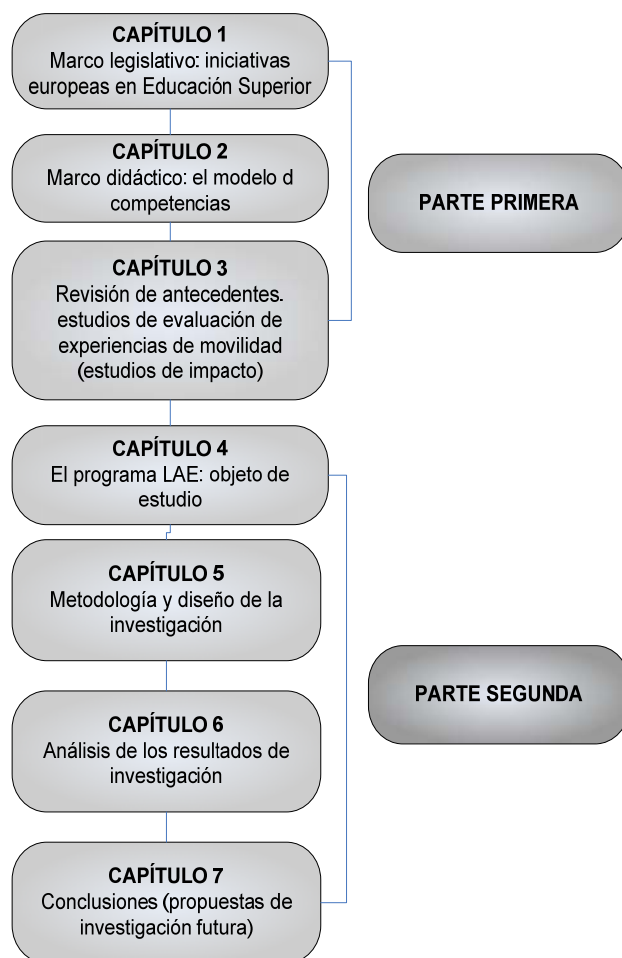


Diagrama A Estructura de nuestro estudio

La importancia de la revisión bibliográfica ha sido un punto clave en la realización de nuestro estudio. Al no existir un estudio previo de características similares en cuanto a la experiencia LAE, valoramos la importancia del estudio de iniciativas de investigación sobre el impacto de la movilidad en general y en cuanto atañe al desarrollo de competencias concretas. De esta forma, y en línea con las consideraciones de Burn *et al.* (1990: 18), la revisión de antecedentes ha contribuido a:

- definir los principales conceptos de investigación y analizar el estado de la investigación en cuanto a la movilidad estudiantil en el marco europeo;
- sintetizar los trabajos existentes en cuanto a las experiencias de los participantes en programas de movilidad, especialmente, en lo referente a su impacto en el desarrollo de los sujetos
- conocer distintos métodos y procedimientos de investigación en trabajos anteriores en este campo de investigación.

Por ello, esta fase del estudio será retomada como fase de investigación *per se* en el capítulo dedicado al diseño y método de investigación.

Tras la primera revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto Temcu (Atkinson *et al.* 2006), iniciamos el estudio pormenorizado y específico de los antecedentes de nuestro estudio, en torno a las principales líneas temáticas que subyacen en nuestro trabajo. Cada una de ellas ha dado origen a un bloque bibliográfico concreto (Diagrama A) que pasamos a describir a continuación.

- **Marco institucional** en el que se desarrolla y sustentan los principales conceptos objeto de la investigación, principalmente: iniciativas de movilidad, el desarrollo de competencias, las dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas<sup>9</sup> (Capítulo 1).
- **Marco didáctico de referencia:** se analizarán aquí los principios del modelo de competencias desde su perspectiva profesional, así como en su adecuación al EEES. En este capítulo, afrontaremos además la evolución en la formación de traductores e intérpretes y el valor que ha tenido el modelo de competencias (del traductor) en la TI (Capítulo 2).
- **Estudios vinculados al impacto de las estancias de movilidad,** es decir, el estudio de los antecedentes específicos que dan sentido y son la base fundamental de nuestra investigación. Se tendrán en cuenta en esta revisión bibliográfica, estudios específicos relativos al impacto de la movilidad, a nivel europeo (fundamentalmente) atendiendo a lo que consideramos estudios «macro» (de gran envergadura) y estudios «micro» (asociados al impacto en competencias específicas) (Capítulo 3).

Deseamos puntualizar que nuestro trabajo, ubicado dentro del área de la Traducción, pretende centrarse más específicamente en el impacto que la experiencia de movilidad tiene para el desarrollo de las competencias del traductor y sus consecuentes salidas profesionales. De esta forma, a pesar de que en el programa LAE coinciden estudiantes de Lenguas con estudiantes de Traducción, y por lo general los graduados obtienen ambas titulaciones, nos centraremos en la experiencia de los graduados en su formación como traductores/intérpretes y expertos en comunicación intercultural y en su ejercicio profesional de la TI.

La segunda parte de este trabajo se centrará en cuestiones de naturaleza metodológica, comprendiendo los capítulos del 4 al 6 de nuestro estudio. Finalmente el capítulo 7 será el que presente las conclusiones alcanzadas según los objetivos específicos señalados.

### *Capítulo 1. Marco legislativo*

En primer lugar, se consideró importante analizar la legislación relativa a los principales temas de estudio: reconocimiento de titulaciones, movilidad, dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas, y finalmente, la legislación relativa a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (proceso de Bolonia). Hemos de especificar que nos limitamos a la revisión de documentos legislativos, iniciativas, programas, etc. en el seno de la UE, marco en que se desarrolla la iniciativa de LAE y en la cual encuentra sus bases de funcionamiento.

En el seno de cada apartado, y por orden cronológico, se presentarán los distintos acontecimientos vinculados a cada uno de los objetivos comunitarios pertinentes. De esta manera, quedarán

---

<sup>9</sup> Como se detalla en la lista de siglas y abreviaturas, aludiremos a D/TT, para las «dobles o triples titulaciones» y con TC «titulaciones conjuntas».

recopilados los distintos documentos y experiencias en las que se fundamenta el modelo educativo europeo en su concepción actual. Resumimos la articulación del capítulo a continuación:

- De la construcción de la Europa unida a la construcción de la Europa de la educación. Aquí se atenderá a la evolución de las políticas europeas en materia de reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, primer objetivo de las políticas comunitarias en materia de educación (desde la década de los 70). Seguidamente pasaremos a comentar la incidencia del Proceso de Lisboa (2000) en materia de unidad en la educación superior: el ECTS (1989) y el Europass (1998, 2004) serán tratados en este apartado.
- A continuación repasaremos la evolución de los programas de movilidad en el seno de la UE, desde los primeros Programas de Estudios Conjuntos (1976) hasta el reciente programa Erasmus Lifelong Learning (2007), iniciativa «macro» que converge con los objetivos del EEES. Citaremos en esta fase los distintos documentos que han ido sustentando las políticas de calidad, movilidad y formación a lo largo de la vida, fundamentalmente.
- Finalmente, analizaremos los esfuerzos comunitarios en materia de creación de D/TT y TC. En este sentido, nos centraremos en las conclusiones de las reuniones de los ministros de educación superior de Praga (2001) y Berlín (2003) y más específicamente en las conclusiones de los seminarios de la EUA (*European University Association*), fundamentalmente en los de Estocolmo de 2002 y de 2004, donde se hacen públicas las conclusiones de los informes de Tauch y Rauhvargers (2002) sobre la situación de las D/TT y las TC en el contexto europeo. Igualmente resumiremos el trabajo del Consejo de Europa/UNESCO en sus reuniones de 1997 y 2001, en materia de reconocimiento de las TC.

## Capítulo 2. El modelo de competencias: en educación superior y en la formación de Traductores

Hemos considerado oportuno afrontar el tema del estudio de competencias desde la perspectiva-marco que supone la adecuación a las nuevas estructuras y conceptos de la reforma Europea en el proceso de Bolonia. De esta forma, realizaremos una introducción al modelo de competencias, tal y como se concibe en dicho contexto.

Como veremos, el concepto de «competencia» no resulta, como pudiera parecer, un concepto nuevo, sino una aplicación novedosa del significado general de «competencia» en el sentido de «capacidad para hacer o saber algo». No es, por tanto, difícil asociar las nuevas teorías de la competencia que se aplican en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con algunos modelos teóricos anteriores (Calvo en curso y Calvo y Morón 2008):

- desde *enfoques psicológicos* cognitivistas (más tarde, constructivistas) que pretenden distinguir entre conocimiento declarativo y conocimiento operativo (Stoof *et al.* 2002), la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner 1983, revisada en 1993), los estudios sobre las capacidades humanas de Gagné (en Gros Salvat 1995: 123). Estos enfoques aspiran a desglosar teóricamente las distintas formas que el conocimiento (teórico o práctico) puede adoptar en el cerebro humano. Se empieza a prestar especial atención a las habilidades prácticas. Este apartado enlaza con:

- los *enfoques didácticos* (influidos por el constructivismo y el pragmatismo pedagógico) centrados en el aprendizaje activo, el principio de actividad del alumno, etc., con autores tan diferentes como Dewey, Montessori, Decroli, Vygòtsky, Freire, etc. Son, esencialmente, propuestas que intentan llevar el conocimiento al plano funcional, práctico y que mantienen al estudiante en el punto de mira del proceso.
- Los *enfoques de Desarrollo de Recursos Humanos*, que es donde arraiga con más fuerza la teoría de las competencias (Stoof *et al.* 2002: 345-365, Le Boterf 2001). Se inicia como manera de describir las capacidades que una empresa o profesión requiere de sus empleados.

En nuestro estudio realizaremos una aproximación a los postulados de la competencia desde este último enfoque para enlazar con los enfoques profesionales de la competencia en el EEES, concebida como el instrumento para vincular la universidad a la sociedad y la empresa, y que dota a la educación superior del valor social y profesionalizante necesario en la Europa del conocimiento y del trabajo. Quedarán, además, resumidos los principales puntos para el cuestionamiento del modelo de competencias.

En el contexto europeo, analizaremos las conclusiones del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003), referencia indispensable en la definición de los conceptos básicos del modelo de competencias y clave para su descripción.

Seguidamente analizaremos la evolución del concepto de competencia en la formación de traductores. Al igual que en el caso anterior, el concepto de competencia tampoco resulta novedoso en la formación de traductores e intérpretes. De hecho, son diversos los enfoques adoptados a la hora de estudiar la competencia en Traducción. Campbell (1998) apunta hacia tres posiciones o áreas fundamentales en el estudio de la CT: el proceso de la traducción y el estudio de la competencia desde un punto de vista psicológico, la competencia como mecanismo para subsanar el error o la evaluación de la competencia a través de la calidad de los productos y la pedagogía misma de la Traducción; este último punto es el que recibirá nuestra atención en esta investigación.

De esta manera, pretendemos acercarnos a la competencia desde la formación de traductores, de forma que este concepto es la base para el establecimiento de objetivos de aprendizaje, la determinación de métodos de trabajo, métodos y sistemas de evaluación específicos y el diseño curricular, en línea con la aplicación que de este concepto se hace en el proceso de convergencia europea (Kelly 2005). Al solicitar a los estudiantes participantes que autoevalúen su CT, pretendemos también detectar posibles problemas y carencias en la formación, así como identificar expectativas del estudiantado, satisfacción con la formación recibida y rasgos de identidad del estudiante y graduado. Entendemos que esta aproximación es clave para poder trabajar en un marco de calidad formativa en TI.

Para analizar el concepto de competencia en TI, hemos seleccionado tres vertientes de estudio según su origen y finalidad de estudio. Por una parte, y como decíamos al principio, no podemos obviar la contribución que, en las dos últimas décadas, está suponiendo **el proceso de Bolonia y el EEES** donde, con trabajos tales como el de la ANECA (Proyecto del título de Grado en TI (2003, 2006) contamos con estudios centrados en el desglose de competencias (genéricas y específicas) para la configuración de los nuevos títulos de TI en España.

Desde el punto de vista de la **propia evolución de la disciplina**, existen importantes trabajos de investigación, que muestran la diversidad de enfoques y aplicaciones del concepto de CT en la formación de traductores, entre otros, destacamos las aportaciones de:

- Campbell (1998) quien trabaja la CT en un plano pedagógico y especialmente para la incorporación de la traducción hacia la lengua extranjera en un estudio de corte cuantitativo;
- Kelly (2002, 2005) toma su modelo de definición de la CT desde un punto de vista didáctico como punto de partida para su propuesta de diseño curricular en un enfoque que se podría clasificar de interpretativo e integrador;
- PACTE (2003, 2005) que trabaja con una metodología influida por la psicología, diseña un modelo de CT con vocación de universalidad y se centra en la creación de instrumentos de medida validados empíricamente que permitan evaluar el grado de adquisición de la CT desde una aproximación más positivista;
- y Pym (2005) también desde su interés por la configuración de programas de formación válidos, se plantea, desde un punto de vista crítico y analítico, diseñar un modelo que elimine las deficiencias detectadas en anteriores propuestas para reorientar la formación en contextos tan complejos como los propios del mercado y sus avances tecnológicos (Calvo y Morón 2008).

Finalmente, en la evolución de la disciplina **desde punto de vista profesional**, otros trabajos se han interesado por describir componentes de la competencia profesional real de la actividad traductora, surgiendo entonces descripciones de la CT como estándares o cualificaciones profesionales, al modo de los descritos a nivel nacional en el Reino Unido (2007) (*National Standards in Translating/Interpreting*).

### Capítulo 3. Revisión de los estudios en torno al impacto de la movilidad

Seguidamente, localizaremos los recursos disponibles respecto a estudios de impacto de programas de movilidad. La clasificación elaborada para la sistematización de la revisión de estos antecedentes es la siguiente:

- según el marco en el que se ubican (estudios comunitarios / exo-comunitarios) y organismo que los desarrolla; de esta manera atenderemos a
  - **estudios no específicos del programa Sócrates/ Erasmus:** en los que se analizan distintos factores relativos a la experiencia de los participantes en iniciativas de movilidad, los requisitos administrativos y de implementación de dichos programas, preparación de los estudiantes, etc. El principal referente en nuestro trabajo es el *Study Abroad Evaluation Project* (Proyecto de evaluación de las estancias de estudios en el extranjero, SAEP [1983-1986]) (Burn *et al.* 1990, Opper *et al.* 1990).
  - **Estudios específicos del programa Erasmus:** Como veremos, la consolidación y éxito de los programas han llevado a la Comisión a realizar estudios específicos del programa Sócrates y Erasmus. En este apartado se presentarán los dos grandes estudios de evaluación de

ambos programas: *The Erasmus Experience*, (La Experiencia Erasmus, EREX [1987-1995]) y el Informe de Evaluación de Sócrates del año 2000 (SOC 2000). Finalmente, apuntaremos a los resultados del trabajo institucional más reciente sobre el impacto de la experiencia Erasmus en el potencial de desarrollo profesional de sus participantes (estudiantes y profesores): el proyecto VALERA (2006). En nuestro trabajo daremos prioridad al análisis de los logros y resultados de los estudiantes de cara a su desarrollo académico, personal y profesional, a pesar de la diversidad de variables de estudio comprendidas en estos estudios de gran envergadura.

- según el/os objeto/s y el/os objetivo/s de la investigación en cada caso. En cuanto al **objeto de estudio**, distinguiremos entre las iniciativas destinadas a analizar las experiencias de movilidad y su impacto **desde el punto de vista de los sujetos participantes**, ya sean estudiantes/graduados o profesores, en contraposición con aquellas que pretenden analizar los programas **desde un punto de vista institucional**, centradas fundamentalmente en el establecimiento de guías/códigos de buenas prácticas para los programas y el análisis del potencial internacionalizador de la movilidad para las instituciones en las que se desarrollan. En cuanto al **objetivo fundamental de investigación**, hemos de señalar que la mayoría de las investigaciones surgen en el marco de los estudios y/o formación en lenguas, a lo que se une el hecho de que el desarrollo en las competencias lingüísticas sea el efecto más evidente de la formación del sujeto en movilidad, como señalábamos anteriormente. Por estos motivos, este objetivo general (desarrollo de competencias lingüísticas) bien pudiera ser compartido por la totalidad de los estudios recogidos en nuestra propuesta de clasificación. Sin embargo, determinados estudios inciden de manera singular en el desarrollo de otras competencias, más allá de las puramente lingüísticas (personales o interpersonales, culturales o interculturales, profesionales o transversales, etc.) (como comentaban Curry y Sherry 2004: 4), o en la implementación y optimización de los programas para ofrecer mayores y mejores ventajas formativas para los sujetos participantes. De igual manera, haremos patente la vinculación de los objetivos de investigación, en caso de que estos sean múltiples.

Aunque dedicaremos un apartado a las competencias lingüísticas, estas configuran un bloque más de estudio en nuestra investigación, de ahí que su tratamiento no se realice de manera exhaustiva, lo que excedería los límites del presente trabajo. Por ello, presentaremos de forma resumida los estudios sobre este tema, fundamental en cuanto al efecto de la experiencia de movilidad en los sujetos participantes (Coleman 1994, 2006, entre otros).

A continuación recogemos sintéticamente los distintos elementos de base para la presentación de este análisis:



	Objetivo de investigación	Objeto de Investigación	Perspectiva
<b>BLOQUE 1</b>	Análisis del potencial de internacionalización	Los programas de intercambio (en general)	Según las instituciones participantes en la red de cooperación internacional
<b>BLOQUE 2</b>	Análisis de aspectos logísticos: funcionamiento, gestión e implementación de los programas	Los programas de intercambio y sus principios de funcionamiento	Según los propios programas de movilidad, el personal docente y administrador, gestor y coordinador de los mismos
<b>BLOQUE 3</b>	Análisis del impacto de experiencias de movilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes/graduados móviles</li> <li>▪ Estudiantes no-móviles</li> <li>▪ Profesorado en contacto con estudiantes móviles</li> </ul>	Según los propios participantes (estudiantes, graduados, profesores)

Tabla A Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad por bloques (propuesta de clasificación): estado de la cuestión.

- Por otra parte, detectaremos trabajos clasificados, según sus **dimensiones de estudio**, como estudios *de carácter global*, donde se incluyen numerosos factores, sujetos y propósitos de investigación relativos al análisis de las experiencias de movilidad; y estudios *de carácter específico* o puntual, ya que atienden a una única dimensión de investigación, se limitan a un grupo determinado de estudio, en un contexto de investigación concreto, etc.

#### Capítulo 4. El objeto de estudio: El programa LAE

En primer lugar atenderemos al programa LAE como objeto principal de nuestro estudio; aquí presentaremos su particular desarrollo e implementación en cada institución participante para acercarnos a comprender la naturaleza de las experiencias representadas en nuestro estudio.

Por ello, se consideró necesario realizar una introducción a los sistemas educativos de los países representados en el consorcio del Programa, así como una breve reseña a la institución propia y las tradiciones de enseñanza y aprendizaje en que se fundamentan, para luego pasar a un descriptivo del Programa y sus particularidades. Esta información previa que recogemos (sistema educativo, tipo de institución y culturas de enseñanza-aprendizaje) consideramos que es fundamental para entender la forma en que el Programa se desarrolla en cada una de las instituciones socias, y contribuye además a comprender los distintos itinerarios formativos de los sujetos y la forma en que se interrelacionan y reconocen los programas de estudios de las instituciones socias.

## Capítulo 5. El proceso y el método de investigación

A continuación, dedicaremos un capítulo a describir el enfoque y método de investigación seguido, el diseño mismo de la investigación y del instrumento de medida. En este sentido, nos detendremos a analizar las características propias del diseño del cuestionario electrónico, con los apuntes oportunos en la evaluación de su pertinencia y limitaciones en nuestro estudio.

Somos conscientes del grado de detalle y la profundidad en el tratamiento de las cuestiones metodológicas. Esta decisión ha sido deliberada por los siguientes motivos:

- por un lado, las dificultades localizadas en la implementación de este trabajo de tesis doctoral, en la adecuación de los principios metodológicos a las necesidades y objetivos del trabajo, nos han llevado a considerar su inclusión en el cuerpo de la tesis. Según Nunan (1989) son precisamente estas dificultades las que ayudan a avanzar el conocimiento y el trabajo en el estudio de los métodos y los enfoques de investigación. Así bien, consideramos que su inclusión pudiera ser de utilidad para futuros investigadores en esta línea de trabajo.
- A lo anterior, se une el hecho de que este trabajo se ubique en la línea de la formación de traductores; dados los escasos referentes, hasta el momento, en la adopción de este tipo de metodologías cuantitativas/cualitativas en la investigación en TI, hemos decidido incluir el proceso mismo de la investigación en el seno de la tesis. Con esto, aspiramos a fomentar la reflexión en torno a las aportaciones de este tipo de enfoques en la investigación en nuestra disciplina.
- Finalmente, este bloque de trabajo se ha visto engrosado al adoptar un nuevo procedimiento en la aplicación de encuestas: el cuestionario electrónico. Así, la investigadora ha abordado las cuestiones aplicables al diseño propio de la encuesta, atendiendo de manera separada a las implicaciones del diseño y aplicación de la encuesta en formato electrónico y por medio de Internet.

Nuestro estudio encaja con el estudio exploratorio-descriptivo/ cuantitativo/ interpretativo de Grotjahn (1998), que seguirá un diseño mixto en su configuración, según las consideraciones de Brannen (2000) y Hernández Sampieri (2003). En esto, se han adoptado distintos procedimientos para la recogida y análisis de los datos según la naturaleza y los objetivos de trabajo marcados.

En la fase de pre-encuesta, realizamos **entrevistas de diagnóstico (grupales e individuales)** a sujetos participantes en el Programa LAE y a los responsables del Programa en cada una de las instituciones del consorcio LAE (coordinadores LAE).

Las entrevistas a los coordinadores del Programa se realizaron durante las visitas de investigación realizadas en dos instituciones LAE (UP y UL) con motivo de la celebración de las reuniones plenarias anuales de los coordinadores LAE (2005, 2006). Dichas entrevistas fueron utilizadas para recabar datos que contribuyeran al diseño mismo de la investigación (método y diseño de la investigación) así como para el diseño del instrumento de medida (V. Capítulo 5). En cualquier caso, estas entrevistas han ayudado además a apoyar los datos objetivos relativos a la implementación y características propias del programa LAE en cada una de las instituciones socias (V. Capítulo 4). Finalmente, los datos recopilados nos han ayudado en la discusión de resultados puesto que nos permiten establecer paralelismos entre las visiones de los graduados y la de los

responsables del funcionamiento y el futuro del programa, aunque no centrarán nuestro análisis salvo en aquellas cuestiones que se revelen más interesantes en nuestros resultados de investigación.

Estos encuentros fueron grabados en audio y luego transcritos. De acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, hemos incluido la totalidad de las entrevistas en los Anexos en CD<sup>10</sup>, donde se encuentran los archivos de audio así como las transcripciones correspondientes<sup>11</sup>.

### *Instrumento de recogida de datos*

Como hemos afirmado, y por las circunstancias particulares de nuestra investigación, que serán tratadas detalladamente en el Capítulo 5, decidimos diseñar un cuestionario disponible a través de una plataforma electrónica, en la siguiente dirección de Internet: [www.temcu.com/cuestionario](http://www.temcu.com/cuestionario).

En un principio, por el desconocimiento de la posible población a la que accederíamos a través de este recurso, se decidió permitir el acceso al cuestionario tanto a estudiantes inscritos a la fecha en el Programa, a estudiantes a falta de realizar los proyectos finales (requisito para la conclusión oficial del Programa), como a los ya graduados (aquellos que habían cumplido con todos los requisitos administrativos y estaban ya en condiciones de recibir sus titulaciones oficiales). Sin embargo se optó, finalmente, por restringir los datos para nuestra investigación, únicamente a los sujetos pertenecientes al segundo y tercer grupo.

A pesar de la importancia de las percepciones de los estudiantes, se consideró que el estudio de sus valoraciones resultaría específico de otro trabajo de investigación que atendiera de manera exclusiva a su experiencia en el seno del Programa. En nuestro trabajo, nos interesa analizar la experiencia de los estudiantes que ya han tomado parte en la doble experiencia de movilidad y pueden acceder a realizar una evaluación retrospectiva completa de la experiencia acumulada.

En cualquier caso, dadas las dificultades de acceso a esta población y el contacto ya establecido con estos grupos, esperamos retomar esta investigación y ampliarla a estos grupos de estudio, permitiéndonos quizás realizar un seguimiento de los mismos y contrastar los datos recogidos con aquellos que podamos realizar en el futuro, en un estudio de corte longitudinal.

Hemos de señalar que se incluye, en los anexos correspondientes, la totalidad de instrumentos diseñados para la recogida de datos, tanto en la fase diagnóstica como en la fase misma de la investigación. De esta manera, pueden encontrarse adjuntos los guiones para las entrevistas realizadas, las matrices para la recogida de datos, el instrumento en fase de pilotaje, las plantillas de evaluación del piloto, los comentarios del equipo de jueces y de los sujetos en la experiencia de pilotaje, las transcripciones de las entrevistas (grupales e individuales realizadas), el instrumento

---

<sup>10</sup>Se han codificado con el número 5 por corresponder con los contenidos recogidos en el Capítulo 5. La denominación de los distintos archivos se complementará con los códigos 5.3, 5.4 y 5.5., correspondientes a la denominación del Anexo en el que se presentan las entrevistas transcritas y comentadas por la investigadora (Anexos 5.3, 5.4 y 5.5: para la entrevista grupal con participantes LAE y para las entrevistas individuales con participantes y coordinadores LAE, respectivamente. Véase Listado de Anexos). Las entrevistas en audio están disponibles en el tomo de anexos en CD (V. Tabla B, a continuación).

<sup>11</sup> Además de las plantillas, cuestionarios de verificación, etc. utilizados para la consulta y el contacto con los coordinadores LAE. Todos estos documentos pueden encontrarse en el tomo en CD de nuestra tesis (Apartado «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5»).

final y los correspondientes protocolos y mensajes de buzoneo y recordatorio utilizados en los distintos momentos de esta investigación. Todos los instrumentos diseñados en lengua inglesa han sido traducidos al español y se encuentran recopilados en los correspondientes anexos (V. el listado que precede)<sup>12</sup>.

### *Capítulo 6. Análisis de resultados*

En siguiente capítulo presentaremos el análisis y los resultados de nuestra investigación. Dada la envergadura del estudio (sus numerosas variables de investigación y el enfoque mixto entre lo cuantitativo y cualitativo seguido en este trabajo), hemos dividido la presentación de resultados en distintos bloques atendiendo a la naturaleza de las dimensiones y variables de estudio. Como detallaremos en el Capítulo 5, la presentación de resultados está organizada según el momento o situación en la que posicionamos al sujeto para su reflexión y evaluación retrospectiva de la experiencia vivida durante su participación en el programa LAE.

De esta manera, la presentación de los resultados se dividirá en estos tres momentos fundamentales, precedidos de un primer bloque de resultados que alude al perfil del encuestado (descripción de la muestra de nuestro estudio). Así bien, los bloques de análisis son los siguientes:

- Bloque 1. Descripción de la muestra / perfil del encuestado
- Bloque 2. Contexto 1: experiencia previa al acceso al programa LAE
- Bloque 3. Contexto 2: experiencia acumulada durante la participación del sujeto en el programa LAE
- Bloque 4. Contexto 3: experiencia post-LAE, esto es, a la conclusión del programa LAE.

La información recogida en el Capítulo 6 de nuestro estudio no corresponde con el análisis en profundidad de cada una de las dimensiones y variables tratadas. Habida cuenta del alcance de nuestro estudio y para facilitar la presentación y comprensión de los resultados alcanzados, se ha optado por presentar el análisis detallado (ítem por ítem) en un volumen separado. De esta forma, se podrá acceder a cada uno de los bloques detallados, en profundidad, en el Tomo en CD de esta tesis doctoral.

Cada uno de los bloques detallados de este tomo incluye, a su vez, los anexos específicos (en formato CD) para su consulta. Estos anexos recogen la totalidad de las tablas, gráficos y las transcripciones de las respuestas recogidas en las preguntas abiertas de nuestra encuesta. Todas las respuestas facilitadas por los encuestados han sido recopiladas en tablas (ya categorizadas, para su tratamiento y análisis) y traducidas, a su vez, al español.

La tabla recoge la estructura de la presentación del cuerpo de la tesis y de los resultados de nuestro estudio:

---

<sup>12</sup> Identificados como «Anexos 5», correspondientes al capítulo de referencia.

Tomo I	Tomo de Anexos en CD	
Capítulo 1	Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5	
Capítulo 2		
Capítulo 3		
Capítulo 4		
Capítulo 5		
Capítulo 6	Presentación del análisis completo	
Apartado 6.1. Contexto de clasificación: perfil del encuestado	Tablas y Diagramas	<i>Anexos Resultados</i>
Apartado 6.2. Contexto 1. Experiencia previa al acceso al programa LAE		Anexo 6_RES0
Apartado 6.3. Experiencia durante la formación en el programa LAE		Anexo 6_RES1
Apartado 6.4. Experiencia post-LAE		Anexo 6_RES2
		Anexo 6_RES3a Anexo 6_RES3b
	Versión electrónica del cuestionario	
	Audio de las entrevistas	
	Guías LAE	

Tabla B Presentación de los resultados (Capítulo 6) y análisis detallado en Tomo de Anexos<sup>13</sup>

## Capítulo 7

Finalmente concluiremos este trabajo doctoral dando respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, con este capítulo de conclusiones finales.

### *Consideraciones en la redacción*

La autora desea hacer notar que se ha optado por utilizar conscientemente el género masculino, entendido como genérico e integrante del femenino, por las complejidades que supone la redacción del texto conforme a las reglas de género, especialmente dadas las continuas referencias a realidades que debieran reflejar ambos géneros. De ahí que se mencione a: «los estudiantes», «los profesores», «los encuestados», etc., en lugar de «los/as estudiantes», «los/as profesores/as», «los/as encuestados/as», entre otros ejemplos.

Se hará referencia al «programa LAE» como tal o como «el Programa» y a los estudios de Traducción e Interpretación, como «estudios en TI». Cuando se aluda, de igual forma, a la «formación de traductores» o a la «Traducción», se entenderá incluida la formación de intérpretes y la Interpretación.

Hablaremos en la medida de lo posible de «formación de traductores» en lugar de «Didáctica de la TI» por considerar esta denominación más en la línea de los enfoques metodológicos-pedagógicos que son la base de nuestro trabajo docente e investigador: metodologías activas centradas en la interacción en el aula y en el papel relevante y participativo del estudiante en su formación, donde el profesor es un mero orientador del proceso de aprendizaje.

<sup>13</sup> Nótese que se mantendrá la numeración de las tablas, gráficos, anexos, etc. según la codificación anunciada en la presente tabla.

Se han adoptado una serie de siglas y abreviaturas para agilizar el trabajo de redacción que han sido listadas al inicio de este trabajo.

Cada capítulo viene precedido de una carátula de presentación que resume los principales puntos del tema que pasaremos a detallar en el capítulo en cuestión. Finalmente, cada capítulo (en el caso del segundo capítulo, cada gran bloque de análisis) viene acompañado de un apartado de conclusiones parciales en los que pretendemos sintetizar la totalidad del discurso presentado, con lo que consideramos se logra una más fácil progresión en la lectura de este trabajo.

Habida cuenta de la gran cantidad de tablas, diagramas y gráficos, se ha optado por numerar las tablas de la siguiente manera:

- Las tablas y diagramas de los capítulos del 1 al 5 están ordenadas por número, progresivamente.
- Las tablas y gráficos del Capítulo 6, van codificadas según el capítulo detallado en que se presentan los resultados. De esta manera quedan también identificadas las dimensiones o momentos de investigación a los que pertenecen y donde se ubican. Así, y como anunciaba la tabla B, tendremos tablas con el código: RES1., RES2., RES3a., RES3b. seguido del número que ocupa la tabla en el capítulo, de manera ordenada. Igual ocurrirá con los gráficos, a los que se añade la abreviatura RES1, RES2, RES3a y RES3b, según el caso. Dada la longitud de las tablas recogidas en las versiones extendidas de resultados, el listado se ha incluido en el documento disponible en el Apartado «Presentación de Resultados completos» en el CD.

La bibliografía se presenta en un doble formato: por una parte en el tradicional listado de referencias bibliográficas, donde se incluyen además de las obras citadas en texto, aquellos recursos y fuentes documentales que han sido de especial interés en este trabajo de investigación. Por otra parte, presentaremos la bibliografía agrupada por capítulos o ejes principales en que se articula nuestro estudio y que presentamos en el Diagrama A. Este listado bibliográfico por temas viene recogido en el Anexo «Bibliografía por temas» en formato CD<sup>14</sup>.

En las transcripciones realizadas, se reproducen los comentarios de los sujetos como citas literales, esto es, manteniendo las incoherencias, errores gramaticales, sintácticos, ortográficos, etc. que no obstante se subsanan con la nomenclatura de edición adoptada en este trabajo. Se usará el corchete [-] para introducir las modificaciones en los vocablos erróneamente introducidos por nuestros sujetos, y la barra / para eliminar letras o palabras erróneas. Sirva a modo de ejemplo, el siguiente: Exemplo: E/x/[j]emplo.

Finalmente también se ha elaborado un glosario que incluye los conceptos y términos básicos representados en este trabajo doctoral.

---

<sup>14</sup> Apartado «Anexos del Capítulo 1 al 5».



# Capítulo

# 1

El primer capítulo de esta tesis resulta de la necesidad de contextualizar el tema de investigación. El programa LAE es un programa de movilidad que oferta a sus participantes la posibilidad de cursar una doble estancia de movilidad (durante dos cursos académicos) y de conseguir dos o tres titulaciones, según corresponda con la universidad en que el estudiante curse sus estudios, fruto de la cooperación interinstitucional en Europa. Este programa surge en el marco comunitario y es en este contexto en el que se entiende sus principios de funcionamiento. Por este motivo, nos detendremos a analizar las políticas comunitarias en materia de cooperación en educación superior, especialmente en cuanto atañe a la movilidad y las iniciativas del reconocimiento de titulaciones múltiples o conjuntas, para pasar a presentar los postulados del proceso de Bolonia y del EEES, iniciativas estas últimas construidas principalmente por el éxito y la convergencia de los anteriores objetivos educativos en la Europa de la educación.





## 1.1. La construcción de la Europa unida

A pesar de que en nuestros días, y máxime en el contexto español, hablar de la construcción de Europa parece un tema propio del debate del siglo XX y del siglo XXI, los atisbos de la integración europea datan de siglos atrás. Ya en la Baja Edad Media, y tal como resumen Mangas y Liñán (2002), empiezan a surgir proyectos que defienden la idea de la Europa organizada según el modelo del Imperio romano. Sin embargo, no será hasta la Edad Moderna, y su nuevo modelo de estado, que la idea de una Europa unida empieza a enraizar en el viejo continente. Justo tras la primera Guerra Mundial (1914-1918), el continente europeo se siente debilitado por las cruentas consecuencias del conflicto bélico y atemorizado, además, por presiones de corte político-económico procedentes de ambos frentes, la URSS en el este y EEUU en el oeste, así como por el riesgo de renacimiento de conflictos entre los estados europeos.

Por ello, se empieza a barajar la posibilidad de la unión como única defensa. Esta idea se materializó en «la Paneuropa» (Richard Coudenhove-Kalergi 1923) en su «Manifiesto europeo» (*Das Europäische Manifest* (Buszello y Misztal 2003: 17). Comienza a surgir el concepto de ciudadanía europea, unido al de ciudadanía nacional, en el respecto a la identidad cultural y nacional propia de los distintos pueblos, ejes fundamentales para el éxito de la unión. Más tarde del Manifiesto Paneuropa, en 1929, Briand pronunciaría un discurso en Ginebra, con motivo de la celebración de una reunión de la Sociedad de las Naciones, fundamental para el desarrollo del proceso integrador en Europa:

Never has the time been so propitious or so pressing for the beginning of constructive work in Europe. By the settlement of the principal moral and material problems arising out of the war Europe will soon be freed from heavy burdens, spiritual and economic. The new Europe will be ready for a positive effort, answering to the new order. It is the decisive hour for Europe to listen and choose her own fate. To unite, in order to live and prosper: that is the necessity which confronts European nations today. The peoples seem to have made their feelings clear: the Governments must now accept their responsibilities. Otherwise the grouping of material and moral forces for the common benefit which it is their collective task to control will be abandoned to the dangers and chances of uncoordinated individual initiatives.

The Times, 19 de mayo de 1930 en Buszello y Misztal (*ibid.*:15)<sup>15</sup>

En este contexto surgen las ideas federalistas en Europa, cuya característica primordial era la defensa de una unidad política y económica común que sirviera para el respeto de la identidad y la diversidad cultural y lingüística de los países de la unión. A mediados de los años cuarenta, tal y como recogen Mangas y Liñán (*ibid.*), la idea de Europa surge en distintos contextos e iniciativas<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> [ES]: Nunca se ha dado un momento tan favorable o apremiante para el inicio del trabajo constructivo en Europa. Por el asentamiento de los principales problemas morales y materiales tras la guerra, Europa pronto se librará de pesadas caras, espirituales y económicas. La nueva Europa estará lista para un esfuerzo positivo que responda a un nuevo orden. Europa está en el momento decisivo de escuchar y elegir su propio destino. Unirse para vivir y prosperar: esa es la necesidad con la que se enfrentan las naciones europeas hoy. Los pueblos parecen haber expresado claramente sus sentimientos: los Gobiernos han de aceptar ahora sus responsabilidades. De otra forma, la confluencia de fuerzas materiales y morales para el beneficio común tarea de la que son responsables de manera colectiva, se verá abandonada a los peligros y oportunidades de iniciativas individuales descoordinadas. [Nuestra traducción].

<sup>16</sup> 1943: Bélgica, Holanda y Luxemburgo crean la asociación económica BENELUX; 1946: Discurso de Winston Churchill en la Universidad de Zurich donde animaba a la unificación; 1947: El Plan Marshall; 1948: La OEEC (Organización Europea de Cooperación Económica) (transformada en 1960 en la OCDE, Organización de

sin que trascienda a otros niveles hasta el año 1951, cuando Bélgica, Alemania, Francia, Luxemburgo, Italia y los Países Bajos se unen en la CECA (Comunidad Económica del Carbón y del Acero) con la idea de coordinar la explotación de recursos de la cuenca del Rin; hecho considerado, con el tiempo, el primer atisbo de unificación general en Europa.

Puesto que no es nuestro objetivo realizar una reflexión profunda sobre el proceso de integración y evolución de la Europa unida, sino más bien situar el contexto y particulares condicionantes que rodean a nuestra investigación, recogemos en la Tabla 1 las distintas etapas e iniciativas fundamentales para la construcción del espacio europeo común, con las que pretendemos ofrecer una visión general del proceso.

En sucesivos apartados nos detendremos más específicamente en analizar el impacto que la Europa unida ha tenido y tiene en materia de educación (superior). Para ello, distinguiremos tres líneas de acción fundamentales en la legislación comunitaria en educación superior, que configuran el contexto institucional en el que se fundamenta nuestro estudio:

- Reconocimiento de titulaciones, periodos de estudio, competencias y cualificaciones
- Movilidad
- Dobles /triples titulaciones y titulaciones conjuntas

Finalmente, trataremos la evolución y los distintos fundamentos en los que se articula el proceso de reforma de los sistemas europeos: el proceso de Bolonia.

**Comunidad Económica del Carbón y del Acero (CECA) (1951)**

Acuerdo firmado por Bélgica, Alemania, Francia, Luxemburgo, Italia y los Países Bajos para la coordinación de la explotación de los recursos de la cuenca del Rin, primer antecedente en la construcción de la Europa unida, que dio lugar a la «Europa de los Seis»

**Tratado de Roma (1957)**

En 1957, Bélgica, Alemania (República Federal), Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos suscriben el Tratado por el que constituye la Comunidad Económica Europea (Tratado CE), al que sucesivamente se sumarían Dinamarca, Irlanda, Reino Unido (1973); Grecia (1981), España y Portugal (1986); Austria, Finlandia y Suecia (1995); constituyendo «La Europa de los Quince». El objetivo fundamental fue la construcción de un espacio económico común que, a su vez, ha sido la piedra angular para el diseño de un espacio común en distintos niveles: en materia monetaria, social, educativa y política.

**Acta Única Europea (1986)**

Aprobada en 1986 y en vigor desde el 1 de enero de 1987, supuso la primera modificación de los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas (Paris 1951 y Roma 1957). Los órganos institucionales ven reforzadas sus competencias, consolidándose el Consejo Europeo. Se adoptan más de dos centenares de medidas encaminadas a la creación de un mercado único, previsto para antes del 31 de diciembre del año 1992. Igualmente se introducen medidas para conseguir la unión monetaria en la Comunidad y se establecen iniciativas para promover la integración en las políticas comunitarias de los derechos sociales, la investigación y la tecnología y políticas medioambientales. En este sentido, se reformaron los Fondos estructurales (Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícolas (FEOGA), Fondo Social Europeo (FSE) y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), ya creado en el Tratado de Roma.

Cooperación para el Desarrollo Económico); 1949: El Congreso de la Haya, reunión del Congreso de Europa convocado por el «Comité de Coordinación de los Movimientos para la Unidad Europea»; 1949: Creación del Consejo de Europa; 1950: La Declaración Schuman (presentada por Robert Schuman pero elaborada por Jean Monnet).

<p><b>Tratado de Maastricht (1992)</b> Ratificación de los compromisos del Tratado de Roma en el Tratado constitutivo de la Unión Europea (UE) o Tratado de Maastricht, cuya versión consolidada data del 14 de diciembre de 2002<sup>17</sup>.</p>
<p><b>Tratado de Ámsterdam (1997)</b> Aprobado por el Consejo Europeo de Ámsterdam de 16 y 17 de junio de 1997 y firmado el 2 de octubre de 1997 por los ministros de Asuntos Exteriores de los quince países miembros de la UE, entró en vigor el 1 de mayo de 1999 tras la ratificación de los Estados miembros. Su objetivo era modificar determinadas disposiciones de los Tratados constitutivos, así como del Tratado UE y otros actos relacionados, por lo que añade disposiciones a estos últimos, no los sustituye.</p>
<p><b>Tratado de Niza (2000)</b> Encuentro celebrado para la reforma del Tratado UE, los Tratados constitutivos y algunas otras normas de la Unión. Se establece un nuevo sistema de mayorías y minorías en los procedimientos de adopción de medidas comunitarias, que afecta también a las materias que son competencia de la UE. Entró en vigor el 1 de febrero de 2003 tras su ratificación por los 15 estados miembros.</p>
<p><b>Tratado de Laeken (2001)</b> En el Consejo Europeo de Laeken se adoptó una nueva Declaración sobre el futuro de la Unión Europea: «para garantizar una preparación lo más amplia y transparente posible de la próxima Conferencia Intergubernamental, el Consejo Europeo ha decidido convocar una Convención que reúna a los principales participantes en el debate sobre el futuro de la Unión» con el objeto de «[...] examinar las cuestiones esenciales que plantea el futuro desarrollo de la Unión e investigar las distintas respuestas posibles» (Página web del MAEX 2007)</p>
<p><b>Adopción de la moneda única (Euro) (2002)</b> El 1 de enero de 2002 supuso la adopción del euro, moneda única de la UE, en 12 de los 15 países miembros, con la excepción de Reino Unido, Dinamarca y Suecia.</p>
<p><b>Proyecto de Constitución europea (2004) – El Tratado de Lisboa (2007)</b> El trabajo de la Convención europea (finalizado en julio de 2003) ha supuesto la clave para la unidad política en la UE, materializado en la redacción del Proyecto de Tratado por el que se instituye la Constitución de Europa, texto firmado por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros en octubre de 2004, y que habría de ser ratificado por los 25 países miembros. Han ratificado el texto, 13 países europeos, según sus propios procedimientos legislativos; la negativa de Francia y de los Países Bajos, paralizó el proceso para la aprobación del texto de la Carta Magna europea en muchos países miembros, abriéndose un periodo de reflexión de dos años (caso de Dinamarca, Polonia, Portugal y la República Checa, Irlanda, Reino Unido y Estonia).<sup>18</sup> Con todo, los dirigentes de la UE acordaron otorgar en el año 2007 un mandato para una nueva Conferencia Intergubernamental, con el objetivo de crear un tratado para la Reforma, materializado con la firma del Tratado de Lisboa el 13 de diciembre de 2007, para los 27 países de la UE. Una vez ratificado por la totalidad de los estados miembros, entrará en vigor el 1 de enero de 2009.</p>

Tabla 1 El proceso de construcción de Europa (1951-2009)

Con fecha 1 de enero de 2007, se adhirieron a la UE Rumanía y Bulgaria, con lo que son ya veintisiete países miembros. La adhesión de países como Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y la República Checa representa para la UE un compromiso mutuo, no solo con un área geográfica sino con naciones que comparten cultura,

<sup>17</sup> Posteriormente, y tras la firma del Tratado de Lisboa, la versión consolidada fue publicada en el Boletín Oficial de las Comunidades Europeas el 9 de mayo de 2007.

<sup>18</sup> En la actualidad, los procedimientos de ratificación seguidos han sido los siguientes: por referéndum (Luxemburgo y España); por vía parlamentaria (Alemania, Austria, Chipre, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Malta, Eslovenia y Eslovaquia). El procedimiento está en vías de finalización en Bélgica; y pendiente de ratificación parlamentaria en Suecia y Finlandia. Hasta que se obtenga la ratificación de, al menos, siete países más, seguirá estando el vigor el Tratado de Niza. (Página web del MAEX 2007).

historia, motivaciones y expectativas de cara al futuro. Además de ellos otros tres estados (Turquía, Croacia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia [ARYM]) están pendientes de adhesión, aunque sin fecha prevista.

## **1.2. La construcción de la Europa de la educación: iniciativas comunitarias de cooperación en Educación superior (líneas de acción)<sup>19</sup>**

### **1.2.1. El Tratado de la CE: implicaciones en la Educación en Europa**

Como señalamos anteriormente, el Tratado CE (1957) se fundamenta en la construcción de un espacio económico común, por ello solo entra a tratar asuntos relativos a lo social y formativo en cuanto respecta a la consecución de este objetivo fundamental. De ahí que el Tratado CE no reconozca la educación como competencia comunitaria, quedando bajo la responsabilidad exclusiva de los estados miembros; sin embargo, sí se alude expresamente a la formación profesional y al reconocimiento de títulos y cualificaciones, como veremos en el Apartado 2.2.2. del siguiente Capítulo<sup>20</sup>. Por otra parte, los objetivos de la Comunidad trascienden lo meramente económico y se sitúan en el plano de la igualdad, la protección social, la calidad de vida, entre otros<sup>21</sup>. Quedan ya recogidas las primeras libertades fundamentales de los ciudadanos europeos:

- el principio de *libre circulación de personas, servicios y capitales*<sup>22</sup>
- el principio de *no discriminación* por razón de nacionalidad<sup>23</sup>;
- el principio de *libre establecimiento de los nacionales de los estados miembros* en espacio de la CE<sup>24</sup>;
- *la libre circulación de los trabajadores*, sin que se dé ningún tipo de discriminación por razón de nacionalidad, dándose la única limitación a la libre circulación en el caso de los trabajadores públicos<sup>25</sup>.

Con todo ello, quedan sentadas las bases para el desarrollo de políticas comunitarias en materia de educación (recogidas expresamente en la versión consolidada del Tratado de 2002<sup>26</sup>):

---

<sup>19</sup> Información extraída fundamentalmente de la Página web oficial de la UE.

<sup>20</sup> En esto, y tal como puntualiza Hackl (2001: 7) ya el Tratado de la CECA (1951) aludía a la construcción de una institución del tipo «universidad» en la Comunidad.

<sup>21</sup> Artículo 2 del Tratado CE, en su versión consolidada (2002)

<sup>22</sup> Artículo 3; desarrollado en el título III de la versión consolidada del Tratado (2002)

<sup>23</sup> Artículo 7, base en la que reposan los artículos que desarrollan el principio recogido en el artículo 3(c), de la versión consolidada (2002)

<sup>24</sup> Artículos 52-58 del capítulo 2, reconvertidos en los artículos 43-48 de la versión consolidada (2002)

<sup>25</sup> Artículos 48-51, reconvertidos en los artículos 39-42 de la versión consolidada (2002)

<sup>26</sup> El Título XI: «Política social, de educación, de formación profesional y de juventud», nos pone ya en la pista de los cambios acaecidos desde la adopción del Tratado CE original. Se hace ya alusión expresa a la «educación», en yuxtaposición a la «formación profesional» aún situándose junto a ella. En este título, el artículo 136 concreta los objetivos del fomento del empleo, la calidad de vida, la protección y diálogo social y la lucha contra la exclusión. En el capítulo 3 (artículos 149 y 150) dedicado específicamente a «educación, formación profesional y juventud», se introducen las primeras disposiciones comunitarias en materia de

- Se establecen los primeros compromisos para el intercambio de trabajadores jóvenes<sup>27</sup>, primer proyecto de movilidad coordinada y de configuración de un plan de acción en materia de juventud.
- A pesar de no reconocerse la educación como una competencia de la Comunidad, los firmantes se comprometen al establecimiento de directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos como tal<sup>28</sup>, con mención especial a las profesiones médicas, paramédicas y farmacéuticas<sup>29</sup>, aunque se especifica que « [...] la progresiva supresión de las restricciones quedará subordinada a la coordinación de las condiciones exigidas para su ejercicio en los diferentes Estados miembros». Igualmente importantes son las disposiciones recogidas para la libre prestación de servicios dentro de la Comunidad<sup>30</sup> y las competencias comunitarias en materia de formación profesional<sup>31</sup>. Los estados se comprometen a una estrecha cooperación mutua en el ámbito social, esto es, en materia de empleo, derecho y condiciones de trabajo, seguridad social, prevención de riesgos laborales, higiene, derecho de sindicación y de negociaciones colectivas.
- El papel relevante de la educación parece entrecruzarse en el objetivo comunitario de fomentar la calidad de vida de los ciudadanos y erradicar las posibles desigualdades existentes.

---

educación donde se incluye expresamente el compromiso de «desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, y si fuere necesario apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto a sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística». Las líneas comunitarias de acción serían: el desarrollo de la dimensión europea de la educación (especialmente mediante la enseñanza y aprendizaje de lenguas comunitarias); el fomento de la movilidad de profesores y estudiantes, favoreciendo el reconocimiento de los títulos y de los estudios realizados; el fomento de la cooperación institucional; el incremento de intercambio de información, experiencia, e intercambios de jóvenes y animadores socioeducativos; el desarrollo de la educación a distancia. Igualmente se establece el compromiso de favorecer la cooperación con terceros países e instituciones internacionales de prestigio.

En materia de formación profesional (artículo 150) las políticas comunitarias deben reforzar y completar las políticas nacionales de los países miembros «respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación»; en sus líneas de acción se encuentran: facilitar la adaptación a los cambios industriales; mejorar la formación profesional inicial y permanente en vistas a una mejor inserción y reinserción laboral; facilitar el acceso a la formación profesional y la movilidad de educadores y personas en formación, especialmente a los jóvenes; favorecer los vínculos entre instituciones formadoras y empresa; e incrementar el intercambio de información y experiencias.

<sup>27</sup> Artículo 50, reconvertido en el artículo 41 de la versión consolidada (2002).

<sup>28</sup> Artículo 57, reconvertido en el artículo 47 de la versión consolidada (2002).

<sup>29</sup> Artículo 57(c), 47(c) de la versión consolidada (2002).

<sup>30</sup> Artículos 59-66 del capítulo 3, reconvertidos en los artículos 49-55 de la versión consolidada (2002).

<sup>31</sup> Artículo 118, reconvertido en el artículo 140 de la versión consolidada del Tratado, 2002; y en el artículo 128, donde se alude a la «ejecución de una política común de formación profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común».

### 1.2.2. De Roma a Maastricht: el paso de la «formación» a la «educación»

Antes de la firma del Tratado de Maastricht (1992), sin embargo, surgen una serie de acontecimientos que debemos tener en cuenta para analizar el cambio en el tratamiento de la educación en la UE; estos quedan sintetizados en la Tabla 2:

<i>Fecha</i>	<i>Acontecimiento y relevancia</i>
1957	<b>Tratado CE</b>
1971	<b>Primera reunión de los Ministros de educación de la CE</b> Primer intento de coordinación de los esfuerzos comunitarios en materia de Educación. Las decisiones de los ministros de Educación no serían vinculantes para la Comunidad, pero su celebración dio pie al primer programa comunitario en materia de educación. Se reconoció la necesidad de sustituir las iniciativas de cooperación existentes en formación profesional por una cooperación en materia de educación global (Consejo europeo 1988: 11). A partir de aquí, surgen distintas directivas, resoluciones y recomendaciones comunitarias en materia de educación, aparecen las primeras directivas para el reconocimiento de títulos (1974) y los primeros programas de cooperación para el establecimiento de un plan de acción común (a partir de los cuales surgen los <i>Joint Study Programmes</i> , en 1976). Sin embargo, aún los estados miembros parecían no estar dispuestos a ceder en materia de competencias educativas, por lo que aún no podemos hablar de que existiera una política educativa común, sino más bien iniciativas específicas de colaboración en materias concretas.
1976	<b>Programas conjuntos de estudios (JSP, Programas de estudios conjuntos)</b> Primer proyecto de gran envergadura de organización de la movilidad como resultado del primer programa de cooperación en materia de educación. Se considera a los JSP como antecedentes del programa Erasmus.
1980	<b>Red Eurydice</b> Creación de la red de información en materia de educación en Europa <sup>32</sup> .
1983	<b>Caso Gravier</b> Considerado como un momento fundamental para el desarrollo de las políticas educativas europeas ya que supuso el reconocimiento por parte del Tribunal de Justicia Europeo del derecho de acceso igualitario a la educación superior, para todos los ciudadanos de la Comunidad, en aplicación del artículo 128 del Tratado CE. La educación superior recibió un tratamiento similar al reconocido en el Tratado a la formación profesional. Este hecho supuso el reconocimiento de la libre circulación de los estudiantes y contribuyó a la consideración de la educación superior como competencia de la Comunidad (De Witte 1993; Hackl 2001: 10). Tuvo además consecuencias claras en el desarrollo de la política de movilidad comunitaria, surgiendo poco tiempo más tarde los primeros programas de cooperación e intercambio de experiencias.
1983-4	<b>Declaraciones de Stuttgart y Fontainebleau</b> Determinan el concepto de ciudadanía europea, que revirtió en el fomento de la cooperación interinstitucional en educación superior.
1984	<b>Creación de la red de Centros nacionales de información sobre reconocimiento académico (NARIC)</b> Centros para facilitar información y asesoramiento en materia de reconocimiento académico de los diplomas y periodos de estudios llevados a cabo fuera del país de origen; se ven representados en la red los países de la UE, la CEE y los países asociados de Europa Central y del Este, además de Chipre y Malta. La red ENIC (Red de Centros Nacionales de Información Europeos) creada paralelamente a la NARIC llevó a la creación de la red

<sup>32</sup> Actualmente, un recurso indispensable para conocer las reformas y el grado de consecución de los objetivos de la convergencia para el EEES. Además, la red permite visualizar claramente las divergencias y particularidades que entraña la convergencia, dada la variedad de modelos, tradiciones, instituciones y sistemas educativos que se ven reflejados en Europa.



	NARIC-ENIC que amplía el espectro de países representados.
1986	<b>Programa Commett</b> El <i>Community Action Programme in Education and Training for Technology</i> (Programa de acción comunitario en materia de educación y formación tecnológica) fue el primer programa de cooperación entre universidades europeas y empresas en el campo de la tecnología, donde empieza a entrecerse el papel social de la educación superior <sup>33</sup> .
1987	<b>Programa Erasmus<sup>34</sup></b> Proyecto para la organización de la movilidad en la Comunidad, cuyo éxito y grado de consolidación supuso su incorporación, en 1995, a un macro-programa, compendio de las iniciativas comunitarias en materia de educación: el programa Sócrates; y posteriormente, en el año 2007, en el programa <i>Lifelong Learning Erasmus</i> (PAP, Programa de Aprendizaje Permanente) (V. Apartado 1.3.2.).
1988	<b>Decisión del Consejo de 16 de junio de 1988 por la que se establece un programa de acción " La Juventud con Europa ", para el fomento de intercambios de jóvenes en la Comunidad (88/348/CEE) (88/348/CEE)<sup>35</sup></b> Europa inicia un programa (1988-1991) que pretende fomentar los intercambios de jóvenes de entre 15 y 25 años, independientemente de su modalidad de realización (estudios, prácticas, voluntariado, etc.) en la UE, y mejorar sus condiciones de acceso y realización de cara a favorecer la participación de los jóvenes europeos y darles acceso a los beneficios formativos derivados del intercambio de experiencias, del desarrollo de vínculos entre ciudadanos de distintos estados miembros, del fomento de la libre circulación de ciudadanos en la UE, etc. <b>Directiva 89/48/CEE de 21 de diciembre de 1988 sobre sistemas generales para el reconocimiento de titulaciones de educación superior, concedidos a la conclusión de un periodo de formación o educación profesional de al menos tres años de duración<sup>36</sup></b> Tras las distintas directivas para el reconocimiento de titulaciones en determinados ámbitos de especialidad, surge una iniciativa horizontal que pretende el reconocimiento de los títulos conseguidos a la conclusión de un periodo de formación o estudios de al menos tres años de duración, independientemente del ámbito de especialidad en el que surjan (Consejo 1990: 65-73) (V. Apartado 1.3.1, a continuación). <b>Programa Lingua</b> El programa Lingua materializa el esfuerzo y el compromiso comunitario de promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Comunidad.
1990	<b>Programa Tempus</b> Programa de cooperación en materia de educación superior de la CE con países de la Europa Central y del Este.
1992	<b>Tratado UE</b>

Tabla 2 Acontecimientos fundamentales en el desarrollo de políticas comunitarias de Educación en Europa (de Roma a Maastricht, 1957-1992)

<sup>33</sup> También en 1986, el Acta Única europea destaca la necesidad de integrar la dimensión europea en materia de educación.

<sup>34</sup> Decisión modificada dos años más tarde en la 89/663/CEE: DECISIÓN DEL CONSEJO de 14 de diciembre de 1989 que modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (89/663/CEE) DO L 395 de 30.12.1989, p. 23/27.

<sup>35</sup> Programa prorrogado por la Decisión 91/395/EEC: DECISIÓN DEL CONSEJO de 29 de julio de 1991 por la que se adopta el programa « La juventud con Europa » (segunda fase) (91/395/CEE)

<sup>36</sup> Más tarde, se abriría un segundo sistema general de reconocimiento, gracias a la Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE DO L 209 de 24.7.1992, p. 25/45.



Era evidente que la realidad, en la práctica, en materia de educación comunitaria no estaba en consonancia con el soporte legislativo e institucional, de ahí la necesidad de incorporar la educación como tema prioritario en las políticas comunitarias en el Tratado de Maastricht (1992) (Tratado UE): en su artículo 126<sup>37</sup> establece la responsabilidad de la Unión en materia de «educación y formación de calidad para el enriquecimiento de las culturas de los estados miembros»<sup>38</sup>. El artículo 127 sobre formación profesional apunta al compromiso de la movilidad, mediante el fomento del reconocimiento de los títulos y estudios cursados durante las estancias de movilidad. Igualmente, se incluyen otros objetivos generales: la cooperación interinstitucional e interdepartamental, el fomento del intercambio de información y experiencias y el fomento de la educación a distancia; sin embargo no se aboga aún por la armonización de las legislaciones y sistemas educativos de los estados miembros, siendo estos últimos plenamente responsables de ellos en el respeto al principio de subsidiariedad de la UE (Decisión 819/95/CEE)<sup>39</sup>.

En este marco legislativo se desarrollan las distintas iniciativas de cooperación y movilidad, consolidándose esta última como el principal instrumento para el desarrollo de la UE en materia de educación superior y su internacionalización, como veremos en los sucesivos apartados. El diagrama 1 resume la evolución de las políticas comunitarias en materia de educación que trataremos a continuación.

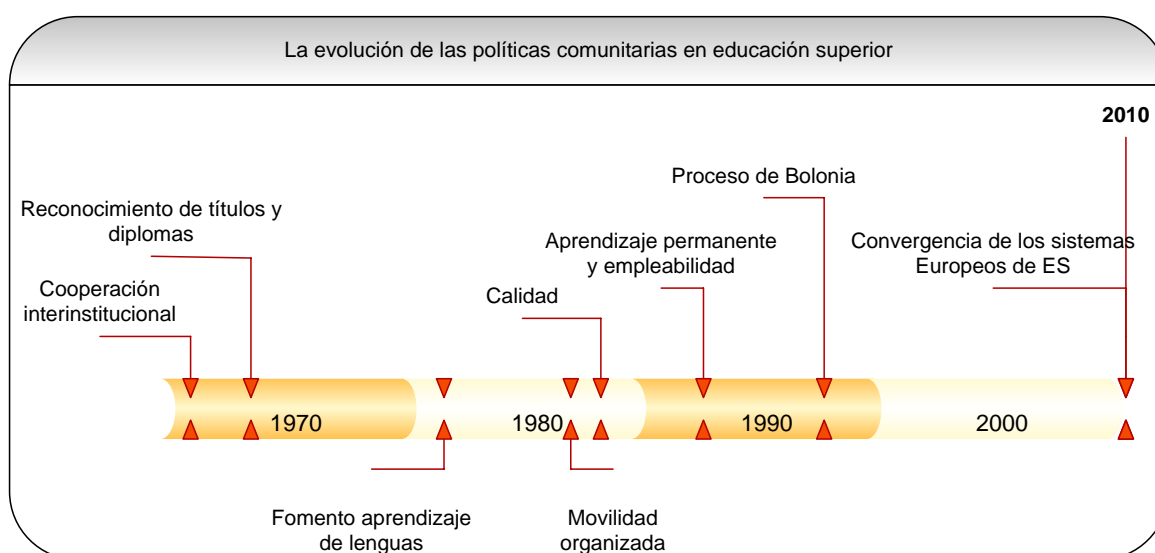


Diagrama 1 La evolución de las políticas comunitarias en materia de educación

Hemos de hacer notar que contamos con dos marcos de actuación que se interrelacionan a la hora de analizar la evolución del proceso de convergencia en educación superior en Europa. Por una parte tenemos las iniciativas propias de la UE, materializadas en el Proceso de Lisboa y en los distintos Consejos Europeos (Lisboa 2000, Estocolmo 2001, Barcelona 2002, etc.), que han

<sup>37</sup> Sustituye al artículo 128 del Tratado CE; queda convertido en el artículo 149 tras el Tratado de Ámsterdam (1997), aunque su enunciado no se ve modificado.

<sup>38</sup> Cláusula añadida al artículo 3 del Tratado de CE.

<sup>39</sup> El Tratado de Ámsterdam (1997) extiende el procedimiento de codecisión a la formación profesional, tal y como ocurre en materia de educación en el Tratado de Maastricht. Sin embargo, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, cada estado miembro tiene plena responsabilidad para organizar y establecer los contenidos de sus sistemas así como de sus programas de educación y formación profesional.

establecido bases fundamentales para la reforma de las políticas comunicativas en materia de educación. Por otra parte, el Proceso de Bolonia, que incluye a más de 40 países, no todos miembros de la UE, ha sido el empuje fundamental de la educación superior y ha facilitado y promovido la adopción de medidas concretas para la consecución de los objetivos prioritarios de la educación superior en Europa. Si bien pudieran establecerse notables paralelismos entre ellos, Bolonia ha fomentado cambios e innovaciones en la estrategia de Lisboa especialmente en cuanto a reconocimiento, transparencia, garantía de calidad y en la adopción de marcos nacionales de las cualificaciones y de un marco europeo integrado. A ojos del grupo de seguimiento del proceso de Bolonia (BFUG) ambos procesos se han visto beneficiados de la interacción mutua:

Todo ello contribuirá en gran manera a impulsar el mercado laboral europeo por todos los países del proceso de Bolonia. En muchos aspectos, se podría argumentar que el proceso de Bolonia ha sido una enorme contribución a la implementación de la agenda de Lisboa sobre una base más amplia que la mera Unión Europea.

BFUG (2005: 66)

Estas, entre otras líneas de acción prioritarias en educación superior, son el hilo conductor de nuestro trabajo en este capítulo, donde iremos presentando las iniciativas comunitarias así como las surgidas específicamente en el marco del Proceso de Bolonia.

### **1.3. Líneas de acción comunitaria en materia de Educación**

#### **1.3.1. Reconocimiento de titulaciones, periodos de estudios, cualificaciones y competencias**

Los derechos del libre establecimiento y la libre prestación de servicios reconocidos por el artículo 57 (CE) llevaron a la Comunidad a la redacción de una serie de directivas dirigidas a la efectiva realización de estos derechos<sup>40</sup>. Por una parte, se pretendía sentar las bases para el ejercicio de los derechos de los ciudadanos, y por otra alentar un cambio en las políticas comunitarias en materia de educación (Hackl 2001).

Así bien la primera directiva del Consejo surge en 1974<sup>41</sup>, con el objeto de reconocer los títulos, certificados y otro tipo de acreditación formal de los estudios realizados por los ciudadanos de los estados miembros. A esta le seguirán un conjunto de directivas que regulan el reconocimiento de

<sup>40</sup> Desde los primeros momentos en la construcción de la Europa unida, el Consejo de Europa y la UNESCO desarrollan una serie de convenios de reconocimiento académico en Europa, recopilados en el Convenio de Lisboa (1997): Convenio europeo de equivalencia de los diplomas que permiten el ingreso en las universidades (1953, STE num. 15) y su Protocolo (1964, STE num. 49); Convenio europeo de equivalencia de periodos de estudios universitarios (1956, STE num. 21); Convenio europeo de convalidación académica de cualificaciones universitarias (1959, STE num. 32); Convenio Internacional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en los Estados árabes y los Estados europeos ribereños del Mediterráneo (1976), aprobado en el marco de la UNESCO y que cubre parcialmente el reconocimiento académico en Europa; Convenio de Reconocimiento de Estudios, y Títulos o Diplomas relativos a Educación Superior en los Estados de la Región Europa (1979); Convenio europeo de equivalencia general de periodos de estudios universitarios (1990, STE num. 138).

<sup>41</sup> Resolución del Consejo de 6 de junio de 1974.

los títulos para determinadas profesiones y ámbitos de especialidad, notablemente en: Medicina y Ciencias de la Salud (1975, 1986, 1993)<sup>42</sup>, Odontología, Veterinaria (1978)<sup>43</sup>, Farmacia y Arquitectura (1985)<sup>44</sup>. Pronto, se verían acompañadas por directivas nacionales de coordinación para la armonización de los programas de estudios y el control de las políticas educativas nacionales (Hackl *ibid.*: 8).

Hackl (*ibid.*) destaca el valor de estas directivas en la toma de conciencia de los sistemas educativos europeos respecto a las implicaciones que supondría la integración europea y el conocimiento de las divergencias y similitudes entre ellos. Sin embargo, este proceso vertical de adecuación de titulaciones y profesiones, se vio pronto substituido por un proceso horizontal, más efectivo y ágil, mediante la adopción de la Directiva de 1988 para el reconocimiento de los títulos y cualificaciones obtenidas a la conclusión de periodos de formación de al menos 3 años de duración<sup>45</sup>, otorgando a los ciudadanos comunitarios el derecho de trabajar en cualquier estado miembro; queda reconocido, en cualquier caso, el derecho del país de acogida de solicitar documentación adicional o pruebas de aptitud como evidencia de la cualificación del sujeto.

Se va estableciendo como prioridad, en las políticas educativas comunitarias, el principio de la transparencia de los sistemas y las titulaciones<sup>46</sup> de cara a la convergencia de los sistemas educativos y a la adecuación del reconocimiento académico y el profesional<sup>47</sup>.

El Anexo 1.1 resume las iniciativas comunitarias para el reconocimiento de títulos y diplomas<sup>48</sup>. En cualquier caso, a partir de octubre de 2007 se aplica a todos los estados miembros la Directiva 2005/36/CE aprobada el 7 de septiembre de 2005 con la que se pretende consolidar y modernizar la anteriores directivas de reconocimiento relativas a las profesiones médicas (12 directivas relativas a la medicina, enfermería, odontología, veterinaria, matrona, farmacia, arquitectura) y otras

---

<sup>42</sup> Reconocimiento de titulaciones de Medicina y profesiones de la Salud (75/362/CEE de 16 de junio); Reconocimiento de titulaciones de Medicina y profesiones de la Salud (86/457/CEE de 15 septiembre); Reconocimiento de titulaciones de Medicina y profesiones de la Salud (93/16/CEE de 5 Abril)

<sup>43</sup> Reconocimiento de titulaciones de Odontología (78/686/CEE de 25 julio); Reconocimiento de titulaciones de Odontología y Veterinaria (78/1026/CEE de 18 de diciembre)

<sup>44</sup> Reconocimiento de titulaciones de Farmacia (85/433/CEE de 16 septiembre 1985); Reconocimiento de titulaciones de Arquitectura (85/384/CEE de 10 junio).

<sup>45</sup> Directiva 89/48/CEE de 21 diciembre de 1988. La Directiva 92/51/CEE daría paso al segundo sistema general de reconocimiento, como citamos anteriormente. Estas a su vez modificadas en el año 2001 por la Directiva 2001/19/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2001, por la que se modifican las Directivas 89/48/CEE y 92/51/CEE del Consejo, relativas al sistema general de reconocimiento de las calificaciones profesionales, y las Directivas 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE y 93/16/CEE del Consejo, relativas a las profesiones de enfermero responsable de cuidados generales, odontólogo, veterinario, matrona, arquitecto, farmacéutico y médico (Texto pertinente a efectos del EEE) – Declaraciones. DO L 206 de 31.7.2001, p. 1/51. (V. Anexo 1.1 en el CD.)

<sup>46</sup> Resolución del Consejo, de 3 de diciembre de 1992, sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales. Diario Oficial n° C 049 de 19/02/1993 p. 0001-0003; Resolución del Consejo de 15 de julio de 1996 sobre la transparencia de los certificados de formación profesional. DO C 224 de 01/08/1996 p. 0007/0008.

<sup>47</sup> Conclusiones del Consejo de 6 de mayo de 1996 sobre las sinergias entre reconocimiento académico y reconocimiento profesional de los títulos y los diplomas en la Comunidad Diario Oficial n° C 195 de 06/07/1996 p. 0006 – 0007. ; Directiva 1999/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de junio de 1999 por la que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto de las actividades profesionales a que se refieren las Directivas de liberalización y de medidas transitorias. DO L 201 de 31.7.1999, p. 77/93.

<sup>48</sup> Localizadas gracias a los motores de búsqueda de la Unión Europea: EurLex y Celex (Bases de datos de legislación de la UE). El Anexo 1.1. se encuentra en el CD adjunto, en: «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5».

profesiones reguladas<sup>49</sup> (3 directivas que establecen un sistema general para su reconocimiento). De esta forma, la Directiva de 2005 establece la forma de acceso y desarrollo de las profesiones reguladas en un estado miembro, una vez conseguidas las correspondientes cualificaciones profesionales, viéndose reconocidas estas mutuamente por el resto de estados de la UE. Esto se consigue con una mayor agilidad en la provisión de servicios y una mayor flexibilidad en cuanto a los procedimientos para la actualización de la Directiva, abogando por un reconocimiento automático de las profesiones incluidas en el texto y por una mayor cooperación para informar a los ciudadanos de sus derechos y asistirles en materia de reconocimiento. (Directiva 2005/36/CEE)<sup>50</sup>.

### *De las titulaciones a las competencias: de la formación a la educación superior*

El siguiente paso en la agenda comunitaria en materia de reconocimiento fue la adecuación de las competencias y cualificaciones desarrolladas por los sujetos durante su formación; se da pues el paso «del reconocimiento de títulos» al «reconocimiento de las competencias», dándose cabida a las políticas para la empleabilidad, el aprendizaje permanente y al papel social de la educación superior en Europa, que trataremos a continuación.

Como hemos afirmado, una vez superadas las reticencias de los estados miembros en materia de reconocimiento de titulaciones, el esfuerzo de las políticas educativas y formativas de la Unión se ha basado en la promoción de la empleabilidad de los sujetos mediante el reconocimiento de las competencias desarrolladas y el fomento de iniciativas que incidan en diseño curricular. El Consejo europeo de Lisboa (2000) puntualizó:

Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información [...]

[...] un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI <sup>[51]</sup>, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; [...]

Unión Europea (2000)

Antes, en el año 1997, el Consejo de Europa y la UNESCO se reúnen en Lisboa y firman un Convenio de Reconocimiento de las cualificaciones de educación superior relativas a la región Europea. Resumiremos sus principales conclusiones en el Apartado 1.3.3.

Sustentan esta línea de actuación comunitaria, en materia del reconocimiento y transparencia de las cualificaciones, distintas iniciativas para el fomento de la dimensión social de la UE, de la empleabilidad de los sujetos y del reconocimiento de las competencias desarrolladas. Entre ellas encontramos el Libro Blanco de Educación y Formación (1995), los esfuerzos por vincular

<sup>49</sup> V. Glosario al final del presente tomo.

<sup>50</sup> Resumen disponible a través de la base de datos Scadplus en: <sup>51</sup> Tecnologías de la información; no se ha de confundir con la abreviatura TI (Traducción e Interpretación) utilizada en distintos momentos en este trabajo.

<sup>51</sup> Tecnologías de la información; no se ha de confundir con la abreviatura TI (Traducción e Interpretación) utilizada en distintos momentos en este trabajo.

universidad y empresa (Programa Commet), así como la propia Declaración de Bolonia (1999). Estas actuaciones comunitarias han expresado la necesidad de incluir el empleo como objetivo prioritario de la educación en Europa (Hackl 2001: 20) (V. Apartado 1.3.2, Tabla 8: Recomendación del Parlamento y del Consejo relativa a personas en movilidad 2000).

Dichos compromisos fueron ratificados en el Consejo Europeo de marzo de 2005 y se materializaron en la creación del «marco europeo de las cualificaciones» (*European Qualifications Framework*). En este enfoque, centrado en el desarrollo de competencias, fácilmente identificables y reconocibles en todos los sistemas de educación superior europeos, se produce la asignación de nuevos roles y responsabilidades a los agentes que toman parte del proceso formativo, en el cual la transparencia y la equiparabilidad de las destrezas y conocimientos adquiridos son conceptos claves. Estas políticas de reconocimiento han revertido positivamente en las iniciativas de movilidad, permitiendo a los sujetos formarse en distintos sistemas educativos sin obstáculos en materia de reconocimiento, y haciendo que sus estudios sean entendidos más fácilmente en el mercado laboral (Figel 2005).

Sin embargo, confluyen dos marcos de referencia en la reforma europea cuyos objetivos y contenidos están siendo objeto de evaluación (V. documentos relativos al encuentro de Leiden de 5 de octubre de 2006<sup>52</sup>). Estamos refiriéndonos, por un lado al denominado **EQF** (*European Qualifications Framework, Marco Europeo de las Cualificaciones*), al que ya hemos hecho referencia y que tiene como objetivo la mayor transparencia, comparabilidad y consiguiente reconocimiento de la formación profesional o vocacional (en cuanto a competencias/cualificaciones y titulaciones). Sin embargo, en el proceso de Bolonia se desarrolla de forma paralela el denominado **QF-EHEA** (*Qualification Framework for the European Higher Education Area, Marco Integrador de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*) con objetivos compartidos con el anterior, aunque enfocado fundamentalmente a la educación superior en general. Es en este marco donde surgen los denominados «descriptores de Dublín», elaborados por la Iniciativa Conjunta de Calidad (JQI, *Joint Quality Initiative*)<sup>53</sup>.

Los «descriptores de Dublín» fueron recogidos en el Comunicado de Bergen y pretenden recoger las expectativas compartidas de los estados miembros en cuanto a los logros del estudiantado de educación superior en sus distintos ciclos (grado y posgrado). Por su vinculación directa con los conceptos de competencia/s y resultado/s de aprendizaje pasaremos a tratar estos descriptores en el Capítulo 2 (desglosados en el Anexo 2.2 en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en el CD adjunto), donde entraremos en mayor detalle en el nuevo paradigma educativo en la UE basado en el modelo de competencias.

En este punto, y siguiendo el orden establecido en la evolución de las políticas institucionales que son el marco de nuestro estudio, destacaremos los siguientes elementos como representativos de la preocupación de la Comisión por el reconocimiento: el sistema ECTS y el Europass.

---

<sup>52</sup> Incluidos en la bibliografía y referidos a los marcos de las cualificaciones (EQF y QF-EHEA y la JQI).

<sup>53</sup> V. <http://www.jointquality.nl>

### ***El sistema ECTS (1989)***<sup>54</sup>

Sistema de transferencia y acumulación de créditos a nivel europeo, diseñado en un principio, primordialmente, para el reconocimiento de los estudios en movilidad (en la fase de Erasmus I, en 1989; V. Apartado 1.3.2, siguiente), adquiere ahora una dimensión más amplia, en el proceso de convergencia de los sistemas europeos, como instrumento fundamental en el que se han de articular los nuevos currícula formativos.

El sistema pretende medir la carga del trabajo que necesita emplear el estudiante para la consecución de los objetivos del programa formativo en cuestión, previamente articulados en objetivos/resultados de aprendizaje y competencias que se espera que los sujetos desarrollen durante su formación. El curso académico, a tiempo completo, de un estudiante universitario se mide en 60 créditos, representando cada crédito entre las 25 y 30 horas de trabajo por parte del estudiante, siendo computables las horas de asistencia a clase, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc. (Comisión europea 2004)

El sistema ha sido reconocido por su validez y eficacia al ser una herramienta común con la que dotar de mayor transparencia y comparabilidad a los estudios realizados por el individuo, favoreciendo, en consecuencia, tanto la movilidad como el subsiguiente reconocimiento de la formación realizada; por otro lado, los ECTS han permitido a las instituciones de educación superior organizar y revisar sus programas, siendo aplicables a distintos programas y modalidades de enseñanza, etc. (*ibíd.*).

### ***Europass (1998, 2004)***<sup>55</sup>

Adoptado inicialmente en la Directiva del Consejo 1999/51/CE, de 21 de diciembre de 1998 relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje, adquiere una nueva dimensión en el año 2004, gracias a la aplicación de la Decisión de 15 de diciembre, nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).

El Europass pretende el fomento de la movilidad y del aprendizaje permanente en Europa, así como la mayor comparabilidad y reconocimiento de las cualificaciones y competencias adquiridas durante la formación. Se configura en torno a cinco documentos fundamentales, disponibles en las distintas lenguas oficiales de la UE, que aspiran a favorecer la empleabilidad de los ciudadanos europeos en cualquier país miembro:

<p><b>El currículum vitae Europass:</b> basado en el portafolio Europass y en el currículo europeo establecido en la Recomendación de la Comisión del año 2002.</p>
<p><b>La movilidad Europass:</b> pretende equiparar las experiencias formativas de los sujetos en movilidad, con el objetivo de conseguir una mayor comparabilidad. Debe completarse tanto por la institución de origen como por la de acogida y sustituye al antiguo «Europass-Training».</p>
<p><b>Suplemento al Diploma:</b> documento personal establecido de forma conjunta entre el Consejo de Europa y la UNESCO que recoge toda la información del expediente académico del sujeto en cuestión. Lo facilita la misma institución que emite el título de educación superior y ha empezado a emitirse por todas las</p>

<sup>54</sup> Comisión Europea (2004); Comisión Europea (Directorio de Educación y Cultura). *Los programas de movilidad* (2006).

<sup>55</sup> Europass (página web institucional informativa).



instituciones europeas de educación superior desde el año 2005.
<b>Suplemento al Certificado:</b> documento similar al anterior, a nivel de formación profesional.
<b>Portafolio de Lenguas:</b> este documento registra la información relativa al desarrollo de competencias lingüísticas y culturales de los sujetos en formación. Desarrollado por el Consejo de Europa, se basa en el marco europeo común en materia de lenguas y se ha configurado como el documento base para la evaluación del nivel de competencia lingüística de los sujetos en cuestión.

Tabla 3 Principales documentos que configuran el Europass

Como complemento a este apartado, el Capítulo 2 presentará los fundamentos básicos del modelo didáctico basado en las competencias y los resultados de aprendizaje, comentando los resultados relativos al marco de las cualificaciones, así como las conclusiones de los principales estudios para la descripción de las competencias deseables en la formación superior. Del mismo modo, se analizarán las principales implicaciones didácticas del modelo en el marco del proceso de convergencia.

### 1.3.2. Los programas de movilidad en el seno de la UE: Erasmus, Sócrates-Erasmus y Lifelong Learning Programme Erasmus <sup>56</sup>

Como hemos afirmado, la educación (superior) no se incorporó a las líneas de acción comunitaria hasta la década de los setenta; no obstante, a partir de este momento y tras el primer plan de cooperación comunitaria en materia de educación (1971), se fueron desarrollando programas e iniciativas con el fin de implementar los objetivos en esta línea.

Los programas de movilidad, antes de Erasmus, no eran nuevos en el contexto europeo. Altbach y Teichler (2001) resumen algunas de estas iniciativas pioneras: en el año 1919 se creó el *Institute of International Education* (IIE) con competencias en la organización de intercambios a nivel internacional, más tarde el DAAD (*Deutscher Akademische Austauschdienst*/ Servicio alemán para los intercambio académicos); y el programa Fulbright, creado por el gobierno estadounidense en 1948 pero gestionado por el IIE.

En cualquier caso, durante los años 80, EEUU era el principal destino de los estudiantes móviles europeos; según Altbach y Teichler (*ibid.*), precisamente, su amplia oferta educativa, sus servicios de orientación de alto nivel, la estructuración de sus programas, las oportunidades de desarrollo profesional, el uso del inglés en el ámbito académico, la supremacía económica del país, etc., fueron algunos de los elementos que contribuyeron a este hecho. Sin embargo, este liderato fue pronto sustituido por los propios estados europeos (Erasmus aparece en el año 1987), influyendo en este cambio distintas situaciones:

- la pérdida del protagonismo de los EEUU en materia política y académica;
- las elevadas tasas académicas de las instituciones estadounidenses;
- el desinterés de los EEUU en políticas de internacionalización (al menos a nivel global, aunque continuaban apareciendo iniciativas de determinadas instituciones educativas), etc.

<sup>56</sup> Comisión europea, Página web institucional: *Programas educativos* (2006).

Tras el primer programa de movilidad, desarrollado como proyecto piloto a mediados de los años setenta (los *Joint Study Programmes* [1976]) y en base a la cooperación individual a nivel interinstitucional, surge el primer intento de organización de la movilidad. Este esfuerzo de unificación se vio favorecido por la incorporación del concepto de recursos humanos y del papel social de la educación superior como materia de acción comunitaria, tras el Acta Única Europea (1986). Surge así el programa Erasmus (1987), con el objetivo de promover los intercambios de experiencias, fomentar la cooperación y construir la «Europa del conocimiento», objetivos que darán pie años más tarde al proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos en el denominado Proceso de Bolonia (V. Apartado 1.4.).

La movilidad es un concepto fundamental de desarrollo tanto económico como académico; así lo afirma Hack (2001: 16), cuando identifica como receptores de los beneficios de la movilidad, tanto a los sujetos en formación (estudiantes móviles) como a la sociedad en general:

Student mobility has been highly appreciated since the end of World War II as it represents both a cultural value (enhancing mutual understanding of nation as well as personal and academic enrichment) and a means to an economic target (mobility of labour force).

*(ibid.: 16)*<sup>57</sup>

Desde este panorama, y en cuanto atañe al crecimiento económico de la UE, la movilidad permite un mayor intercambio de conocimientos y experiencias por parte de los trabajadores, lo que la autora entiende pudiera contribuir a consolidar la identidad y ciudadanía de Europa.

Por otro lado, las instituciones implicadas en estas redes de cooperación se ven beneficiadas al enfrentarse a nuevos retos en la búsqueda de la mayor calidad de sus sistemas educativos, favoreciendo la competitividad de Europa frente a otros sistemas. De esta manera, podemos identificar distintas líneas de acción para lograr estos objetivos múltiples e integrados de las iniciativas de movilidad:

- en primer lugar, el establecimiento y desarrollo de las redes de cooperación,
- la articulación de ayudas económicas para el desarrollo de dichas redes y para el incremento de la participación activa de la ciudadanía; y, por último,
- la introducción de medidas para el fomento del reconocimiento académico de las titulaciones y las estancias de formación, a través del sistema ECTS, así como de otras medidas colaterales.

Desde el año 1987, las iniciativas de movilidad han experimentado distintas fases. Su análisis nos pone en la pista de la evolución, no solo de los programas de movilidad en sí, sino también de la propia educación superior tal y como se concibe en el seno de la UE. No se puede entender la evolución de la movilidad europea, sin mencionar determinadas iniciativas y programas que han contribuido a su configuración como herramientas fundamentales en la construcción de un espacio común en materia de educación. De esta manera, y para obtener una visión holística del proceso, pasaremos a tratar cada una de estas fases (tabla 4), puntualizando, de forma resumida, aquellas

---

<sup>57</sup> [ES]: Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, se ha valorado altamente la movilidad estudiantil puesto que representa tanto un valor cultural (para el fomento del entendimiento mutuo entre nacionales, al igual que enriquecimiento personal y académico) como un medio en vistas a un objetivo económico (movilidad del mercado de trabajo). [Nuestra traducción].



iniciativas que han venido a reforzar los fundamentos y objetivos de la movilidad comunitaria y sus efectos colaterales.

Fase Erasmus/Sócrates	Duración
Erasmus I	1987-1989
Erasmus II	1990-1995
Sócrates I	1996-1999
Sócrates II	2000-2005
Sócrates III	2006-2013

Tabla 4 Fases del programa Erasmus/Sócrates

### Los inicios del programa Erasmus: fases I y II

Durante esta primera fase, y como apuntábamos al inicio, se empieza a trabajar en el establecimiento de la movilidad organizada:

The European approach of that time looked to the U.S. tradition of a strong emphasis on organized (rather than individual) mobility, on temporary study abroad, and on providing administrative services for study abroad.

Altbach y Teichler (2001: 12)<sup>58</sup>

De esta manera, las piedras angulares son los principios de:

- horizontalidad: medidas globales, comunes y que toquen de manera equitativa e igualitaria a las instituciones de educación superior;
- reciprocidad: principio de base en el establecimiento de políticas de reconocimiento mutuo y flujos equitativos de estudiantes;
- desarrollo curricular: necesidad de planificar las reformas educativas desde el origen, evitando cualquier artificialidad y superficialidad en los intercambios y medidas de cooperación establecidas;
- reconocimiento de los logros académicos: para garantizar al estudiante que los estudios realizados en la institución de acogida serían validados en la universidad de origen, favoreciendo la progresión ágil y sin trabas del estudiante en formación (*ibid.*).

No obstante, en esta primera etapa, la movilidad se fundamenta en la voluntad y predisposición a colaborar de las instituciones de educación superior, y se centra, únicamente, en la promoción de la movilidad estudiantil:

Exchanges based on mutual trust operated well and achieved a high level of recognition. Student exchange contributed to a growing curricular diversity without too directly calling into question established European national institutional and curricular models.

Altbach y Teichler (2001: 13)<sup>59</sup>

<sup>58</sup> [ES]: El enfoque europeo de esta época se centró en la tradición estadounidense que ponía un mayor énfasis en la movilidad organizada (en lugar de en la individual), en estancias temporales y en establecer estructuras de apoyo administrativo durante la estancia de estudios en el extranjero. [Nuestra traducción].

Sin embargo, y a pesar de no contar con las disposiciones legislativas necesarias, la segunda fase de Erasmus (Erasmus II) trajo consigo importantes cambios, si bien, de naturaleza meramente cuantitativa: se produce un elevado aumento del número de estudiantes móviles con respecto a la primera fase, así como del número de países representados en las redes de cooperación, además de incrementarse los fondos comunitarios asignados. Unos 230.000 estudiantes tomaron parte en el programa durante sus dos primeras fases. Durante esta fase, en el año 1989, se establece el sistema de créditos europeo ECTS (V. Apartado 1.3.1.)<sup>60</sup>.

Durante estas fases, la reciprocidad de los flujos de intercambio se alza como una fuente de conflictos, siendo el Reino Unido e Irlanda los principales receptores de estudiantes, excediendo en gran medida la proporción de estudiantes que envían; por el contrario, los países de la cuenca del Mediterráneo envían un mayor número de estudiantes de los que reciben.

Pasamos ahora a resumir los momentos e iniciativas fundamentales acaecidas durante estas fases en materia de educación superior que nos ayudan a entender la dimensión adoptada por la educación superior en la UE, así como el papel central de la movilidad en este proceso:

***Evaluación de la calidad en la enseñanza superior (Consejo de 25 de noviembre de 1991)***

El objetivo de la creación de un mercado europeo común supone para los países miembros el fomento de la calidad de los sistemas educativos y la configuración de un sistema común de evaluación de la calidad, dicho objetivo, reiterado en las reuniones de Leuven (1989) y Siena (1990), se vio ratificado en el Memorándum de la Educación Superior (1991) con el que se aspira, no solo, a mejorar la evaluación de la calidad de los sistemas educativos, sino también a fomentar el reconocimiento de las titulaciones y los periodos de estudios entre los países miembros. La Unión se compromete a llevar a cabo una serie de proyectos piloto de evaluación comparativa de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad.

***Memorándum de Educación Superior de la Comisión Europea (1991)***

En este documento, la Comunidad identifica las principales líneas de acción en materia de educación superior en Europa así como directrices políticas para su desarrollo. La movilidad se entiende como un elemento fundamental en la incorporación de la dimensión europea a la educación, fundamentada en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de los estados miembros, en el concepto de «unidad en la diversidad». A ella se unen otras líneas de acción fundamentales: cooperación interinstitucional, innovación curricular, aprendizaje de lenguas, formación del profesorado, reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio y formación en otros países miembros, internacionalización de la educación superior, políticas de información, diálogo abierto, calidad de los sistemas educativos, etc. Ya se apunta a la necesidad de los sistemas educativos de actuar de forma flexible, en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de los ciudadanos; además, el profesorado se sitúa como un elemento clave para la atención a grupos de estudiantes de distintas nacionalidades, así como para la transmisión de la dimensión europea a aquellos estudiantes que no toman parte en las iniciativas de movilidad e intercambio. Se concluye que es necesario garantizar la calidad, no solo de la actividad científica y docente, sino de los programas de estudios, de los métodos docentes, de los métodos de gestión, de las estructuras y las comunicaciones; por ello, se da la bienvenida a métodos basados en la cooperación transnacional y en el intercambio de experiencias y al establecimiento de redes entre los expertos de evaluación. (Fernández Molina 1999)

***Desarrollo de la enseñanza abierta y a distancia en la Comunidad Europea (Consejo de 1 de junio de 1992)***

<sup>59</sup> [ES]: Los intercambios basados en la confianza mutua funcionaban bien y lograban un nivel alto de reconocimiento. Los intercambios de estudiantes contribuyeron a una mayor diversidad curricular sin cuestionar excesiva y abiertamente los modelos curriculares e institucionales nacionales europeos. [Nuestra traducción].

<sup>60</sup> Los autores Altbach y Teichler (2001) analizan hasta qué punto el establecimiento de este sistema de créditos revierte positivamente en el incremento de las cifras de movilidad, sin llegar a datos concluyentes.

La Comunidad se pronuncia a favor del fomento de iniciativas de enseñanza abierta y a distancia que permitan el acceso igualitario a la educación de los estudiantes, en cualquier etapa de su vida.

***Libro Blanco sobre «Crecimiento, Competitividad y Empleo» (1993)***

A petición de los países miembros, la Comisión publica este documento para responder a las preocupaciones de la Unión en materia de empleo y desarrollo económico. En este sentido, queda subrayado el papel de la educación (superior) como instrumento fundamental para el desarrollo socio-económico de la UE, la mejora de la calidad de vida y la protección social de los ciudadanos. Por tanto, se consideran objetivos fundamentales: el fomento de la calidad de la formación y la educación en Europa, la mayor cooperación interinstitucional, el intercambio de buenas prácticas, el desarrollo de la dimensión europea en la educación, la adopción de un sistema transparente en el reconocimiento de titulaciones y competencias, el fomento de las conexiones entre educación y empresa, así como el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad de estudiantes y del profesorado.

*Tabla 5 Principales acontecimientos en materia de educación en Europa durante las fases de Erasmus I y II.*

***Erasmus: integración en el programa Sócrates (1995)***

En la década de los 90, la Comisión amplía su ámbito de aplicación y la provisión de fondos para sus programas educativos. Así surgen dos macro-programas, tales como Sócrates, que aglutina todas las iniciativas en materia de educación en todos sus niveles y actores implicados, y Leonardo da Vinci, basado en el fomento de la formación profesional de los sujetos en la UE (Decisión nº 819/95/CE del Parlamento y del Consejo). A partir de entonces, y demostrado el éxito de las iniciativas de movilidad, surgen distintas iniciativas con el objetivo de conseguir un sistema educativo de calidad, basado en los principios de movilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, acceso y disfrute igualitario de las oportunidades formativas para todos los ciudadanos de la Unión, inclusión de la dimensión europea en la educación superior y construcción de la Europa del conocimiento. Sintetizamos algunas de dichas iniciativas y su relevancia en la tabla 7.

Antes de comentar las implicaciones de la integración de Erasmus en el programa Sócrates, resumiremos las características y contribuciones de Erasmus durante sus diez primeros años, tal y como las recoge Teichler (1996a: 155-156) que afirma que Erasmus:

- promueve la movilidad regional, dentro de los países miembros de la UE,
- favorece la realización de estudios en el extranjero, de manera temporal y como parte integrante de los estudios en una determinada titulación,
- fomenta la movilidad colectiva, siendo pocos los estudiantes de libre intercambio que reciben becas,
- fomenta la movilidad y la cooperación interdepartamental,
- aspira al establecimiento de programas de estudio en el extranjero de manera organizada (establece programas de preparación, formación lingüística, de apoyo administrativo, etc.);
- favorece la integración curricular (reconocimiento de los estudios realizados en su regreso a la institución de origen);

Más tarde, Altbach y Teichler (2001: 202) señalan entre las ventajas del programa Erasmus, su propia política de financiación, basada en un esquema de financiación (parcial) e incentivos; de esta manera se otorga al estudiante una determinada cantidad para sufragar los gastos de su estancia, mientras que las instituciones participantes reciben una ayuda para cubrir los gastos que

supone su participación en este tipo de programas. Con ello, el sistema garantiza la motivación de los implicados en el proceso de intercambio.

Tras la integración de Erasmus en Sócrates se inicia una nueva fase en la evolución de los programas de movilidad (Erasmus-Sócrates I, 1995- 1999); quedan recogidas bajo el programa Sócrates las acciones siguientes:

<i>Acciones</i>	<i>Ámbito de aplicación</i>
<b>Comenius</b>	Educación primaria
<b>Erasmus</b>	Educación superior
<b>Grundtvig</b>	Enseñanza de adultos y otras modalidades educativas
<b>Lingua</b>	Aprendizaje de lenguas europeas
<b>Minerva</b>	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en materia de educación
<b>Innovación y Observación</b>	Medidas de observación e innovación de los sistemas y políticas de educación.
<b>Acciones conjuntas con otros programas europeos</b>	Coordinación y cooperación con programas relacionados.
<b>Medidas complementarias</b>	Medidas de apoyo

Tabla 6 Acciones incluidas en el programa Sócrates

Como consecuencia de esta reestructuración de los programas de movilidad, Erasmus se convierte en el plan de acción comunitario fundamental en materia de educación superior. El objetivo de la movilidad se entiende ahora en su aplicación a todos los actores implicados en el proceso educativo: estudiantes, profesorado y personal de la administración. Altbach y Teichler (2001) analizan el impacto que supuso para Erasmus su integración en Sócrates, detectando fundamentalmente cambios de índole organizativa y administrativa (*ibid.*: 202)<sup>61</sup>:

- por un lado, la presentación de los EPS (*European Polity Statements*) por parte de las instituciones que pretendían entrar a formar parte de las redes de cooperación supuso un replanteamiento de las políticas de internacionalización y cooperación, favoreciendo el establecimiento de un marco común para el desarrollo de actividades a nivel comunitario. No obstante, también trajo consigo la necesidad de una mayor coordinación estratégica (establecimiento de redes de cooperación, determinación de objetivos, responsabilidad, medidas de actuación, etc.) (Kehm 1998: 9-10, citado en Altbach y Teichler 2001: 220).
- Por otro, además de la movilidad, surgen otras áreas destacadas de interés como: la movilidad del profesorado (y su financiación), el desarrollo e innovación curricular, el reconocimiento de títulos, competencias y periodos de formación en el extranjero, etc.

Durante esta fase, se produce la verdadera consolidación de la movilidad como herramienta indispensable para la materialización de los objetivos comunitarios en materia de educación, subrayándose el valor de su integración en la educación y su potencial de innovación. Surgen las primeras evaluaciones e informes de seguimiento de los programas, con objeto de controlar el

<sup>61</sup> Los cambios en la gestión del programa de Erasmus, tras su incorporación a Sócrates fueron objeto del estudio EUROSTRAT, llevado a cabo por la CRE (*Association of European Universities*, Asociación de Universidades Europeas), citado en Altbach y Teichler (2001: 217).

cumplimiento de los objetivos comunitarios, identificar sus deficiencias, apuntar líneas de actuación para su optimización, etc. (V. Apartado 3.2.2. del Capítulo 3). Sin embargo, el escaso intervalo ocurrido entre unos estudios y otros impiden, según Teichler (2001), observar el impacto de la incorporación de Erasmus en Sócrates. Aún así, estas evaluaciones destacaron el éxito de las iniciativas de movilidad, especialmente, por las importantes cifras de estudiantes e instituciones participantes, por la adopción del sistema de reconocimiento de créditos europeos (ECTS), así como por el apoyo comunitario recibido y la implicación de las instituciones europeas de educación superior en la construcción de un espacio común de educación superior (EEES).

Destacamos en la Tabla 7 algunos momentos e iniciativas fundamentales para el desarrollo de los objetivos comunitarios en educación, donde la movilidad vuelve a adquirir un papel determinante:

<p><b>Libro Blanco sobre «Educación y Formación: Enseñar a aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva» (1995)</b> Tras el comprobado fracaso de las medidas para combatir el desempleo, el papel fundamental de la educación y formación se ve reforzado. Se introduce el concepto de «sociedad del conocimiento» y se intensifica el valor de la «unidad en la diversidad», característica de la dimensión europea en la educación. Se apunta a los principales obstáculos de la movilidad, que serán tratados de forma específica en sucesivos documentos (V. Libro Verde de 1996, a continuación). Quedan establecidos los principales objetivos de la educación en la UE, entre otros: el fomento del reconocimiento de competencias, el aprendizaje de lenguas, la formación y el establecimiento de medidas de lucha contra la exclusión social mediante la educación.</p>
<p><b>Libro Verde sobre «Obstáculos a la movilidad» (1996)</b> Documento que analiza las dificultades de han de superar las iniciativas de movilidad para el beneficio de los ciudadanos de la UE e identifica distintas líneas de actuación de la Comisión, especialmente, en el establecimiento de medidas que garanticen el libre establecimiento y la libre prestación de servicios de los ciudadanos de la UE (V. Capítulo 3, Apartado 3.2.2.).</p>
<p><b>Año europeo de la Educación y de la Formación Permanentes (1996)</b> El año 1996 se dedica a subrayar la relevancia de la educación y la formación a lo largo de la vida, fomentando las relaciones entre el mundo de la educación y la empresa, e iniciativas de reconocimiento e igualdad de oportunidades en materia educativa. Las acciones comunitarias llevadas a cabo tienen una naturaleza variada (de carácter general o temático, de difusión, estudios o sondeos, etc.), y aspiran a fomentar la sensibilización y motivación de los ciudadanos de los estados miembros ante la educación, además de facilitar la incorporación de la dimensión europea en la educación. El marco del aprendizaje permanente ha supuesto un referente fundamental en las políticas comunitarias en materia de educación, incluido expresamente como objetivo prioritario en los Comunicados de Praga (2001) y de Berlín (2003) y supone un contexto fundamental para el Marco de las Cualificaciones en el EEES (BFUG 2005: 63-65), como explicaremos en sucesivos apartados.</p>
<p><b>Proyecto piloto de evaluación de la calidad de la educación superior (1996)</b> Tras el Memorándum de educación superior de 1991 y el proyecto de evaluación comparativa de los sistemas de evaluación de la calidad de los distintos estados miembros, se desarrollan una serie de proyectos piloto en los años 1994 y 1995; estos trabajos se basan en una serie de principios comunes a los respectivos sistemas de evaluación de la calidad vigentes en Dinamarca, Francia, Holanda y Reino Unido. Tras los resultados favorables obtenidos, se pone en marcha, en 1996, una Recomendación del Consejo que sale a la luz en 1997 con el fin de crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad, llevar a cabo medidas de seguimiento, fomentar la cooperación e intercambio de experiencias (mediante la Red Europea de Garantía de Calidad), y presentar informes específicos sobre el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad de los Estados miembros y sobre las actividades de cooperación y propuestas de mejora (Fernández Molina 1999).</p>
<p><b>Memorándum de Educación Superior (UNESCO) (1998)</b> La Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO pone de relieve la urgencia en la adaptación de la comunidad educativa a las nuevas realidades y exigencias de la sociedad. Se acentúa así el carácter activo y participativo de la educación, donde cada individuo implicado en el proceso tiene una importancia añadida (estudiantes, docentes, familiares), aunque también: el mundo de los negocios, la industria, el sector público y privado, la economía, los parlamentos, los medios de</p>

<p>comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales, las instituciones educativas. Surge así la concepción de que la formación (desde la secundaria a la superior) debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos generales, al mismo tiempo que se les prepara «para la vida activa brindando una amplia gama de profesiones» (Art.3.b de la Declaración Mundial de la UNESCO).</p>
<p><b>La Declaración de la Sorbona (1998)</b>                  Los ministros de Educación de Italia, Francia, Reino Unido y Alemania se reúnen en la Sorbona (Francia) con el objetivo de entablar un compromiso conjunto en materia de educación superior. La iniciativa fue pronto bien recibida por el resto de países miembros, que firmarían un año más tarde la Declaración de Bolonia, iniciándose las reformas de los sistemas educativos nacionales de los estados miembros.</p>
<p><b>La Declaración de Bolonia (1999)</b>                  Iniciado el compromiso conjunto de crear un sistema comparable y competitivo de Educación superior en Europa, se suman a los cuatro firmantes de Sorbona 25 países europeos, dando comienzo el denominado proceso de Bolonia (V. Apartado 1.4.)<sup>62</sup>.</p>

Tabla 7 Principales momentos e iniciativas en materia de educación, durante la primera fase de Sócrates (1995-2000)

### **Sócrates Erasmus: fases II y III**

#### **❖ Sócrates Erasmus II (2000-2006)**

En el año 2000 comienza la segunda fase de Sócrates-Erasmus (2000-2006), etapa en la que se alcanzan ya cifras de participación de hasta un millón de estudiantes móviles (en el año 2002). Europa se plantea en esta fase triplicar el número de estudiantes de cara al año 2010, por lo que se adoptan nuevas medidas para favorecer este incremento: la Carta de Movilidad europea, el Europass, el Carta Universitaria Erasmus, etc. (V. Apartado 1.3.1.). En estas fases se empiezan ya a observar los cambios introducidos por el proceso de convergencia de los sistemas educativos nacionales en la UE, que comentaremos en el Apartado 1.4.

#### **❖ Sócrates Erasmus III (2006-2013)**

En el año 2004, surge la Comunicación de la Comisión que inaugura una nueva etapa en la evolución de los programas comunitarios de movilidad. El nuevo modelo se centra en dar una respuesta más efectiva a las necesidades educativas e institucionales a nivel europeo para los años 2006-2013.

La iniciativa supuso la integración de las medidas de educación y formación mediante la vinculación de los objetivos de Sócrates y del programa Leonardo da Vinci y Tempus. Se aspira con ello a maximizar los beneficios formativos para los participantes y a optimizar las iniciativas de cooperación interinstitucional. En este sentido, la movilidad virtual adquiere un papel fundamental con el fin de proporcionar una oferta formativa igualitaria a todos los ciudadanos de

<sup>62</sup> Son, por tanto, 29 países los que firman la Declaración de Bolonia, aunque en realidad fueron 31 firmantes, ya que Bélgica y Alemania aportaron dos representantes cada uno (uno por la comunidad francoparlante y otra por la flamenca, en el caso de Bélgica; uno a nivel federal y otro a nivel de los *Länder*, en el caso de Alemania).



la UE, de ahí la relevante función del profesorado de educación superior y la necesidad de su formación.

Recientemente (en el año 2007) se ha iniciado un nuevo plan en materia de movilidad: el programa *Lifelong Learning* o Aprendizaje Permanente donde *Erasmus* continúa siendo la acción específica para la educación superior; este programa que materializa y amplía los objetivos anteriores y sitúa a la educación superior de la UE en el marco del denominado proceso de Bolonia, en el camino hacia la construcción del EEES (V. Apartado 1.4.).

Como se puede observar, la movilidad ha pasado de ser una iniciativa puntual, un objetivo en sí mismo, a convertirse en un instrumento transversal para el desarrollo de objetivos comunitarios tales como el desarrollo de las regiones, la convergencia europea en materia de educación, políticas para el empleo, transferencia de conocimientos y experiencia, aprendizaje de lenguas, etc.. De esta manera, se ha convertido en un instrumento indispensable en la consecución de un objetivo de mayor envergadura: la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

La tabla 8 resume otros momentos fundamentales a la hora de entender la evolución de las políticas comunitarias en materia de educación y formación, así como la movilidad, durante la última fase de Sócrates Erasmus (2000-2009):

<p><b>Consejo Europeo de Lisboa (2000)</b> Europa ratifica sus propósitos de convertirse en la sociedad del conocimiento más atractiva y competitiva a nivel mundial y se pronuncia en favor de la movilidad como elemento esencial de la nueva sociedad del conocimiento y de la promoción de la formación continua.</p>
<p><b>Plan de acción para la movilidad (2000)</b> De nuevo, se atiende a la movilidad y sus principales deficiencias de cara a la consecución de los objetivos comunitarios. Se busca una mayor democratización de la movilidad, la minimización de los problemas de índole económica y la mejora de las condiciones de los participantes en estas iniciativas. Se propone formar a expertos en movilidad, fomentar el multilingüismo y las fuentes de información sobre la movilidad comunitaria; se apunta a nuevas fuentes de financiación y a nuevas modalidades de movilidad, así como a medidas complementarias que favorezcan mejores condiciones para la realización de las estancias (calendario académico, tarjeta de movilidad) y un mayor reconocimiento de los estudios realizados y las competencias adquiridas, así como la revalorización de la formación en movilidad.</p>
<p><b>Recomendación del Parlamento y del Consejo relativa a la movilidad de las personas (2001)</b> Dicho documento se centra en resaltar los beneficios de la movilidad, especialmente en lo cultural y profesional, y en determinar las deficiencias detectadas para la maximización de los objetivos comunitarios en materia de movilidad, concretamente en la integración de los sujetos en el mercado laboral. La situación laboral del momento demanda profesionales flexibles y adaptables; de esta manera, la movilidad puede resultar un instrumento útil para la preparación de los ciudadanos europeos. Sin embargo, aún se detectan dificultades en el acceso igualitario para todos los ciudadanos. El documento identifica los principales obstáculos para la movilidad y establece las posibles medidas de actuación por la comunidad: reducción de barreras lingüísticas y culturales, creación de un espacio europeo de las cualificaciones y del marco común europeo de las competencias, la adopción del Europass y del Currículum Vitae europeo, la adopción de medidas idénticas para favorecer la integración de los sujetos en movilidad, la creación de la Tarjeta europea de movilidad, la mayor orientación académica y la ayuda psicopedagógica de los sujetos en estancias de movilidad, etc. (V. Apartado 1.3.1).</p>
<p><b>Libro Blanco «Un nuevo impulso para la juventud europea» (2002)</b> La juventud pasa a ser línea de acción prioritaria de las políticas comunitarias, de hecho este libro blanco sirve para la adopción de un nuevo programa en esta línea, el programa «Juventud», que pretende favorecer la adopción de la dimensión europea entre los jóvenes de la Unión, estimular la creatividad y permitir el intercambio de buenas prácticas, gracias a la movilidad e iniciativas de intercambio. Todo ello viene justificado por la necesidad de responder a los conflictos de la sociedad actual: desempleo, evolución demográfica, globalización, etc. Destacan entre las líneas de actuación del programa Juventud:</p>

<p>la educación, el aprendizaje permanente y la movilidad, el empleo, la integración social, actividades contra el racismo y la xenofobia, el fomento de la autonomía de los jóvenes.</p>
<p><i>Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002)</i></p> <p>En este encuentro, los ministros de Educación inciden, en particular, en el papel social de la Universidad en Europa, ratifican el compromiso de convertir a Europa, en el año 2010, en un referente de calidad en la educación, contribuyendo al aumento de su atractivo dentro y fuera del continente; y finalmente, se reafirman en el compromiso de la garantía de calidad, el acceso mayoritario e igualitario para todos y en todo momento de la vida y la apertura hacia el exterior.</p>
<p><i>La nueva generación de los programas de educación y formación a partir de 2006 (2004)</i></p> <p>La Comisión comunica su intención de reestructurar los programas comunitarios de cooperación y movilidad. De esta manera, propone la integración de todas las iniciativas comunitarias bajo un único plan integrado que responda a las necesidades educativas de todos los posibles grupos implicados, en todas las fases de la formación.</p>
<p><i>Life-Long Learning Programme (2007)</i></p> <p>El nuevo programa comunitario pretende reemplazar a las distintas iniciativas y programas de la UE en materia de educación y movilidad. Así, el programa diseñado para el periodo de 2007 a 2013 se plantea establecer un marco adecuado para la promoción de la movilidad de profesores y estudiantes en todos los niveles educativos, incluyendo a todas las iniciativas de formación (educación, formación profesional y virtual) suponiendo el gran soporte para la cooperación interinstitucional en Europa.</p> <p>Con su integración en este nuevo programa marco, Erasmus amplía su campo de acción (asumiendo competencias antes asignadas a Leonardo, por ejemplo, las estancias de formación profesional) y se enfrenta al reto de incrementar hasta los 3 millones de estudiantes móviles, para el año 2012. Erasmus atiende entre sus grupos de interés: a estudiantes (en estancias de estudio, trabajo o preparación lingüística), a personal docente en instituciones de educación superior que realicen estancias de formación o docencia en una institución extranjera; a universidades y centros de formación superior (con programas intensivos, redes académicas y estructurales y proyectos multilaterales) y a empresas (favoreciendo las prácticas de los estudiantes, experiencias docentes en el extranjero e iniciativas de colaboración con universidades).</p> <p>El nuevo plan incluye una iniciativa transversal para la publicación y difusión de resultados de la experiencia.</p>

*Tabla 8 Principales momentos e iniciativas en materia de educación, durante las fases II y III de Sócrates-Erasmus (2000-2009)*

### ***Más allá de los límites de Europa: Erasmus Mundus (2005)***

El éxito comprobado de las iniciativas de movilidad ha llevado al establecimiento de un nuevo programa marco, destinado a estudiantes y académicos de terceros países: el programa Erasmus Mundus (2005). Se pretende configurar un sistema que amplíe y mejore el atractivo de Europa como destino para la formación, favoreciendo la competitividad de las estructuras europeas a nivel mundial mediante el intercambio de conocimientos y experiencias entre Europa y terceros países. Erasmus Mundus consiste en la oferta de programas de cooperación de nivel máster.

Este programa también contribuye al cumplimiento de los objetivos del Proceso de Bolonia y del EEES, ampliando el espectro de países en colaboración con los sistemas educativos europeos, fomentado el interés, atractivo y competitividad de la Europa de la educación a nivel mundial.



### *Algunas cifras y apuntes de interés*

En la actualidad, 31 países toman parte en la red de cooperación de Erasmus, correspondiendo a los 27 estados miembros, los tres países del Área Económica Europea (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y a Turquía, país en vías de adhesión.

Hasta el año 2008, dos millones de estudiantes han participado en programas europeos de movilidad, contándose actualmente con más de 3100 instituciones de educación superior en la red. Los países que envían un mayor número de estudiantes fuera son Alemania (con más de 23.000 estudiantes salientes), Francia y España (superando los 22.000) e Italia (con unos 17.000). España es el país que recibe el mayor número de estudiantes (más de 27.000), seguido de Francia (con más de 20.000), Alemania (en torno a los 18.000) y el Reino Unido (con más de 16.000 entrantes, más del doble de los estudiantes que envía que no superan los 7.300 estudiantes). Los grupos más numerosos de estudiantes participantes pertenecen a las disciplinas de Empresariales/Económicas (con, aproximadamente, el 21% de la representación por disciplina de estudio) y de Lenguas (en torno al 15%) (Erasmus Statistics 2009).

La financiación de Erasmus proviene de fondos comunitarios, aunque también se cuenta con fondos nacionales proporcionados por las autoridades públicas de los países miembros participantes en la red. Se entiende que las ayudas a los estudiantes móviles cubren los gastos adicionales derivados de la estancia en el extranjero; no están diseñadas para cubrir la totalidad de los gastos de los sujetos en el país de acogida.

Hackl (2001: 14-15) resume los «efectos colaterales» de Erasmus, en los siguientes puntos:

- Las universidades y los estudiantes se han convertido en el principal cliente de la Comisión, de forma que la comunicación entre ambos ya no se ve mediada por los estados miembros.
- La creación de asociaciones europeas, del tipo: ACA, EAIE; ESN, ESIB, AEGEE, EURASHE, etc.<sup>63</sup>
- La creación de nuevas divisiones administrativas en los estados miembros, así como en las universidades.
- El fomento del conocimiento de la Educación Superior a nivel comunitario: red EURYDICE.
- Fomento de actividades intergubernamentales.

### *Otros programas comunitarios<sup>64</sup>*

- *Leonardo da Vinci*: programa para el desarrollo de las políticas comunitarias en materia de formación profesional, actualmente integrado en el marco programa de *Lifelong Learning Erasmus*. Su objetivo es hacer uso de la cooperación transnacional para el fomento de la calidad, la innovación y la integración de la dimensión europea en los sistemas de formación profesional en la UE. Aspira, por tanto, a fomentar el acceso al mundo laboral

---

<sup>63</sup> V. Listado de siglas y abreviaturas. Para más información, visítese el Directorio de Asociaciones europeas en materia de educación (Comisión Europea 1999).

<sup>64</sup> Existen además acuerdos de cooperación en materia de educación y formación profesional con EEUU y Canadá que datan del año 1995.

de los sujetos en formación, mejorar cualitativamente dicha oferta educativa y fomentar el acceso a dicha formación.

- **Programa transversal:** recoge cuatro programas accesorios dentro del marco de *Erasmus Lifelong Learning* en materia de políticas de cooperación, lenguas, TIC y explotación y difusión de resultados. Los objetivos particulares según el objeto de estudio de cada subprograma pasan por el establecimiento y control de la calidad, la configuración de proyectos multilaterales para el fomento de iniciativas de enseñanza-aprendizaje concretas, la conexión entre los distintos niveles educativos y modalidades formativas, y entre estas con el mundo laboral, la atención a los grupos con mayor riesgo de exclusión educativa (mayores, adultos, minorías étnicas, etc.), el fomento de la innovación y la creatividad en los distintos ámbitos de actuación.
- **Tempus:** es el principal programa de cooperación trans-europeo en material de educación superior. Surgió en el año 1990 como parte de las iniciativas de apoyo al desarrollo socio-económico de la Europa Central y del Este (programa PHARE), y las repúblicas de la antigua Unión Soviética (programa TACIS). El programa establece una red de cooperación para 27 países de los Balcanes Occidentales, la Europa del Este y el centro de Asia, el Norte de África y Oriente Medio.
- **Erasmus Mundus Ventanas de cooperación exterior:** Segunda fase del programa Erasmus Mundus (2004-2008; Erasmus Mundus I), inaugurado en el año 2006 y que pretende fomentar los programas conjuntos de Doctorado, establecer programas específicos de financiación, promover la participación de instituciones de educación superior de terceros países en programas conjuntos a nivel de máster y doctorado, fomentar la calidad y perspectivas de empleabilidad de los estudiantes de máster y doctorado y consolidar los programas conjuntos a estos niveles.

### 1.3.3. Dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas: hacia la máxima representación en cooperación internacional en educación

#### *Las dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas en Europa: principales definiciones y evolución*

En primer lugar, y por la complejidad que supone la coincidencia de distintas denominaciones (García *et al.* 2005)<sup>65</sup> conviene definir correctamente los conceptos de «doble/triple titulación» y «titulación conjunta»:

<sup>65</sup> Se encuentran, en la literatura europea, distintas denominaciones y definiciones para «titulación conjunta», «doble/triple titulación», «programas de estudios integrados», «programas comunes», etc., todo ello a pesar de los esfuerzos de sistematización que se presuponen en el proceso de convergencia.

**Doble/Triple Titulación (D/TT).** Este tipo de titulaciones se produce por la unión colaborativa de dos (o más) instituciones y de sus respectivos programas de estudios; los participantes en estas iniciativas cursan parte de sus estudios en su universidad de origen, y parte en la institución extranjera, recibiendo a la finalización de sus estudios, las titulaciones oficiales de cada institución en la que ha realizado sus estudios.

**Titulación Conjunta (TC).** En este tipo de titulaciones, el programa de estudios queda elaborado de forma conjunta entre las instituciones en la red de cooperación. Los estudiantes participantes en estas iniciativas reciben un único diploma como certificación de los estudios realizados, fruto del acuerdo entre las instituciones socias. Rauhvargers (2002a: 29) ubica bajo esta denominación a los programas de estudios que cumplen todas o alguna de las siguientes características:

[...] the programmes are developed and/or approved jointly by several institutions, students from each participating institutions study parts of the programme at other institution, the students' stays at the participating institutions are of comparable length, periods of study and exams passed at the partner institution(s) are recognised fully and automatically, professors of each participating institution also teach at the other institutions, work out the curriculum jointly, and form joint commissions for admission and examinations after completion of the full programme, the student either obtains the national degrees of each participating institution or a degree (in fact usually an unofficial "certificate" or "diploma") awarded jointly by them.<sup>66</sup>

Tabla 9 Dobles/Triples titulaciones (D/TT) y titulaciones conjuntas (TC): definiciones

Como explicaremos más adelante, el programa LAE parece cumplir con los requisitos apuntados por Rauhvargers (*ibid.*) respecto a las TC, salvo el de la concesión de una única titulación común. Esta condición fundamental impide que el programa conjunto de estudios culmine de forma efectiva en una TC, adoptándose una solución mixta que detallaremos en el capítulo correspondiente (Capítulo 4).

La línea de acción número 6 del proceso de Bolonia hace alusión a la promoción de la dimensión europea de la educación superior, con mención especial a las titulaciones conjuntas a nivel de máster:

Acción n.6: Promoción de una necesaria dimensión europea de los estudios universitarios, particularmente en lo referente al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, prácticas e investigación.

Declaración de Bolonia (1999)

<sup>66</sup> [ES]: Los programas se desarrollan o se aprueban conjuntamente por varias instituciones, los estudiantes de cada institución participante cursan estancias del programa de estudios en la otra institución, las estancias de los estudiantes en las instituciones participantes tienen una duración similar, los periodos de estudios y los exámenes realizados en la(s) institución(es) socia(s) se reconocen completa y automáticamente, los profesores de cada institución participante también imparten clases en las otras instituciones, elaboran el currículum de forma conjunta y configuran comisiones conjuntas para la admisión y evaluación de los estudiantes a la conclusión del programa completo de estudios, los estudiantes obtienen bien los títulos nacionales de cada institución participantes o un título (de hecho normalmente un certificado o diploma no oficial) emitido de forma conjunta por ellas. [Nuestra traducción].

Antes del proceso de Bolonia, y al amparo de los programas de cooperación en materia de educación y formación, las instituciones de educación superior en Europa llevaban a cabo programas conjuntos en base a acuerdos bilaterales, registrándose entre 1976 y 1984, más de 400 programas de D/TT o TC (Finocchietty y Sttichi 2002). Sin embargo, el inicio del proceso de convergencia supone la aparición de iniciativas específicas de cara a la consecución de este objetivo de la educación superior europea. La máxima representación de dicho objetivo se materializa en dos ejes principales:

- la integración de la dimensión europea en la educación superior;
- el reconocimiento de periodos de estudios y titulaciones, mediante el establecimiento de programas integrados de estudios, conducentes a D/TT o a TC.

Como resumiremos a continuación (V. Tabla 10) las reuniones de los ministros de educación superior de Praga y Berlín resultan fundamentales en el establecimiento de medidas concretas. Sin embargo, nos detendremos en este apartado más específicamente en el trabajo realizado en los seminarios de la EUA (*European University Association*), fundamentalmente en los de Estocolmo de 2002 y de 2004, donde se hacen públicas las conclusiones de los informes de Tauch y Rauhvargers (2002) sobre la situación de las D/TT y las TC. Igualmente resumiremos el trabajo del Consejo de Europa/UNESCO en sus reuniones de 1997 y 2001, en materia de reconocimiento de las TC.

La Tabla 10 resume la evolución de las iniciativas de reconocimiento de titulaciones y la regulación específica de las D/TT y las TC en Europa.

Fecha	Etapas del proceso de Bolonia	Iniciativas concretas en materia de reconocimiento/ seminarios específicos sobre DT/TC
1994		Red Europea de Centros de Información sobre Reconocimiento de Estudios y Movilidad (la Red ENIC) (Comité de Ministros del Consejo de Europa/Comité Regional de la UNESCO para Europa 1994)
1997		Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región (Consejo de Europa/UNESCO 1997)
1998	Declaración de la Sorbona	
1999	Declaración de Bolonia	
2001	Declaración de Praga	Comité del Convenio de Reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea (Riga 2001): «Código de Buenas Prácticas para la Provisión de Educación Transnacional»
2002	Ámsterdam (Reunión de marzo)	
	Lisboa (reunión de abril)	Seminario de seguimiento de Estocolmo (mayo 2002) Reunión de las redes ENIC y NARIC en Malta (junio 2002)
	Bruselas (reunión de agosto)	Informe de la EUA: <i>Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe</i> (Tauch y Rauhvargers 2002)
	Zurich (reunión de octubre)	Informe EUA <i>Joint masters Pilot Programme</i> Proyecto Campus Europeo, diciembre 2002
2003	Declaración de Berlín	Seminario de Mantova
		Conferencia de la EUA sobre Titulaciones conjuntas en Cluj
		Borrador de la Recomendación sobre Titulaciones Conjuntas (Mayo 2003) (ENIC y NARIC)
		5ª Conferencia de la EUA:

		Joint Degrees: Institutions working together in Europe (octubre 2003)
2004		Seminario de Estocolmo sobre TC Programa Erasmus Mundus
2005	Declaración de Bergen	
2007	Declaración de Londres	

*Tabla 10* Fechas y momentos claves en las políticas de reconocimiento de títulos: dobles/triples titulaciones y titulaciones conjuntas (basado en García *et al.* 2005, Tauch y Rauhvargers 2002 y Rauhvargers 2002a)

❖ ***El Convenio de Lisboa (1997): establecimiento de las bases para el reconocimiento de titulaciones transnacionales***

Las titulaciones conjuntas son pues un objetivo del proceso de Bolonia, sin embargo, en la Declaración de la Sorbona (1998) ya se hacía referencia expresa a los objetivos generales del proceso de reforma y convergencia de los sistemas europeos. Un año antes, el Convenio de Lisboa de 1997 (Consejo de Europa/UNESCO 1997) establecería algunas de las bases fundamentales para el reconocimiento de las cualificaciones<sup>67</sup> en Europa, que dio lugar al trabajo de UNESCO-CEPES en materia de reconocimiento. Igualmente, surgieron otros organismos con competencias exclusivas en este ámbito, como la Red Europea de Centros de Información sobre Reconocimiento de Estudios y Movilidad (la Red ENIC)<sup>68</sup>.

El Convenio de Lisboa (1997) surge por la necesidad de responder, a pesar de los acuerdos establecidos en materia de reconocimiento económico (referenciados anteriormente), a las nuevas necesidades de la educación superior en Europa y ante las claras divergencias entre los sistemas educativos de los estados miembros. Por ello, el documento intenta unificar ciertas definiciones y criterios fundamentales en materia de reconocimiento con el objetivo de establecer un sistema común más transparente en la evaluación de los estudios cursados y las titulaciones obtenidas, a la vez que regular el acceso a la educación superior de los ciudadanos de las partes del convenio. En definitiva, las partes del convenio se comprometen a reconocer los estudios y titulaciones obtenidas en sistemas educativos de otros países socios, una vez comprobada la no existencia de diferencias sustanciales, pudiendo las instituciones implicadas pedir documentación adicional para realizar la evaluación de la equivalencia de los estudios realizados por el sujeto en otro país (Sección VI. Artículo VI.1).

❖ ***El proceso de Bolonia y las TC: Praga (2001) y Berlín (2003) e iniciativas concretas relativas a las TC***

Dentro del proceso de Bolonia, son los encuentros de Praga y Berlín los que establecen las principales directrices para el establecimiento de iniciativas concretas en cuestión de

<sup>67</sup> Entendidas como «todo título, diploma o certificado expedido por una autoridad competente acreditativo de haber cursado un programa completo de educación superior.» (Convenio de Lisboa 1997).

<sup>68</sup> Creada por decisión del Comité de Ministros del Consejo de Europa (el 9 de junio de 1994) y del Comité Regional de la UNESCO para Europa (el 18 de junio de 1994).

reconocimiento de titulaciones en Europa. En Praga, los países firmantes se embarcaron en el compromiso de integrar la dimensión europea en la educación superior en Europa: «Incrementar el desarrollo de módulos, cursos y programas de titulaciones ofrecidos en colaboración con instituciones de países diferentes y encaminados al reconocimiento de una titulación conjunta» (Comunicado de Praga 2001).

En el mismo año, la segunda reunión del Comité del Convenio sobre Reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea celebrada en Riga, estableció un Código de buenas prácticas para la provisión de educación transnacional (UNESCO/CEPES-Consejo de Europa 2001) (Anexo 1<sup>69</sup>), y una Recomendación sobre los criterios y procedimientos de evaluación de las cualificaciones extranjeras (Anexo 2), documentos complementarios del Convenio de Lisboa (1997).

En el Código de Buenas Prácticas queda definida la «educación transnacional» como el fenómeno que se produce en aquellos programas de educación superior (incluida la modalidad de estudios a distancia), cuyos (estudiantes) participantes se encuentran en un país diferente al de la institución que concederá la certificación por los estudios realizados; estos programas pueden pertenecer al sistema educativo del otro estado con el que se desarrolla el programa o desarrollarse independientemente de cualquier sistema nacional (*ibid.*: sección I). El Código de Buenas Prácticas establece principios de actuación para todos los agentes implicados en el proceso educativo y pretende fomentar la responsabilidad de las instituciones en la provisión de programas de calidad (en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza/aprendizaje, evaluación, profesorado, etc.), establecer estándares de calidad equiparables entre las instituciones en la red de cooperación, fomentar el respeto a la diversidad, promover la información y publicidad de las actuaciones, renovar el uso del Suplemento al Diploma y estipular los requisitos que debe satisfacer una titulación transnacional para su inclusión en el Convenio de Lisboa. Este último aspecto fue tratado específicamente en el Seminario de Estocolmo de mayo de 2002 y más tarde en la reunión de las redes ENIC y NARIC en Malta.

#### ❖ *Seminario de seguimiento de Estocolmo (2002)*

En el mes de mayo de 2002 tiene lugar un seminario de seguimiento sobre titulaciones conjuntas en Estocolmo, cuyas conclusiones pasaremos a comentar en el presente apartado. Durante esta reunión, la ESIB comenta las distintas motivaciones existentes para el fomento de este tipo de experiencias (ESIB 2002): mayor cooperación interinstitucional, mayores oportunidades para la movilidad del estudiantado y el profesorado europeo, incremento de los recursos de enseñanza y aprendizaje, mayor apertura hacia la integración de los currícula y contenidos formativos en Europa, mayor cooperación entre las infraestructuras formativas y las agencias de evaluación de la calidad, fomento del multilingüismo en Europa, etc. Por otra parte, la ESIB comenta en su informe la necesidad de ampliar la oferta de estos programas a todo tipo de estudiantes, con el propósito de que estas iniciativas no se vean restringidas a las «élites» de los estudiantes con más recursos y mejores resultados académicos (*ibid.*: 4).

Tauch y Rauhvargers (2002) (también en Rauhvargers 2002b) analizan la situación de los estudios de TC a nivel de máster y de estudios grado, exponiendo sus conclusiones en el Seminario de

---

<sup>69</sup> Entiéndanse estos anexos (Anexo 1 y 2) como los originales de los documentos de referencia.



Estocolmo (2002). Según los propósitos de nuestro trabajo, dejaremos de lado las conclusiones específicas de los programas de máster (Tauch 2002: 1-26) y nos centraremos en analizar más detalladamente los datos relativos a los programas de grado (Rauhvargers 2002a: 27-40).

El estudio se basa en los resultados de la encuesta enviada a distintos organismos de los países miembros, que debían trabajar conjuntamente y devolver un único cuestionario representativo de la situación de las TC en sus distintos países.

Se detectaron ciertas limitaciones en el estudio: por ejemplo, algunos países se sintieron incapaces de recopilar todos sus datos en un único cuestionario, y enviaron varios (caso de Portugal y España), se detectó una gran falta de uniformidad en las definiciones de TC o DT, así como falta de información a nivel nacional, etc., elementos que dificultaron la interpretación de datos hasta tal punto que hubieron de integrarse datos facilitados tanto por la red de cooperación de Tuning, por el seminario de Estocolmo de mayo de 2002 sobre TC como por los representantes nacionales, con el objetivo de aclarar determinadas cuestiones.

Según el informe, los estados miembros tienen grandes expectativas respecto al potencial de las TC para la consecución de los objetivos fundamentales de Bolonia, en línea con la Declaración de Praga. Entre las áreas en las que los estados muestran una mayor confianza, en esta línea, se encuentran: el fomento de la calidad de los sistemas, las iniciativas de reconocimiento, la transparencia de los sistemas, el incremento de la movilidad de todos los actores implicados, la mayor convergencia en Europa, el fomento de las políticas para la empleabilidad, la integración de la dimensión europea en la educación superior, el incremento del atractivo de Europa a nivel mundial, etc. (Rauhvargers 2002a: 28).

La situación que esboza el informe respecto a la práctica de las TC en el año 2002 es la siguiente:

**Por países:** 26 países de la UE, de los 30 consultados, reconocen que llevan a cabo algún tipo de programas de TC, aunque en muchos casos se admite que estas titulaciones no son verdaderas TC, sino más bien D/TT, que han servido para sentar las bases de la cooperación transnacional en estos países. En general, se observa que muchos países tienen dificultad a la hora de informar sobre estas prácticas, posiblemente por su escasez y poca visibilidad, pero también por la falta de definiciones consensuadas, por la variedad de prácticas advertidas, por la carencia de soportes legislativos, etc. En suma, son los grandes países los que ofrecen más datos: Francia registra unos 200 programas, Alemania (1140, de los cuáles solo unos 300 son TC auténticas (Rauhvargers 2002a: 30) y la mayoría entablados con instituciones francesas (a través del DAAD). Entre los países que menos cifras registran, encontramos a Islandia, Polonia o España, dónde solo el 6% de las titulaciones ofertadas por una universidad ofrecen TC.

**Por áreas:** las TC son más frecuentes en las áreas de Economía, Empresariales, Ingeniería, Derecho y Gestión de empresas, Ciencias Políticas Europeas, Ciencias de la Comunicación, Lenguas Modernas y Ciencias Sociales. En las profesiones reguladas (V. Glosario) se localiza una mayor variedad de respuestas: mientras que unos países las consideran especialmente complejas para el establecimiento de TC, otros ven ellas un proceso mucho más asequible. Entran en juego aquí, por una parte, las estrictas regulaciones nacionales y, por otra, los esfuerzos de armonización establecidos en distintas directivas comunitarias para las profesiones en los campos de Medicina, Enfermería, Farmacia, Arquitectura o Ingeniería. En cualquier caso, se confía en conseguir, en el futuro, una mayor cooperación, especialmente en estas profesiones.

**Lenguas de instrucción:** en general, los programas se imparten en la lengua nacional del país y, a menudo, en inglés.

**Nivel de estudios:** en el nivel de posgrado (máster y doctorado) se detectan gran variedad de prácticas de cooperación en los distintos programas (por ejemplo, a nivel de doctorado en la co-dirección de tesis doctorales) así como en los procedimientos de certificación utilizados (consecución de una única

titulación nacional, certificación del equivalente extranjero, consecución de las dos, o más, titulaciones nacionales propias de los países en la red de cooperación, etc.). Sin embargo, son escasas las experiencias detectadas a nivel de grado: más frecuentes en Alemania (tanto en universidades como en *Fachhochschulen*<sup>70</sup>), Finlandia (en los centros de formación superior aplicada), pero también existentes en otros países del norte de Europa (Islandia, Noruega, Suecia, la República Checa, Estonia, Letonia, Polonia), en el Reino Unido y en Italia (Rauhvargers *ibid.*: 34).

**Sistema de reconocimiento:** la mayoría de los países encuestados afirman hacer uso del sistema de créditos europeos ECTS (en 23 de las 30 redes de cooperación consultadas en esta encuesta) o sistema de créditos compatibles.

**Acuerdos:** en general, los países miembros consultados reconocen que estas iniciativas dependen más de acuerdos interinstitucionales que de políticas de cooperación entre estados. En este sentido, se sufre una carencia de provisiones legales específicas lo que impide el desarrollo de TC auténticas, siendo más frecuente la concesión de DT o de titulaciones nacionales con referencia expresa a que dicha situación es resultado de un programa conjunto de estudios.

Tabla 11 Situación de Europa en materia de TC en el año 2002 (informe Tauch y Rauhvargers 2002)

Las grandes líneas que observamos en el informe pueden resumirse en las siguientes:

*Obstáculos al establecimiento del TC y en materia de reconocimiento originados por las propias legislaciones nacionales y la diversidad de prácticas.*

En general, se afirma que las propias legislaciones nacionales impiden, en determinados casos, la concesión de auténticas TC (práctica registrada únicamente en instituciones de Reino Unido e Italia) e incluso de DT (práctica frecuente en programas de cooperación bilaterales o multilaterales) aunque se apunta a que la modificación de las legislaciones nacionales en el proceso de convergencia favorecerá este procedimiento. Otra práctica de certificación detectada es la emisión conjunta de un único documento acreditativo por el consorcio de universidades en cooperación en las cuales el sujeto ha cursado sus estudios.

Cuando es una única institución la que emite el documento acreditativo de los estudios realizados se detectan, de nuevo, gran diversidad de procedimientos: emisión de certificados no oficiales de los estudios realizados, inclusión de la firma de los representantes del consorcio de universidades o simplemente con la referencia expresa de las instituciones de la red y el programa cursado por el sujeto, emisión del diploma tradicional, emitido por una única institución, sin referencia alguna al programa conjunto en que se desarrolla.

Pocos países afirman que existan regulaciones específicas a nivel nacional en cuanto al establecimiento de programas conjuntos, de hecho la diversidad de las competencias otorgadas a las instituciones en los distintos países y su distinto nivel de desarrollo legislativo se encuentran en el origen de la diversidad de prácticas detectadas. Esta situación deriva en una serie de dificultades tanto en el establecimiento de TC con universidades extranjeras, como en la emisión del diploma conjunto de estudios o en el reconocimiento nacional de los estudios realizados.

<sup>70</sup> V. Glosario para su descripción.



### Reconocimiento

Se analizan distintas dimensiones relativas al reconocimiento de los estudios y titulaciones concedidas como resultado del programa conjunto (Rauhvargers *ibid.*: 39-41). En este sentido, las mayores dificultades se presentan fuera de la red de cooperación, tanto a nivel nacional<sup>71</sup> como internacional, especialmente cuando la titulación se otorga como una auténtica TC y no como un diploma nacional reconocido. Si bien no existen instrumentos legislativos que permitan el reconocimiento de estas titulaciones a nivel nacional, a nivel internacional se cuenta con el Convenio de Lisboa (1997). Sin embargo, este insta a los países firmantes a reconocer las titulaciones nacionales concedidas por las restantes partes del mismo, quedando fuera de su ámbito de aplicación aquellas titulaciones concedidas como titulaciones internacionales (las TC auténticas que han sido otorgadas por varias instituciones, sin acogerse explícitamente a ninguna de ellas). Las recomendaciones establecidas en el informe son las siguientes (*ibid.*: 43):

- establecimiento de una definición común que establezca: número mínimo de instituciones participantes en la red; naturaleza conjunta del currículum formativo; requisitos mínimos de movilidad y los procedimientos para la concesión de la titulación;
- revisión de la legislación nacional de cara a: asegurar la viabilidad de desarrollo de programas de estudios conjuntos y la concesión titulaciones conjuntas con instituciones de otros países, y eliminar los obstáculos para el establecimiento de TC, en cuanto a la concesión de titulaciones, texto de los diplomas, matriculación de estudiantes, lengua de uso académico, financiación, etc.
- fomento de los esfuerzos para facilitar el reconocimiento internacional de las TC, favoreciendo la adecuación de las TC al Convenio de Lisboa (1997);
- mayor uso del sistema de ECTS y del Suplemento al Diploma;
- promoción de mecanismos comunes de garantía de calidad;
- fomento del desarrollo de TC especialmente para el fomento de la empleabilidad de los estudiantes, y en el caso de las profesiones reguladas;
- provisión de mayores recursos y financiación específica.

También en este seminario se publican los datos del Programa Piloto de Titulaciones Conjuntas a nivel de Máster (*Joint masters Pilot Programme*) (EUA 2002) que analizó 11 programas de titulaciones conjuntas a nivel de máster en las que participaban 73 instituciones de educación superior (11 de ellas del Reino Unido). El programa pretendía garantizar la visibilidad y difusión de las buenas prácticas llevadas cabo por las instituciones de educación superior en este tipo de programas, apuntando a ciertas recomendaciones y condiciones óptimas para su desarrollo (en Bologna Workshop on Joint Degrees 2004).

### ❖ *Declaración de Berlín (2003)*

La Declaración de Berlín, celebrada en el año 2003, examinó en detalle el tema de las TC, afirmando que para la consecución de los objetivos marcados en Praga, los estados miembros deberían: promover iniciativas de TC en todos los niveles formativos, favorecer la realización de estancias de estudios en el extranjero en los programas de TC, promover la diversidad lingüística y el

<sup>71</sup> El 48% de las redes de la encuesta afirmaron que el reconocimiento por parte de otras instituciones de los países socios no se realizaba de forma automática; el 30% consideró que sus titulaciones no recibían tampoco reconocimiento inmediato por parte de otras instituciones en su mismo territorio nacional.

aprendizaje de lenguas de cara a maximizar el desarrollo de la identidad y la ciudadanía europeas y la empleabilidad de los estudiantes europeos, y comprometerse a eliminar los obstáculos legales para el desarrollo de TC y su reconocimiento. A partir de aquí, se desarrollan otra serie de iniciativas específicas en esta línea, que comentaremos a continuación.

CONFERENCIA DE LA EUA SOBRE TC EN CLUJ (2003)

Durante la Conferencia en Cluj (Rumanía), la EUA ratifica muchos de los compromisos adquiridos hasta el momento en el establecimiento de TC, especialmente en lo referente a la necesidad de modificar la legislación nacional de los países miembros, establecer medidas de garantía de calidad, fomentar la cooperación, reducir las tasas académicas y los desequilibrios en cuanto al coste del nivel de vida de unos países para la mayor movilidad del estudiantado, así como consolidar el uso del sistema ECTS y del suplemento al Diploma.

SEMINARIO DE ESTOCOLMO (2004)

Durante el seminario de Estocolmo de 2004 quedan confirmadas las motivaciones institucionales para el desarrollo de programas de TC, tanto desde su propio punto de vista, como desde el del sujeto participante, y, a un nivel más global, desde el punto de vista de los intereses que esto entraña para los sistemas educativos nacionales. Los objetivos y motivaciones ratificados en el Seminario de Estocolmo (2004) quedan resumidos en la tabla 12, a continuación:

<p><b><i>Para los estudiantes</i></b> Ampliación de la oferta formativa a los sujetos participantes que se ven beneficiados del conocimiento de distintos entornos y realidades, del aprendizaje de lenguas y culturas, así como del mayor desarrollo personal y profesional de los sujetos en contextos internacionales.</p>
<p><b><i>Para las instituciones participantes</i></b> Mayores oportunidades para la convergencia de los sistemas nacionales, para la formación del profesorado, aumento del potencial de desarrollo de las propias instituciones, aumento de su atractivo a nivel internacional y apertura de nuevas vías de investigación en la búsqueda de nuevas alternativas de formación, etc.</p>
<p><b><i>Para los sistemas educativos nacionales</i></b> Mejora de la posición de los sistemas educativos a nivel internacional así como de la cultura y economía nacionales, establecimiento de nuevos incentivos para la cooperación internacional, oferta de nuevas disciplinas específicas, etc.</p>

Tabla 12 Motivaciones para el desarrollo de iniciativas de TC (Seminario de Estocolmo 2004)

Queda pues confirmado el papel relevante de las TC en la consecución de los objetivos de Bolonia, así como la importancia del ECTS y el Suplemento al Diploma en el establecimiento de programas conjuntos, vuelve a enfatizarse la necesidad de la adecuación de la legislación para que se responda a las prácticas reales de las instituciones de educación superior y la necesidad de su oferta en igualdad de condiciones para todo tipo de estudiantes (adultos, estudiantes a tiempo parcial, a distancia, etc.). Se acuerda la creación de un grupo de trabajo que, en vistas a la conferencia de Bergen, informara sobre el trabajo realizado. Durante los talleres celebrados en este seminario, y

además de las líneas de actuación citadas, el Reino Unido<sup>72</sup> (Bologna Workshop on Joint Degrees 2004) destaca las siguientes:

- necesidad de flexibilidad en la implantación y desarrollo de programas de TC;
- estudio de la viabilidad de la aplicación las políticas para el desarrollo de TC a nivel máster a titulaciones a nivel de grado, por las distintas condiciones que se dan en este nivel (por ejemplo, en cuanto a coste, accesibilidad de los estudiantes, selección de los estudiantes, etc.);
- negativa a la implantación de un único sistema para las titulaciones conjuntas, habida cuenta de la diversidad de los sistemas europeos;
- papel relevante de la movilidad del profesorado, de los investigadores y del personal universitario para un mayor intercambio de prácticas y experiencias.

Por otra parte, durante el seminario se subraya la relevancia del programa Erasmus Mundus en el establecimiento de TC en Europa, ya que se espera que el programa dé lugar a la creación de unas 250 redes de cooperación a nivel máster, proporcione ayudas económicas específicas, fomentando el atractivo y la competitividad de Europa a nivel mundial y ayude al desarrollo de titulaciones conjuntas en el marco de Bolonia (Seminario de Estocolmo 2004).

#### RECOMENDACIÓN SOBRE RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES CONJUNTAS (CONSEJO DE EUROPA/UNESCO 2004)

Finalmente, queda adoptada, con fecha 9 de junio de 2004, la Recomendación sobre Reconocimiento de TC (tras el borrador presentado por las redes NARIC y ENIC en mayo de 2004) conjuntamente por el Consejo de Europa y la UNESCO. Dicho documento pretende que las titulaciones conjuntas sean incluidas en las estipulaciones del Convenio de Lisboa (1997) (V. también Rauhvargers 2004). En línea con las puntualizaciones introducidas por el Reino Unido durante el seminario de Estocolmo (2004), la Recomendación recoge que el principio de diferencias sustanciales también se ha de aplicar a las titulaciones conjuntas, dándose la necesidad de un reconocimiento flexible:

[...] should recognize foreign joint degrees unless they can demonstrate that there is a substantial difference between the joint degree... and the comparable qualification within their own national higher education system. Competent recognition authorities of Parties whose higher education institutions confer joint degrees should recognize the foreign components of these degrees with the greatest flexibility possible.

Consejo de Europa/UNESCO (*ibid.*: 5, punto 7)<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> La QAA desarrolla un estudio consultivo (*Code of Practice on Collaborative Provision*) que analiza específicamente las titulaciones conjuntas.

<sup>73</sup> [ES]: [...] debe reconocer las titulaciones conjuntas extranjeras a menos que se pueda demostrar que existe una diferencia sustancial entre la titulación conjunta... y la cualificación comparable en el marco de su sistema nacional de educación superior. Las autoridades de reconocimiento competentes de las Partes cuyas instituciones de educación superior conceden titulaciones conjuntas deben reconocer los componentes extranjeros de dichas titulaciones con la mayor flexibilidad posible. [Nuestra traducción].

En sus conclusiones (*ibid.*:5-6), la Recomendación recoge las sugerencias introducidas en encuentros anteriores (Conferencia de la EUA en Cluj, Seminario de Estocolmo 2002 y 2004) etc., resumidas en la siguiente tabla:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisión de la legislación nacional de los distintos países miembros para reducir los obstáculos para el reconocimiento de las titulaciones conjuntas e introducir las provisiones legales necesarias para favorecer dicho reconocimiento</li> <li>▪ Mejora de los sistemas de acreditación y evaluación de la calidad para las titulaciones conjuntas</li> <li>▪ Mejora de la cantidad y calidad de información sobre este tipo de titulaciones</li> <li>▪ Empleo del suplemento al diploma y del ECTS</li> <li>▪ Revisión del uso del suplemento al diploma, que ha de describir las distintas partes de la titulación e indicar las instituciones que participan en el programa conjunto</li> </ul>
---

Tabla 13 Conclusiones de la Recomendación conjunta del Consejo de Europa y al UNESCO sobre el Reconocimiento de TC (2004)

## 1.4. El proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos: el proceso de Bolonia

### 1.4.1. El proceso de Bolonia y su evolución

A pesar del éxito de la movilidad, los programas en esta línea comunitaria seguían adoleciendo de determinadas dificultades, principalmente de un escaso reconocimiento de los estudios y la formación cursada en el extranjero, de una prolongación de los estudios respecto a la duración del programa en origen, de desequilibrios en los flujos migratorios, de escasas dotaciones económicas, etc. Los estados miembros empiezan a reflexionar sobre la necesidad de dar un paso más para la superación de estas dificultades; surge así la iniciativa de la Sorbona (en 1998)<sup>74</sup> en la que los ministros de educación de cuatro países europeos se muestran determinantes en la necesidad de unir sus fuerzas en una iniciativa conjunta, que en poco tiempo, recibió el apoyo y ratificación de otros tantos países miembros, entablándose el proceso de reforma y adecuación de los sistemas europeos a los objetivos comunitarios.

Hackl (2001: 19) explica que los cuatro países firmantes de la Declaración de la Sorbona representaban no solo a los principales estados miembros, sino también los distintos modelos y tradiciones de enseñanza-aprendizaje más representativos en la tradición formativa europea a nivel de educación superior. Así, el Reino Unido simboliza el modelo de «desarrollo personal», Alemania, el modelo Humboldtiano o «de investigación», y Francia el modelo de «formación

<sup>74</sup> En 1988 se firma la Carta Magna de las Universidades europeas en la que los Rectores de las universidades europeas ratifican el papel central de la Universidad en la sociedad del conocimiento, confirman la importancia de la docencia y la investigación para el profesorado universitario y alientan la movilidad de profesores y estudiantes y se muestran conformes a «una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales), y de concesión de becas» como instrumentos fundamentales para garantizar el ejercicio de la universidad de nuestros días. (Carta Magna 1988).

profesional», según las clasificaciones elaboradas por Porta (1998) y que retomaremos en el tratamiento del programa LAE y su particular implementación en las distintas instituciones socias.

El proceso de convergencia, que tiene como fecha para la adecuación y adaptación de los sistemas nacionales al modelo europeo el año 2010, ha sido objeto de una supervisión específica de la Comisión, que ha celebrado reuniones de seguimiento cada dos años. Dichas reuniones han servido para la observación de los logros alcanzados, el establecimiento de nuevos objetivos y el asentamiento de las bases y fundamentos en que se articula el nuevo sistema. De esta forma, la Tabla 14 presenta de forma esquemática los encuentros celebrados y las principales conclusiones alcanzadas en cada uno de ellos:

1998	<b>Declaración de Sorbona</b> Reunión de los ministros de educación de Italia, Francia, Alemania y Reino Unido para la firma de un compromiso de cooperación y de armonización de los sistemas educativos europeos.
1999	<b>Declaración de Bolonia</b> Como siguiente paso tras la reunión de Sorbona, el resto de países miembros de la UE (en total, 29 países) se suma al compromiso de un Espacio Europeo de Educación Superior, realizable en el año 2010, con el objetivo de promover una formación de calidad basado en el desarrollo de competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida para los ciudadanos de la UE.
2001	<b>Comunicado de Praga</b> Encuentro celebrado para la ratificación de los compromisos adquiridos por los estados miembros en materia de educación superior y el establecimiento de nuevas líneas de acción y prioridades para el futuro: aprendizaje permanente, implicación de los estudiantes y las instituciones de educación superior en el proceso de convergencia, aumento del atractivo del EEES gracias a programas tales como Erasmus Mundus, etc.
2003	<b>Comunicado de Berlín</b> Se concretan objetivos para las siguientes líneas de acción, en el seno del proceso de Bolonia: evaluación de la calidad, establecimiento de los sistemas universitarios en dos ciclos y reconocimiento de las titulaciones y periodos de formación cursados fuera de la institución de origen, favoreciendo la adopción del Suplemento al Diploma (V. Tabla 3, en Apartado 1.3.1.).
2005	<b>Comunicado de Bergen</b> Se confirma el compromiso de coordinación de las políticas comunitarias para el establecimiento del EEES, en el año 2010. Se evalúa el progreso obtenido en la adopción de los siguientes objetivos: sistema de ciclos, evaluación de la calidad, reconocimiento de titulaciones y periodos de formación. Además, se acentúa la dimensión social de las iniciativas del proceso de Bolonia, el papel de la investigación y la movilidad como factores centrales en la construcción del espacio abierto europeo y el propósito de convertir a Europa en la potencia más atractiva y competitiva a nivel mundial.
2007	<b>Comunicado de Londres</b> De nuevo, se ratifican los compromisos establecidos en la preparación de los estudiantes para la vida activa de su ciudadanía en una sociedad democrática, para su desarrollo profesional y personal, gracias a la configuración y el mantenimiento de la Europa del conocimiento avanzado, la investigación y la innovación. Si bien el comunicado resume los avances en los distintos pilares que sustentan el proceso de convergencia, también informa de las necesidades y líneas de acción futura. En esto, la movilidad pretendida en el EEES continúa enfrentándose a las barreras derivadas de las políticas nacionales de inmigración, reconocimiento, financiación, provisión de alojamiento, etc. En esto se anima a los gobiernos implicados para que trabajen en la búsqueda de instrumentos que permitan su superación. El Comunicado aboga por la configuración de un mayor número de programas conjuntos y la flexibilización de los currícula, además del trabajo para la búsqueda de equilibrios en los flujos de estudiantes y personal universitario en movilidad. Esta flexibilidad supone además un mejor y mayor reconocimiento de la formación (formal y

	no formal) de los estudiantes, para una más fácil progresión en las estructuras de ciclo establecidas en el EEES. La empleabilidad sigue entre las principales líneas de acción comunitarias, sin olvidar el papel social de la Universidad y la necesidad, por tanto, de implicar a la sociedad y las empresas en el proceso educativo.
2009	<b>Conferencia de Lovaina</b> Con una agenda, de nuevo, marcada por los objetivos base del Proceso de Bolonia, la reunión de Lovaina (que tuvo lugar en abril de 2009) ha supuesto una nueva revisión y seguimiento del proceso, a las puertas de la fecha marcada para la convergencia: el año 2010. En sus conclusiones, los ministros de educación superior asistentes ratifican los objetivos iniciales del Proceso, reconociendo los logros alcanzados en este sentido y marcando la nueva fecha en la agenda de trabajo en el año 2020.

Tabla 14 Principales encuentros en el Proceso de Bolonia (1998-2009)

### 1.4.2. Principales fundamentos del proceso de Bolonia<sup>75</sup>

En el siguiente apartado sintetizamos los principales fundamentos del proceso de Bolonia tal y como se conciben actualmente en las políticas comunitarias en materia de educación:

- *Promoción de la dimensión europea en la educación superior*, primordialmente a través de iniciativas de desarrollo cunicular, cooperación interinstitucional, programas e iniciativas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación.
- *Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable*, fundamentalmente, gracias al Suplemento al Diploma (V. Tabla 3).
- *Adopción de un sistema de estructuras convergentes*, basado esencialmente en dos ciclos principales: el grado, primer ciclo orientado a la inserción del sujeto en el mercado laboral con una duración mínima de tres años; el posgrado o segundo ciclo al que se accede de forma voluntaria y tras completar el primero, destinado a la especialización de sujeto o a la realización de carrera de investigación, en el tercer ciclo o doctorado.
- *Adopción de un sistema común de reconocimiento: el crédito europeo o ECTS*, como medio de fomentar y facilitar la movilidad de los estudiantes en la UE (V. Apartado 1.3.1). Mediante este sistema se pretende medir la carga de trabajo del estudiante y evaluar el mismo en función del desarrollo de una serie de competencias generales y específicas, previamente señaladas en función de los objetivos de aprendizaje que se pretendan desarrollar durante el transcurso de los estudios. Este nuevo sistema supone un cambio en las metodologías docentes, que pasan a ser eminentemente activas, donde se pretende que los sujetos implicados (estudiantes, docentes, responsables institucionales, etc.) se vean involucrados en el proceso formativo. Este esfuerzo por el reconocimiento común excede su dimensión cuantitativa (ECTS) y estructural (ciclos) para adquirir una perspectiva más amplia en el reconocimiento y transparencia de las cualificaciones, gracias al establecimiento de descriptores (descriptores de Dublín) que permiten equiparar las

<sup>75</sup> Información recabada gracias a Scadplus en *El Proceso de Bolonia: convergencia de los sistemas de enseñanza superior* (2008).

cualificaciones en los distintos ciclos de formación (EQF y QF-EHEA en el Apartado 2.2.2. del Capítulo que sigue).

- *El Aprendizaje permanente* resulta además un elemento indispensable, como medio de preparar al estudiante para la vida y favorecer el acceso a la educación en cualquier momento de la vida del sujeto. Se enfatizan las dimensiones académica, profesional y personal para la educación superior, adoptando un papel fundamental las denominadas competencias genéricas (V. Apartado 2.2.2, a continuación). Desde los años noventa, el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en ineludible y ha incorporado nuevos conceptos y formas de actuar en la formación, derivando a su vez en nuevas necesidades del estudiantado, la creación de nuevas estructuras entre niveles formativos, el reconocimiento del aprendizaje en contextos no tan formalizados, mayores necesidades de información y de infraestructuras de orientación al estudiante para su mayor aprovechamiento y el conocimiento de las oportunidades de aprendizaje, etc. (BFUG 2005).
- *El valor de la movilidad*, para favorecer la libertad de movimiento del estudiantado, en igualdad de condiciones, y del profesorado a través de reformas estructurales que permitan minimizar los obstáculos a dicha movilidad, y para fomentar tanto la integración de la dimensión europea en la educación superior, como la educación a lo largo de la vida en el respeto a la diversidad lingüística y cultural.
- *La promoción de la cooperación y la dimensión europea también en la garantía de calidad*, fundamentalmente mediante la adopción de metodologías y criterios de evaluación similares.
- *Aumento del atractivo del Espacio Europa de Educación Superior*, fuera de las fronteras europeas y gracias a programas de cooperación tales como el programa Erasmus Mundus (V. Apartado 1.3.2. anterior).

En el Capítulo 4, comentaremos el estado actual de implementación de los países objeto de estudio (socios del programa LAE) al proceso de Bolonia y las implicaciones en el desarrollo del programa (Apartado 4.4.). Del mismo modo, y como afirmábamos anteriormente, el capítulo dedicado al enfoque por competencias, siguiente en nuestro estudio, entrará en mayor detalle sobre las implicaciones didácticas derivadas del nuevo paradigma educativo.



## 1.5. Conclusiones al Capítulo

El presente capítulo aspira a ofrecer una visión global de la evolución de las políticas educativas comunitarias desde sus inicios y hasta los esfuerzos para la construcción del EEES. La articulación de este proceso se ha fundamentado en tres líneas de acción prioritarias, que dan sentido y explican la importancia del programa LAE en este marco global:

- Las políticas de reconocimiento de titulaciones y cualificaciones
- La movilidad
- Las D/TT y las TC

De esta manera, Europa se ha ido construyendo en función a los principios de libre circulación, igualdad de derechos y respeto a la diversidad. Si algún elemento de esta Unidad en la diversidad, que supone la UE, está resultando complejo en la configuración de la plena unión, es precisamente la construcción de un sistema educativo común. De esta manera, las políticas educativas rechazan la plena armonización de los sistemas educativos y abogan por una convergencia de sistemas que se materializa en el EEES.

El presente capítulo ha mostrado la evolución de las iniciativas educativas en la Unión, comentando la evolución de las directivas específicas en materia de reconocimiento, el impacto de la firma del Convenio de Bolonia y los pilares en torno a los que se fundamenta el espacio educativo común. Actualmente el proceso de Bolonia cuenta con la participación de 46 países, integrando pues tanto a los estados miembros como a otros estados con los que Europa comparte su historia, tradición y cultura.

A modo de conclusión, ofrecemos una tabla (Tabla 15) que refleja, conjuntamente, la totalidad de los momentos e iniciativas fundamentales en la construcción de la Europa de la educación, presentadas, hasta el momento, de forma separada en las distintas líneas de actuación comunitarias en materia de educación.

Como veremos a continuación, el programa LAE representa una de las iniciativas de movilidad más innovadoras y pioneras en el marco europeo, sustentada en la necesidad de reconocimiento de los estudios cursados en instituciones extranjeras dentro del consorcio, integrando la movilidad en el programa formativo de los participantes y conduciendo a una titulación (doble o triple) según el caso.

No obstante, la evolución de las iniciativas comunitarias hacia la convergencia, lejos de consolidar un programa de las características del Programa LAE, parece estar dificultándolo. Retomaremos esta cuestión en sucesivos capítulos.

Como señalábamos, para completar estas conclusiones parciales, sintetizamos la totalidad de iniciativas y momentos claves esbozados a lo largo del capítulo en la siguiente tabla (Tabla 15), con el objetivo de visualizar la totalidad del proceso que configura el marco desde el que abordamos nuestro estudio.



<i>Fecha</i>	<i>Acontecimiento y relevancia</i>
1971	<b>Primera reunión de los ministros de educación de los países miembros sobre cooperación en materia de educación</b> Se establecen los primeros acuerdos y redes de cooperación en material de educación comunitaria.
1976	<b>Primer programa de acción comunitario en material de educación</b> Sienta las bases para el desarrollo de actividades colaborativas y programas de movilidad a nivel comunitario. Se lanzan, en su versión piloto, los « <i>Joint Study Programmes</i> », antecesores de Erasmus.
1987	<b>Acta Única Europea</b> Queda introducido el concepto de «recursos humanos» en las líneas de acción comunitarias. <b>Erasmus</b> Queda establecido el primer programa de movilidad organizada, incluyendo otras áreas de acción relacionadas.
1992	<b>Tratado de Maastricht</b> El artículo 126 introduce la «Educación» como competencia de acción comunitaria.
1993	<b>Libro Blanco «Crecimiento, Competitividad y Empleo»</b> Se sitúa la educación y la formación como bases de las políticas económicas, sociales y de empleabilidad de la Unión.
1995	<b>Programa Sócrates</b> Programa de cooperación internacional europeo que aglutina el conjunto de programas comunitarios en materia de educación, con el objetivo de «construir la Europa del conocimiento» y promover la integración de la «dimensión europea» en educación. <b>Libro Blanco «Enseñanza y Aprendizaje: Hacia la Sociedad del Conocimiento»</b> Quedan establecidos los principales objetivos de la educación en la UE, entre otros: fomento del reconocimiento de competencias, aprendizaje de lenguas, formación y establecimiento de medidas de lucha contra la exclusión social, mediante la educación.
1996	<b>Libro Verde «Obstáculos a la movilidad transnacional»</b> Documento que analiza la dificultades de han de superar las iniciativas de movilidad para el beneficio de los ciudadanos de la UE.
1997	<b>Estrategia europea para el empleo</b> Se establece como prioridad el desarrollo de oportunidades de empleabilidad y el fomento de mejores salidas profesionales para los ciudadanos de la UE.
1998	<b>Declaración de Sorbona</b> Reunión de los ministros de educación de Italia, Francia, Alemania y Reino Unido para la firma de un compromiso de cooperación y de armonización de los sistemas educativos europeos.
1999	<b>Declaración de Bolonia</b> Como siguiente paso tras la reunión de Sorbona, el resto de países miembros de la UE se suma al compromiso de un Espacio Europeo de Educación Superior, realizable en el año 2010, con el objetivo de promover una formación de calidad basado en el desarrollo de competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida para los ciudadanos de la Unión.
2000	<b>Consejo Europeo de Lisboa</b> Europa ratifica sus propósitos de convertirse en la sociedad del conocimiento más atractiva y competitiva a nivel mundial y se pronuncia en favor de la movilidad como elemento esencial de la nueva sociedad del conocimiento y de la promoción de la formación continua. Se inicia el denominado «Proceso de Lisboa» iniciativa comunitaria fundamental y que incidirá directamente en el desarrollo del Proceso de Bolonia. <sup>76</sup>
2001	<b>Comunicado de Praga</b> Reunión de seguimiento del proceso de Bolonia con el objetivo de ratificar los compromisos establecidos por los estados miembros en material de educación superior y establecer nuevas líneas de acción y prioridades para el futuro.

<p><b>2002</b></p>	<p><b>Programa Erasmus Mundus</b> Europa se plantea la promoción del atractivo de sus instituciones de educación superior fuera de sus fronteras, a través de un programa de máster/posgrado para estudiantes y profesorado de terceros países.</p> <p><b>Reunión de los ministros de educación en Barcelona</b> (compromiso de calidad, comparabilidad entre sistemas y competencia en el exterior, y fomento del papel social de la educación superior en Europa)</p>
<p><b>2003</b></p>	<p><b>Comunicado de Berlín</b> Se concretan objetivos para las siguientes líneas de acción, en el seno del proceso de Bolonia: evaluación de la calidad, establecimiento de los sistemas universitarios en dos ciclos y reconocimiento de las titulaciones y periodos de formación cursados fuera de la institución de origen, favoreciendo la adopción del Suplemento al Diploma.</p>
<p><b>2005</b></p>	<p><b>Comunicado de Bergen</b> Se confirma el compromiso de coordinación de las políticas comunitarias para el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, en el año 2010. Se evalúa el progreso obtenido en la adopción de los siguientes objetivos: sistema de ciclos, evaluación de la calidad, reconocimiento de titulaciones y periodos de formación. Además, se acentúa la dimensión social de las iniciativas del proceso de Bolonia, el papel de la investigación y la movilidad como factores centrales en la construcción del espacio abierto europeo y el propósito de convertir a Europa en la potencia más atractiva y competitiva a nivel mundial.</p>
<p><b>2007</b></p>	<p><b>Comunicado de Londres</b> Última reunión de seguimiento de los países en el proceso de convergencia. En sus conclusiones enfatiza la necesidad de flexibilizar las políticas nacionales en el proceso de convergencia, fomentando los programas conjuntos, dinamizando los currícula y buscando una mayor compensación en los flujos de movilidad. Por otra parte, se aspira a obtener un mayor reconocimiento de la formación seguida por los sujetos, de manera que el sistema de ciclos permita su ágil acceso y progresión formativa. El objetivo de la educación superior se ubica en la línea del aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, aspirando tanto a la empleabilidad del sujeto en formación, como a su educación y formación integral como ciudadano de la UE.</p>
<p><b>2009</b></p>	<p><b>Conferencia de Lovaina</b> Con una agenda, de nuevo, marcada por los objetivos base del Proceso de Bolonia, la reunión de Lovaina (que tuvo lugar en abril de 2009) ha supuesto una nueva revisión y seguimiento del proceso, a las puertas de la fecha marcada para la convergencia: el año 2010. En sus conclusiones, los ministros de educación superior asistentes ratifican los objetivos iniciales del Proceso, reconociendo los logros alcanzados en este sentido y marcando la nueva fecha en la agenda de trabajo en el año 2020.</p>

Tabla 15 Fechas claves en el periodo de convergencia europea (traducido y adaptado de Morón y Calvo 2006: 35 y 36)



# Capítulo

# 2

En el presente capítulo nos detendremos a analizar el modelo de competencias tal y como se concibe en el marco del EEES. Aunque realizaremos una introducción al modelo de competencias en su aplicación a contextos profesionales, serán el marco de las cualificaciones y el proyecto Tuning los principales referentes para el tratamiento de los principales instrumentos en el diseño curricular y la planificación por competencias. De igual manera trataremos el concepto, los tipos de competencias desglosados y las principales críticas que suscita dicho modelo. Después realizaremos un repaso al modelo de competencias en la formación de traductores en tres planos de análisis: académico-investigación (trabajos sobre competencias del traductor en la literatura sobre formación de traductores), académico-institucional (desglose de competencias para los estudios de traducción en el EEES) y profesional (competencias deseadas por los profesionales del campo de la TI). Terminaremos con un breve repaso a los trabajos que se han acercado a las aportaciones de la movilidad para la formación de traductores.



## 2.1. Introducción: objetivos del presente capítulo

Antes de entrar de lleno en el tema de estudio creemos necesario realizar una serie de apuntes que sustentan no solo los objetivos y el contenido propios de este capítulo, sino también su tratamiento y valor en nuestra tesis.

Analizar la evolución y distintas aplicaciones del modelo de competencias desde sus inicios y en su aplicación a la educación superior excedería las limitaciones del presente estudio. Por ello, nos centraremos en la aplicación al modelo de enseñanza-aprendizaje basado en resultados de aprendizaje y competencias<sup>76</sup> en el marco del EEES, contexto en que se enmarca esta tesis doctoral. No obstante, consideramos oportuno sintetizar los principios básicos del modelo de competencias tal como se ha concebido en el ámbito de la formación profesional; para ello tomaremos de base el trabajo de Le Boterf (2001). Estas propuestas, elaboradas desde la perspectiva profesional, favorecen, a nuestro parecer, la asimilación del modelo educativo resultante de la aplicación de los principales fundamentos y líneas de acción del proceso de Bolonia y de las iniciativas europeas para la construcción del EEES, segundo tema que abordaremos en este capítulo. En este sentido, comentaremos los principales conceptos en torno a los que se sustenta el modelo: competencias y resultados de aprendizaje, perfiles y descriptores en el marco europeo de las cualificaciones de educación superior.

Para comprender mejor el concepto de competencia así como las clasificaciones descritas en el EEES, nuestro principal referente será el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003)<sup>77</sup>. A partir de él, trataremos los tipos de competencias, la aplicación didáctica del modelo y algunos resultados del proyecto sobre las percepciones de los encuestados respecto al desarrollo de competencias en educación superior<sup>78</sup>. Finalmente, resumiremos las conclusiones de otros trabajos realizados para el desglose de competencias (fundamentalmente, genéricas) para estudiantes de educación superior en titulaciones de Lenguas (Curry *et al.* 2003, Curry *et al.* 2004, Curry y Sherry 2004<sup>79</sup>) y en la formación de los traductores (también en Kearns 2005). En este particular, cabe recordar que, aunque tenemos en cuenta que el programa LAE reúne a estudiantes de Lenguas (Modernas/Aplicadas) y de TI, nos centraremos fundamentalmente en analizar el segundo caso, dado que es en esta disciplina donde se ubica este estudio y la que aglutina los objetivos de esta investigación, como señalaremos en los objetivos de nuestro trabajo (V. Apartado 5.3.1. del Capítulo 5).

A modo de conclusión para este primer bloque (teórico) relativo a las competencias, reflejaremos las principales críticas que ha suscitado el modelo basado en resultados de aprendizaje y competencias, especialmente en su aplicación al diseño curricular y la planificación de programas formativos en educación superior (V. Apartado 2.3.3.). Estas críticas atañen al modelo de competencias en general y no son exclusivas de su aplicación al EEES. Como veremos más adelante, muchos de estos argumentos han sido esgrimidos en los trabajos sobre formación de

---

<sup>76</sup> En inglés, aparece bajo la denominación CBT (*Competence-based Training*).

<sup>77</sup> Se han elaborado distintas aportaciones en la descripción e identificación de los tipos de competencias, algunas de las cuales serán recogidas en este capítulo.

<sup>78</sup> Estos resultados servirán también para la interpretación de nuestros resultados de investigación, en los Capítulos 6 y 7 de esta tesis doctoral.

<sup>79</sup> La totalidad de los informes disponibles sobre el proyecto de referencia: *Transferable Skills in Third-Level Modern Languages Curricula* (coordinado por la Dublin City University de Dublín, Irlanda) pueden descargarse desde el sitio web: [www.skillsproject.tcd.ie](http://www.skillsproject.tcd.ie) [Fecha de última consulta: 20 de diciembre de 2008].

traductores para cuestionar la adopción del concepto de competencia/s [traductora/del traductor<sup>80</sup>] como base del proceso de *enseñanza-aprendizaje-evaluación*<sup>81</sup>. Tras esto, y siguiendo en la línea de los objetivos de EEES, trasladaremos el debate en torno al proceso de reforma a la formación de traductores, y comentaremos las principales líneas de actuación recogidas en la Declaración de Germersheim (*Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process/ Titulaciones de Traducción e Interpretación y el proceso de Bolonia*), elaborado a la conclusión del V Simposio internacional sobre la enseñanza de la Traducción y la Interpretación. Dicho evento, celebrado en la Universidad de Mainz (Alemania) del 9 al 11 de diciembre de 2004, reunió a miembros de unas 50 universidades europeas e internacionales, del DAAD y de los servicios lingüísticos de la Unión Europea. En definitiva, el documento ha pretendido afrontar el reto de la armonización de los estudios de TI en el marco del proceso de Bolonia.

En el segundo bloque de este capítulo nos centraremos en el concepto de *competencia* en la formación de traductores. No pretendemos realizar un estudio exhaustivo de la evolución de los estudios de Traducción, si bien apuntaremos a los principales momentos en la formación de traductores y las nuevas demandas que se presentan en el marco del EEES<sup>82</sup>. Por otra parte, no se aspira a la realización de un estudio sistemático de las propuestas de formación de traductores, objetivo de trabajos específicos como el de Hurtado (1999), Pym (2003) o Kelly (2005) entre otros; en este trabajo realizaremos algunos apuntes sobre la evolución de la disciplina por su relevancia para nuestro estudio, prestando especial atención al concepto de competencia en los estudios de Traducción. Campbell (1998: 6) señala tres áreas especialmente relevantes para el estudio de la CT:

- el estudio del proceso desde un punto de vista psicológico;
- la evaluación de la calidad de las traducciones (análisis del error)<sup>83</sup> y
- la pedagogía de la Traducción.

Nuestro interés por la CT viene determinado por este último campo de estudio. De ahí que seleccionemos algunos trabajos que han adoptado una postura eminentemente pedagógica, realizando definiciones y descripciones de la CT como base para la elaboración de programas de formación de traductores (establecimiento de objetivos de aprendizaje, determinación de métodos

<sup>80</sup> En adelante, CT (competencia traductora o competencias del traductor).

<sup>81</sup> Hemos de llamar la atención sobre la inclusión del término *evaluación* en el binomio: enseñanza-aprendizaje. En el trabajo realizado en el proyecto Temcu, Christine Foulkes y Susan Hill (Liverpool John Moores University) mostraron la forma en la que integraban la evaluación en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para dotar de mayor transparencia y significatividad al aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo no solo la evaluación por parte del profesor sino la autoevaluación por parte de los propios estudiantes. Este tipo de propuestas son representativas del proceso y modelo educativo que se concibe en el EEES, y que trataremos más adelante. Trabajos como el de Kelly 2005, 2006 o Way 2005, 2006 resultan significativos en la formación de traductores.

<sup>82</sup> De este modo, no nos adentraremos en los clásicos debates en los Estudios de Traducción, y, más específicamente, en la formación de traductores, extensamente tratados en la literatura de TI: ¿el traductor nace o se hace? ¿Es posible formar traductores? ¿En qué consiste o cómo es una buena traducción?, ¿Traducir es una ciencia o un arte? (Nida y Taber 1974; Cary y Jumpelt 1963: 21-48; Mounin 1971: 28-32; Mayoral 2001a). Si bien, cabe destacar que algunas de las conclusiones alcanzadas apuntan en la dirección de dichas discusiones.

<sup>83</sup> En este segundo punto, trabajos como el de Soriano García (2005) resultan muy interesantes. En este caso, la autora asocia objetivos didácticos a las competencias deseadas en los estudiantes de segundo curso de la Licenciatura de TI en la asignatura Traducción General 2 (B-A/francés-español), formuladas a modo de objetivos de aprendizaje, y propone un método didáctico para analizar los resultados satisfactorios, no satisfactorios o no del todo satisfactorios para evaluar el grado de desarrollo de las competencias previstas.

de trabajo, métodos y sistemas de evaluación específicos y diseño curricular). Cabe señalar que no deseamos hacer un repaso sistemático de dichas propuestas, lo que excedería los objetivos de nuestra investigación, por ello hemos articulado este apartado en torno a una serie de cuestiones recurrentes en los debates sobre CT, que consideramos más interesantes y acordes con la posición que adoptamos en este estudio, sin entrar en cuestiones de diseño curricular.

No obstante, entendemos que nuestra investigación podría vincularse en el futuro a propuestas de diseño curricular, objeto de trabajos de investigación específicos tales como el de Kearns (2005) (centrado en la formación de traductores en el contexto polaco), Calvo (en curso), Kelly (2005) o Hurtado (2007) (estas últimas en la línea del diseño curricular en TI en el contexto español, aunque con perspectivas de análisis divergentes). En este sentido, suscribimos la siguiente afirmación de Campbell: « [...] it is difficult to imagine why one would want to investigate translation competence at all without some broader purpose in view». <sup>84</sup> (Campbell 1998: 6).

El diagrama que presentamos a continuación refleja los distintos bloques de estudio: en la línea del modelo de competencias en la formación profesional y en el EEES (Bloque 1) y en los estudios de Traducción (Bloque 2) y los distintos temas que se tratarán a lo largo del presente capítulo:

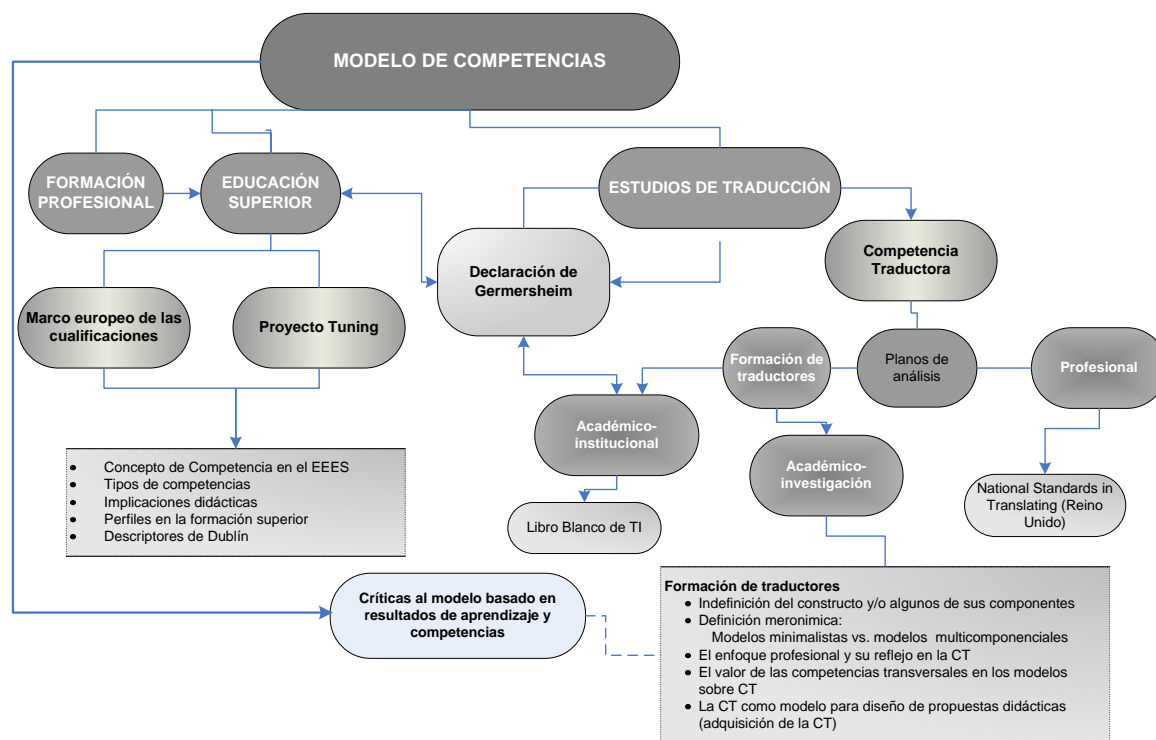


Diagrama 2 Representación gráfica de los bloques en que se organiza el Capítulo 2 y los principales temas en cada uno de ellos

Como se deriva del diagrama anterior, seguiremos dos vertientes en el tratamiento del concepto de CT en la formación de traductores. La primera es la derivada de la propia evolución de la formación de traductores, y se divide a su vez en dos planos de análisis:

<sup>84</sup> [ES]: «Resulta difícil imaginar por qué alguien querría investigar la competencia traductora sin un propósito más amplio en mente» [Nuestra traducción].



- **en el plano académico-investigación:** donde destacaremos algunos trabajos en la literatura sobre formación de traductores que han tratado las competencias del traductor; en esto, incidiremos su valor desde el punto de vista didáctico y pragmático, fundamentalmente; las propuestas definitorias seleccionadas son las de Campbell (1998), Kelly (2002, 2005), PACTE (2003, 2005) y Pym (2003, 2005).
- **en el plano profesional,** donde encontramos iniciativas que ofrecen nuevas fuentes para el diseño curricular en la formación de traductores, gracias a la descripción de perfiles profesionales y las competencias asociadas a ellos, como la de los *National Standards in Translating/Interpreting* (Estándares Nacionales para la Traducción/Interpretación) del Reino Unido (2001, 2007).

La segunda vertiente de estudio resulta de la evolución de la educación superior en la línea de los postulados del proceso de Bolonia (1999) y del EEES (**plano académico-institucional**), donde resumimos las conclusiones de la ANECA (2003, 2006) relativas a las competencias y resultados de aprendizaje de los estudios de TI en el EEES. Con este último sub-bloque se enlaza con el dedicado inicialmente al EEES, cerrando pues el círculo de este capítulo. Consideramos que es en la convergencia de estas dos vertientes de estudio (EEES y evolución de los Estudios de Traducción) donde se entienden las dimensiones de nuestro trabajo, como quedará patente en sucesivos apartados.

A modo de conclusión, no podemos perder de vista los objetivos que mueven nuestro estudio, donde nos interesa fundamentalmente no tanto diseñar un modelo de CT, puesto que las particularidades de nuestro objeto de estudio lo impedirían (V. capítulo de Metodología), sino analizar hasta qué punto la movilidad, en el marco del programa LAE, contribuye a la adquisición de competencias relevantes para el traductor según las percepciones de los sujetos encuestados en nuestro estudio.

Los objetivos específicos del presente capítulo quedan recogidos en la figura a continuación:

- Analizar el modelo basado en competencias y resultados de aprendizaje en el marco del EEES: principios básicos, implicaciones didácticas y principales críticas
- Analizar el modelo de competencias en TI desde una doble perspectiva:
  - Desde el punto de vista de los trabajos sobre competencias en TI:
    - plano académico-investigación
    - plano profesional
  - Desde el punto de vista del proceso de convergencia en los estudios de TI:
    - plano académico-institucional;
- Analizar estos modelos desde un enfoque pragmático y fundamentalmente didáctico y bajo una perspectiva meramente descriptiva

Diagrama 3 Resumen de los objetivos específicos del Capítulo 2

## 2.2. Principios básicos del modelo de competencias y sus implicaciones en el EEES

### 2.2.1. El modelo de competencias en la formación profesional

La vinculación de la educación y la formación al mundo del trabajo se ha materializado en el denominado modelo de competencias, cuyo punto de partida es la capacitación de los sujetos para su acceso al mercado laboral. No es de extrañar que la situación presente del mercado laboral en general, imponga nuevas necesidades a las que dar respuesta en el ámbito de la formación.

Frente a unos acontecimientos imprevistos, frente a lo inédito que jamás puede ser eliminado, deberán [los actores de la empresa]<sup>85</sup> elaborar y poner en práctica respuestas apropiadas y tomar iniciativas pertinentes. Tendrán que construir competencias adecuadas.

Le Boterf (2001: 41)

En un contexto económico difícil en que el empleo estable se vuelve incierto, poseer una cartera de competencias y poder valerse de ella se convierte en un activo nada desdeñable, incluso si desgraciadamente no es suficiente. El capital de competencias se hace necesario para gestionar mejor su movilidad profesional y sus posibilidades de empleo.

Le Boterf (*ibíd.*)

El modelo de competencias surge pues como intento de vincular la formación [y la educación] a las necesidades del mercado y a las expectativas de los *formandos*, aunque, como veremos más adelante, han surgido posiciones diversas en la interpretación de esta relación y en el cuestionamiento del modelo como base para la educación integral de los sujetos.

Para adentrarnos en el modelo de competencias, nos detendremos en analizar la obra de Le Boterf (2001) que se centra en la adecuación del modelo de competencias a itinerarios de profesionalización que pueden realizarse fuera de la empresa en programas de formación profesional o en el seno de la misma. Consideramos muy valioso este trabajo al recoger el funcionamiento y las principales críticas al modelo de competencias. Este trabajo se fundamenta en las experiencias personales y profesionales del autor a lo largo de su vida, organizadas en seis aspectos que se consideran el marco a partir del cual ha organizado e implementado modelos de formación basados en competencias<sup>86</sup>.

Además, el autor recoge doscientas fichas prácticas para aquellos que, tanto desde el plano profesional como pedagógico, quieran construir, evaluar y analizar competencias, incluyendo además ejemplos prácticos comentados para guiar al lector en el uso de estas fichas. Gracias a estos

---

<sup>85</sup> En lo sucesivo se explicará cómo ahora entre estos actores se encuentra la Universidad, según los postulados del nuevo modelo educativo europeo.

<sup>86</sup> Estos aspectos o fuentes sustentan la ingeniería de las competencias en su aplicación profesional y didáctica: 1) la ingeniería de los grandes sistemas de formación en los países en vías de desarrollo con los que entra en contacto el autor, fundamentalmente, en Argelia; 2) la programación de equipamientos educativos y culturales; 3) la realización de auditorías de los dispositivos de formación; 4) la ingeniería de los proyectos de desarrollo; 5) la gestión provisional de los empleos y las competencias; 6) los procesos de producción, mantenimiento y desarrollo de las competencias.

recursos, el usuario (docente o profesional de la formación) podrá actuar como un verdadero técnico o *ingeniero* en la construcción de un modelo pedagógico fundamentado en competencias para el desempeño profesional. Hemos de puntualizar que su trabajo se centra concretamente en la elaboración de proyectos para la formación de arquitectos, aunque la mayor parte de los conceptos analizados son fácilmente *transferibles* a otras áreas de conocimiento. Por otra parte, el autor no elude las críticas al modelo, que presentaremos en la última parte de este apartado. Para Le Boterf la *ingeniería de la formación* es:

[...] el conjunto coordinado de actividades de concepción de un sistema de formación (dispositivo de formación, centro de formación, plan de formación, centro de recursos educativos...) con vistas a optimizar la inversión que representa y a asegurar las condiciones de su viabilidad. [...] Un enfoque en términos de ingeniería de la formación supone exponer de forma explícita los procesos y medios requeridos para alcanzar tal o cual resultado esperado.

Le Boterf (2001: 21)

Sin embargo, se ha dado un paso más, resultante de la evolución de la «ingeniería de la formación» a la «ingeniería de las competencias» al situar la ingeniería de formación en el seno de un enfoque más general: la ingeniería de la profesionalización (*ibíd.*), fruto de un proceso de contextualización de la ingeniería de competencias «mucho más global en la que debían coincidir múltiples factores» (2001[2000]: 38). Ahí radica, según el autor, el verdadero cambio de paradigma en educación. De este modo, «la formación va a ser entendida como un componente de los procesos de producción y de mantenimiento de competencias» (Le Boterf 2001: 39). Como todo proceso que supone una planificación y una reevaluación de los logros, Le Boterf establece su sistema de garantía de la calidad tanto del resultado formativo como de los medios y procesos empleados; así animará a «identificar la calidad de las competencias que hay que producir y de las producidas [...] así como implantar un seguro de calidad en el proceso que debe engendrarlas». Para el autor, esto supone ejercer un control para garantizar que se «incrementarán al máximo las probabilidades de obtener las competencias deseadas y reducirán al mínimo los riesgos de las desviaciones» (Le Boterf *ibíd.*).

No faltarán las críticas a ninguno de estos puntos, como comentaremos hacia el final del presente bloque. De este modo, y dentro de este enfoque profesional, estas garantías que, a priori, oferta la competencia, no resultan del todo claras. Así lo cuestionaba ya Holmes (Len) en el año 1994 en su intento de responder a la pregunta *¿Qué es la Competencia?*; de esta manera, son muchas las preguntas que quedan sin respuesta, en lo profesional y formativo, a la hora de aplicar el concepto *competencia*.

Lévy-Leboyer (1997: 9), por su parte, comenta las complejidades en el estudio de la competencia en ámbitos profesionales, registrando las distintas acepciones recibidas por el concepto desde distintos organismos y entidades profesionales; aparecen los siguientes significados: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia, suficiencia, etc., dificultándose pues su estudio y la aplicación.

### ***El concepto «competencia» según Le Boterf (2001)***

Le Boterf (2001: 42-44) pretende adoptar una definición de competencia que contrarreste el efecto negativo producido por las descripciones basadas en la mera suma de los elementos que la

conforman. Para ello, elabora una propuesta operativa en la que no se suman los componentes, sino que se *construye la competencia* en función de los recursos con los que cuenta el sujeto. Para el autor, la competencia es un «conocimiento combinatorio» siendo el individuo un constructor de competencias situado en el núcleo del proceso. Este habrá de combinar y movilizar los recursos (incorporados [conocimientos, saber hacer, cualidades, personales, experiencia, etc.], y del entorno [redes profesionales, redes documentales, bases de datos, etc.]. «La competencia que produce es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados» (*ibid.*: 42). No existe, según el autor, una única forma de construir competencias, esto es, de ser competente:

[...] «la» competencia de un individuo [...] reside en sus conocimientos combinatorios, su aptitud para combinar y movilizar los recursos y «las» actividades que realiza con competencia gracias a sus conocimientos combinatorios. La persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas.

Le Boterf (*ibid.*: 42-43)

El siguiente diagrama, extraído de una de las fichas prácticas presentadas, ejemplifica la forma en que se puede producir la combinación de los recursos (incorporados, personales y del entorno) para el ejercicio de una/s determinada/s competencia/s de cara en una actividad requerida:

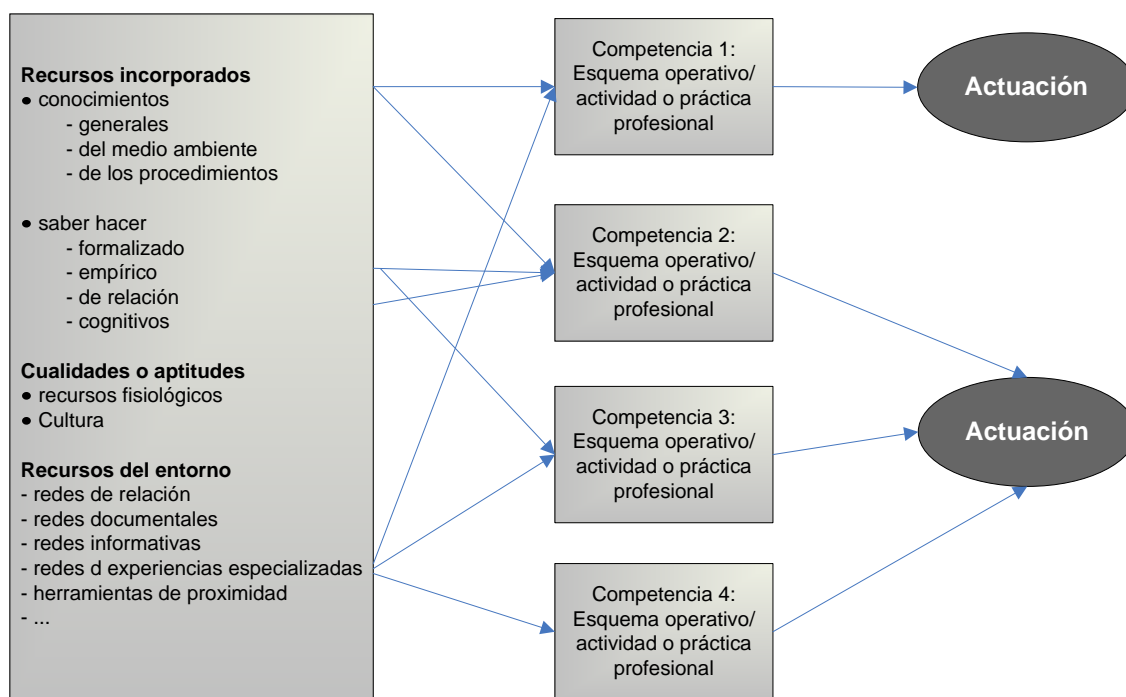


Diagrama 4 La competencia: construcción a partir de la combinación de recursos (adaptado de Le Boterf 2001: 53)

El autor explica que «el nombre de la actividad [...] no es suficiente para dar cuenta de la competencia exigida» y continúa:

Lo que importa es la forma de realizar la actividad, la manera de trabajar. Se reconocerá que una persona actúa con competencia si sabe cómo prepararse para realizar una actividad teniendo en cuenta las condiciones y las modalidades del ejercicio.

(*ibíd.*: 54)

Esta idea de construcción de la competencia mediante la movilización de los recursos, sirve también de base a Lasnier (2000) quien define la competencia como un «saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones» (adaptado de Lasnier en Yáñez y Villardón 2006: 23). Idéntica concepción es la encontramos en la visión de Lévy-Leboyer (1997) quien también se plantea *qué es la competencia* (*ibíd.*: 35-64) articulándola en distintos puntos:

- son repertorios de comportamientos que varían según la persona;
- se ponen en práctica mediante la movilización integrada de actitudes, rasgos de personalidad y comportamientos adquiridos y son, por tanto, consecuencia de la experiencia;
- su aplicación resulta dinámica y local, esto es, se construyen en el ejercicio de una determinada actividad en el marco de la empresa en que se elaboran y utilizan,

Le Boterf (2001: 57) presenta en otra de sus fichas de trabajo el tipo de recursos incorporados necesarios para la competencia, su función de cara a la actuación y el modo principal de adquisición, donde integra distintos planos formativos (profesional y social y la educación), cuya relevancia será fundamental en el nuevo paradigma de la educación superior en el espacio europeo que trataremos a continuación. No debemos olvidar que el autor elabora su propuesta en un marco formativo profesional (itinerario de profesionalización) y no en el plano de la formación reglada. Por su interés, la reproducimos en la siguiente tabla:

Tipo	Función	Modo principal de adquisición
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos generales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber comprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación formal</li> <li>▪ Formación inicial y continuada</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos específicos del entorno profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber adaptarse</li> <li>▪ Saber actuar a medida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación continuada y experiencia profesional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos de procedimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber cómo hay que proceder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación formal,</li> <li>▪ Formación inicial y continuada</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos operativos o saber hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber proceder</li> <li>▪ Saber operar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia profesional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos y saber hacer fruto de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber hacerlo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia profesional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber hacer de relación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber cooperar</li> <li>▪ Saber comportarse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia social y profesional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber hacer cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber tratar la información</li> <li>▪ Saber razonar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación formal,</li> <li>▪ Formación inicial y continuada</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia social y profesional avanzada</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aptitudes y cualidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber participar y comprometerse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiencia social y profesional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos fisiológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber administrar su energía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos emocionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber percibir una situación</li> <li>▪ Saber captar señales débiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación</li> </ul>

Tabla 16 El equipamiento en recursos incorporados (reproducido de Le Boterf (2001: 57))

A modo de resumen, sintetizamos algunas de las ideas más importantes de la obra de Le Boterf por su relevancia para nuestro trabajo y contexto de estudio:

- Se considera a las competencias, los instrumentos fundamentales para el fomento del potencial de empleabilidad de los sujetos.
- Los agentes de la empresa (o responsables de la formación profesional de los sujetos) desempeñan un papel fundamental en la construcción de competencias como indicadores de sus necesidades y expectativas.
- En su aplicación al contexto de la formación, las competencias corresponderían con los resultados deseables del proceso formativo.
- El proceso de formación es similar a un trabajo de ingeniería, donde la unidad de trabajo es la competencia.
- La integración de la formación en un entorno global: el de la profesionalización de los sujetos es la base del cambio de paradigma.
- Las competencias están compuestas de recursos incorporados, actitudes y habilidades personales y recursos del entorno (este último elemento derivado de la integración del modelo en un contexto más general, no limitado al de la formación), pero no son el resultado de la suma de los mismos.
- El individuo ha de actuar como un constructor de competencias, mediante la movilización de sus recursos para el desempeño de una actividad deseada, solo así podrá actuar con competencia.
- La competencia no es equiparable a los recursos incorporados (que solo son uno de sus componentes) ni a la actividad para la cual se ha de actuar competentemente.
- La adquisición de la competencia es un proceso personal, individual y continuo de producción y mantenimiento, donde intervienen distintos planos o dimensiones de formación: la educación formal, formación personal, social o profesional.

No obstante detectamos ciertas limitaciones de la obra según el modelo educativo integral que se propugna en la educación superior de nuestros días. Como vemos, el autor parece rechazar

taxativamente el desarrollo o construcción de competencias de naturaleza más operativa en contextos formativos lo que quedará, a su vez, rechazado en el nuevo modelo formativo más orientado a la práctica según la Declaración de Bolonia.

### **2.2.2. El modelo educativo europeo: objetivos y dimensiones de actuación**

Como planteamos en el Apartado 1.4. anterior, la reforma que se plantea en el seno del EEES aspira a construir un sistema educativo común que permita a la UE ser una alternativa comparable y competitiva a nivel mundial, que ofrezca a sus usuarios un sistema de calidad en el que son principios fundamentales la formación a lo largo de la vida, la movilidad y la proyección profesional de los egresados. Estas necesidades vienen marcadas por una serie de condicionantes que requieren un análisis más detallado.

#### ***Aplicación del modelo de competencias a la educación superior***

Allen *et al.* (2003: 34-36)<sup>87</sup> nos ofrecen un repaso de las distintas aproximaciones en la adecuación del modelo de competencias a la educación superior, donde se aprecian distintas interpretaciones de la relación sociedad/economía y educación superior según el valor del capital humano, el papel social de la Universidad y la relación entre la Universidad y la empresa. Desde los primeros modelos simplistas que esperaban que la Universidad respondiera de forma directa a las necesidades del mercado, se ha ido evolucionando hasta modelos más complejos como el modelo «por puestos de trabajo» (Thurow 1975) basados en la selección de personal cualificado por la rentabilidad en materia de formación en el trabajo; los modelos credencialistas (Collins 1979) que defienden las credenciales o titulaciones como forma de protección política reservadas para determinadas élites sociales; los modelos flexibles (Van Hoof y Dronkers 1980) que defienden la ampliación de los perfiles de las titulaciones para una mejor respuesta a la flexibilidad y movilidad laboral; y los modelos del capital humano (Becker 1964, Nordhaug 1993) que defienden la importancia de las características personales (incluyendo la titulación y la calidad de educación recibida) para el mayor éxito profesional.

Calvo (en curso) se plantea analizar la evolución de las teorías que han sustentado el diseño curricular en educación donde nos muestra no solo cuestiones relacionadas con la organización de los estudios, sino también la importancia dada a los contenidos y objetivos propios de la educación en los distintos paradigmas y teorías del currículum. En este particular, parece que la mayor parte de las teorías curriculares se han asociado a las primeras fases de formación (primaria y secundaria) donde se ha incidido en el valor de la educación para el establecimiento de los valores de base de la sociedad. El carácter opcional de la educación superior, su particular función social y económica, la fase psicológica de desarrollo de la persona en que se encuentran los formandos, etc., son algunos de los factores que Calvo indica para llamar nuestra atención y cautela ante la aplicación indiscriminada de las teorías curriculares existentes a niveles de educación superior.

---

<sup>87</sup> En esta publicación, los autores se proponen diseñar instrumentos e investigaciones que permitan medir el impacto de la reforma de los sistemas educativos europeos tiene en el desarrollo del individuo y su mejor preparación para el mercado.



No obstante, la vinculación entre educación y empleo supone una de las líneas de acción prioritarias del EEES, que ha confiado en el sistema anglosajón basado en los resultados de aprendizaje y las competencias para responder a las actuales demandas socioeducativas. Calvo (2005) advierte de las numerosas referencias a experiencias en el Reino Unido en los documentos clave del proceso de convergencia, como es el caso del informe del proyecto Tuning o en documentos publicados por la ANECA o la CRUE, en el caso de España. La autora entiende este modelo como «una conceptualización teórica, que al margen de un análisis más profundo y crítico, efectivamente consigue, al menos desde la teoría, implementar la proyección de la Universidad en el mercado laboral» (2006: 633)<sup>88</sup>. En esta adecuación del modelo de competencias a la enseñanza superior hay determinados puntos que han sido fuente constante de controversia:

#### *El carácter cambiante del mercado*

Las características y condicionantes del mercado, aludidos en anteriores citas de Le Boterf (2001), la globalización y modernización de las sociedades, el dinamismo social y laboral, la capacidad de movilidad de los individuos, la necesidad de la continua formación de los sujetos, así como la orientación a la calidad suponen un replanteamiento de los fundamentos del sistema educativo en el marco del EEES. Las competencias que necesitan los individuos para cumplir sus objetivos se complican y suponen algo más que el dominio de destrezas definidas de forma restringida (OCDE 2005: 4). A esto se une, según el grupo de trabajo del proceso de Bolonia para las cualificaciones (BFUG) (2005): la insatisfacción del mercado respecto a la preparación de los titulados universitarios<sup>89</sup>; la necesidad de participación y desarrollo de la ciudadanía e identidad europeas en un contexto democrático; la necesidad de facilitar conocimiento avanzado para la investigación y la formación de investigadores de alto nivel en Europa; la despreocupación, hasta el momento, de iniciativas específicas para acometer el objetivo del desarrollo personal de los individuos (*ibid.*: 15-16). Estos serán los principales aspectos en los que centrará su línea de trabajo el BFUG. Sin embargo, también el carácter cambiante del mercado y, en consecuencia, de las competencias profesionales requeridas ha cuestionado el papel que este modelo puede suponer para su aplicación a la educación superior. Más adelante retomaremos estas cuestiones.

#### *Formación vs. Educación*

Mayoral (2001) recuerda cómo percibía la «formación» en contraposición a la «educación» al valorar la preparación de traductores competentes, asumiendo que la primera suponía un nivel inferior en relación a la segunda, que se considera el más alto grado de formación en la Universidad. El autor se lamenta de que durante años ha considerado las limitaciones de aquél que no se ha formado en la Universidad, por no haber recibido la suficiente formación teórica necesaria para llevar a cabo su profesión con competencia. No es, sin embargo, la posesión de la teoría lo que hace mejor a un traductor, sino la capacidad de enfrentarse de forma creativa a nuevos problemas y mejores soluciones, según afirma Mayoral (*ibid.*: 107). Esta contraposición entre formación y educación está presente en la aplicación del modelo de competencias al nivel de la educación superior. Parece considerarse que la Universidad ha de mantener su capacidad de educar globalmente y no solo preparar a los estudiantes técnica y profesionalmente para el mercado, de ahí se deriva el punto siguiente.

---

<sup>88</sup> Más adelante retomaremos las reflexiones de Kelly (2000) en torno al papel de la universidad y la respuesta a las demandas sociales que consideramos son reveladoras de la posición y utilidad que pretendemos otorgar a nuestro trabajo.

<sup>89</sup> En el trabajo de Escotet (2004) se recogen datos extraídos de informes de la OCDE que las percepciones negativas de grupos de potenciales empleadores en cuanto a habilidades genéricas (predisposición o actitudes para la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad de los individuos), a pesar de su buena preparación en la materia de especialidad (en Yáñez y Villardón 2006: 13).



*Universidad vs. Empresa: el papel social de la Universidad*

Esta preocupación de la Universidad por la capacitación de profesionales (antes sólo posible en el ámbito profesional) da lugar a la aparición del denominado *papel social* de la Universidad que ha tomado un nuevo rumbo en el proceso de Bolonia y en las políticas comunitarias en materia de educación (tal y como analizamos en el capítulo 1). Ya en el año 1998, la Declaración Mundial de la UNESCO recoge las categorías formativas de la educación superior en el nuevo paradigma formativo, que reproducimos en el siguiente diagrama:

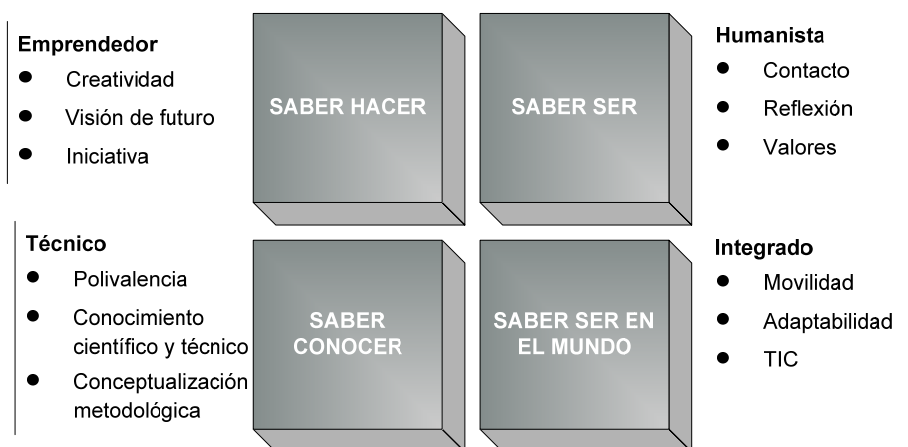


Diagrama 5 Formación universitaria para el siglo XXI (UNESCO 1998): categorías formativas (reproducido de Icarán 2006: sin paginar)

Las **dimensiones social, ciudadana, profesional y formativa** de la educación superior en el nuevo contexto educativo conforman uno de los grandes objetivos de la Europa de la educación. Según afirma el BFUG, estas dimensiones se encuentran fuertemente vinculadas entre sí y resulta difícil establecer los límites entre los objetivos asociados a cada una de ellas (BFUG 2005: 15). La UNESCO, tal y como asumirá el EEES en sus principios básicos, considera que el pleno desarrollo del individuo será posible gracias a su participación activa en sociedad que le rodea, en el ejercicio de su ciudadanía y mediante su desarrollo profesional. La dificultad recae en la delimitación de las competencias de la Universidad.

*Educación general entendida como «cultura general»*

Otra de las ideas asumidas en cuanto a la Universidad como institución para formar a los ciudadanos para la vida es creer que esto se traduce en ofrecer a los estudiantes una formación generalista entendida como «cultura general», desvirtuando el papel de la Universidad para formar a investigadores de alto nivel, ser la institución para la difusión y creación del conocimiento avanzado, etc. Más bien al contrario de la posición anterior, la función de la Universidad se traduce en responder a las necesidades de la sociedad y la empresa, pero también es la responsable de generarlas y proyectarlas fuera de los límites de lo académico.

Aristimuño (2005) se lamenta del malentendido de equiparar «cultura general» con «educación general», y éstas a su vez con «formación enciclopédica». El «saber un poco de todo» no consiste en acumular importantes cantidades de contenidos. Se pretende, más bien, sentar las bases durante la formación universitaria para que el estudiante pueda, a lo largo de su vida, continuar su

aprendizaje, diseñar consecuentemente su propio itinerario de desarrollo personal, educativo y profesional, en base a los conocimientos y destrezas adquiridas durante su formación. De ahí la importancia de la formación y educación **general**, entendida como **integral**. Por otra parte, situar a la Universidad como responsable de la transmisión de estos valores y conocimientos generales para la sociedad, no la exime de su papel fundamental como institución para la formación de investigadores de alto nivel, idea que defiende Kelly (2003), a pesar de la oposición a los enfoques neoliberales en la formación<sup>90</sup>.

*El conocimiento experto como base para el diseño de los programas de formación*

Finalmente, otro elemento debatido en cuanto a este sistema de formación es tomar como modelo único el ofrecido por los profesionales y expertos de las materias de especialidad. Ciertamente, las particularidades del entorno de formación, las características de los formandos, las funciones y necesidades de la educación superior, así como el aludido carácter fluctuante del mercado, entre otros elementos, nos ponen en la pista de las limitaciones de este enfoque.

En cuanto al experto como modelo educativo, Gros Salvat (1995: 187) afirma:

El saber cómo maneja el conocimiento un experto no conduce necesariamente al conocimiento de cómo enseñar dicho contenido. Este aspecto se obvia muchas veces, ya que se plantean modelos de enseñanza basados estrictamente en los esquemas de organización excesivamente racionalistas y centrados únicamente en el contenido a enseñar.

Con todo, el estado actual del proceso de reforma no deja fuera del debate ninguno de los aspectos planteados. De hecho, las movilizaciones estudiantiles (fundamentalmente) celebradas en los distintos países firmantes del proceso de convergencia están demostrando la preocupación de los actores implicados sobre las posibles consecuencias del nuevo modelo.

En definitiva, nosotros defenderemos que ambas actividades son y deben ser responsabilidad de la Universidad, con un énfasis fundamental en la educación global e integral de los sujetos para que puedan, por sus propios medios, aprovechar las oportunidades formativas y de desarrollo a lo largo de su vida y experiencia profesional.

La relación entre formación y educación se traduce en la apertura de nuevas vías de contacto y acceso desde la práctica profesional a la educación universitaria, elemento fundamental para la flexibilidad y la igualdad de oportunidades en materia de educación en el EEES. No interesa únicamente capacitar a los individuos para su inserción en el mercado laboral, sino fomentar el pleno desarrollo del sujeto en la sociedad. La educación superior se propone ofrecer una formación integral a los sujetos para que dispongan de los recursos suficientes para su desarrollo permanente a lo largo de su vida. Hemos de hacer notar, sin embargo, la ausencia de recomendaciones del tipo de las señaladas por Calvo, comentadas en la página 78, que limitarían o, al menos, matizarían las dimensiones de actuación de la Universidad en la sociedad. El papel de la Universidad en su

---

<sup>90</sup> Precisamente, se están llevando a cabo iniciativas comunitarias para el fomento de la empleabilidad de los doctores, sector considerado en muchos países como reservado para el ámbito universitario y de investigación, especialmente en determinadas disciplinas. En este sentido, el proyecto PROCOMDOC reunió a más de una decena de universidades europeas para debatir, mediante la representación de grupos de doctorandos y doctores, el valor de estos en el mercado laboral en una iniciativa del programa comunitario *Researchers in Europe* (2005). Este tipo de proyectos parece responder además a un reclamo hacia los estudios de posgrado para los estudiantes europeos en el seno del EEES.

respuesta a las demandas sociales tiene por tanto sus limitaciones. Tal y como comenta Kelly (2000), interpretar las demandas de la sociedad o el mercado no es tarea fácil. La autora alude a la masificación de las aulas en las facultades de TI o a las exigencias de absoluta especialización que exige el mercado de la TI para defender una postura intermedia en la relación entre sociedad y empresa. Descarta por tanto la excesiva especialización y profesionalización de los estudios universitarios en aras de la flexibilidad y movilidad profesional de los egresados y al polifacetismo de la profesión del traductor.

Es ridículo pretender que una persona se forme en la universidad para el resto de su vida. [...] La universidad (el sistema educativo en general) es –debe ser– algo más que una fábrica de trabajadores/as o de profesionales [...] Aunque suene algo trasnochado en esta época de pensamiento único neoliberal, la universidad debe seguir cumpliendo su papel de ofrecer formación intelectual, analítica y crítica, básica.

Kelly (2000: 8)

Son puntos clave, por tanto, para la Universidad en este nuevo papel que se le otorga, según Kelly (*ibíd.*):

- asegurar una inserción no traumática al mundo profesional;
- permitir la flexibilidad y movilidad profesional, entre sectores profesionales;
- garantizar un mínimo de calidad profesional, desde el primer día;
- facilitar el conocimiento del mundo profesional, en toda su diversidad.

Muchas son las consecuencias derivadas de estos elementos. ¿Cuál es el objetivo de la formación superior? ¿Cuáles son los enfoques y las teorías que han de sustentar pues el diseño curricular en educación superior? ¿Cómo incide esto en la capacitación del profesorado universitario? ¿Qué tipo de metodologías docentes son más efectivas para el cumplimiento de los objetivos marcados? Estas cuestiones están en la base de la mayor parte de los trabajos surgidos para la adecuación de los sistemas educativos europeos al proceso de reforma, como veremos a continuación.

Por otra parte, y ya no tanto en la dimensión profesional, sino en la personal y ciudadana, hoy la Universidad de masas favorece el acceso en igualdad de condiciones a todos los ciudadanos. Sin embargo, se han de superar aún algunas barreras en el marco dibujado en el EEES: opciones para la movilidad, altas tasas académicas, políticas lingüísticas en la instrucción, acceso a los estudios de especialización a nivel de posgrado o máster, facilidades para la conciliación de la vida académica y la profesional, etc. Tampoco se recogen, o no al menos de forma continuada, a aquellos que por motivos personales o de otra índole, no deseen acceder a la educación superior o no quieran beneficiarse de las defendidas aportaciones de la movilidad u otras opciones de formación que se ofrecen en el EEES. Algunas iniciativas como la apertura de nuevos accesos a la educación superior, la movilidad virtual, son algunos ejemplos que nos ponen en la pista de las limitaciones del papel social de la Universidad para todos y de los intentos por buscar una solución efectiva.

### ❖ *Los instrumentos del nuevo paradigma educativo*

Este nuevo modelo en el EEES lleva, por un lado, a una reconsideración del diseño y estructuración de los programas formativos, materializada en las nuevas estructuras del EEES (el grado y el posgrado); y por otro, a un replanteamiento de los objetivos, contenidos y enfoques metodológicos

y de evaluación en este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje<sup>91</sup>. Calvo (2007) comenta el solapamiento de estos dos planos: el diseño curricular y la didáctica en muchas teorías y enfoques curriculares, que también advertimos en los trabajos surgidos en y para el proceso europeo de convergencia. Nosotros, aunque no entraremos en analizar teorías de diseño curricular en el EEES, sí apuntaremos a los nuevos instrumentos en torno a los que organizar los estudios, a modo de puntos de referencia que sirvan de guía en un marco integrado, que pasaremos a comentar a continuación.

Los modelos y métodos tradicionales de descripción de estructuras de cualificaciones están dando paso a sistemas basados en puntos de referencia explícitos que utilizan los resultados del aprendizaje y las competencias, los niveles e indicadores de nivel, el análisis contrastivo de asignaturas y de los descriptores de las cualificaciones.

BFUG (2005: 15)

En el ámbito de la didáctica, simplemente apuntaremos a los nuevos enfoques metodológicos derivados de la renovada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación: nuevos formatos, asignación de nuevos roles a los agentes del proceso educativo, etc., que comentaremos en el apartado dedicado a las implicaciones didácticas del modelo en el EEES. De nuevo, hemos de recordar que las distintas tradiciones de enseñanza-aprendizaje, las distintas tradiciones institucionales y disciplinares, en los países del EEES suponen variadas exigencias y necesidades en materia de convergencia.

Volvemos a los objetivos marcados al inicio del presente Capítulo para pasar a comentar la forma en que esta orientación hacia el mercado y el desarrollo integral de los sujetos se han materializado en las políticas educativas en el seno del EEES. Para ello, comentaremos los principales resultados de la creación de un marco europeo de las cualificaciones. El presente apartado supone por tanto un complemento al resumen de las iniciativas europeas en materia de educación del capítulo 1.

---

<sup>91</sup> Brunner (1999) ofrece una interesante revisión bibliográfica sobre los autores que han analizado el cambio de paradigma educativo hacia el modelo de competencias y sus distintos condicionantes. Aunque centra su análisis específico en el contexto educativo chileno, toma referencias de estudios sobre competencias (de empleabilidad) a nivel internacional. De igual forma, en la presentación de Salcedo Torres, realizada en una de las reuniones del proyecto 6x4 UEALC (2004), el autor analiza los modelos de competencias en los distintos países (Alemania, Reino Unido, Australia, EEUU, Canadá, México y Colombia), destacando el valor del proyecto Tuning entre las iniciativas para el estudio de competencias en Europa. El proyecto 6x4 UEALC pretende analizar distintas titulaciones en cuatro líneas de actuación para promover la cooperación en materia de comparabilidad y convergencia de los sistemas de educación superior entre la UE y América Latina y el Caribe.

## ❖ *El marco de las cualificaciones*<sup>92</sup>

En el EEES, se entiende que para la armonización de los sistemas educativos es fundamental la identificación de una serie de requisitos académicos, o de otro tipo, considerados resultados de aprendizaje deseables y necesarios para la conclusión de una determinada etapa formativa y que permitan diferenciar entre ciclos (grado/posgrado). Este es el objetivo fundamental del marco de las cualificaciones, reiterado en las conclusiones de la Conferencia de Berlín (2003). La creación de este marco de las cualificaciones en el seno del EEES excede los límites y objetivos del Proceso de Bolonia, coincidiendo, hasta la fecha, dos marcos de actuación en el ámbito de cualificaciones (ya esbozados en el capítulo 1):

- el EQF<sup>93</sup>, vinculado en el marco de la UE a los procesos de Lisboa (*Education and Training 2010*) y de Copenhague<sup>94</sup>, con una mayor orientación profesional y más enfocado hacia los sistemas de cualificaciones a nivel nacional (JQI 2006b); su objetivo es el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida a través de *descriptores de nivel* que permitan el reconocimiento del conocimiento y las competencias adquiridas y el acceso a niveles formativos superiores (JQI 2006b: 1). Recordemos la afirmación del Consejo europeo de Lisboa:

Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información [...]

[...] Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI<sup>95</sup>, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión.

Unión Europea (2000)

- el QF-EHEA<sup>96</sup>, de ámbito general surgido en el ámbito del proceso de Bolonia para el EEES, considerado de mayor orientación académica, cuyo principal objetivo es el establecimiento de puntos de referencia comunes a la conclusión de cada ciclo formativo en las instituciones de educación superior en Europa. Se ve impulsado, además de por las

<sup>92</sup> Para más información sobre la evolución de esta línea de acción comunitaria, puede visitarse la página web: <http://www.jointquality.nl>, donde además se muestran los resultados de la creación de los estándares nacionales por países, generales y específicos por áreas. Mantenemos la denominación acordada por el grupo de trabajo para *qualifications* como cualificaciones. El BFUG explicita: «Se ha optado por traducir la palabra *qualifications* del documento original por *cualificaciones* por responder a un concepto más amplio que el término *titulaciones* habitualmente utilizado. En el presente documento *cualificación* se define como: «cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido.» (BFUG 2005: 19). El glosario recopila los principales términos referidos al marco europeo de las cualificaciones.

<sup>93</sup> *European Qualification Framework* /Marco europeo de las cualificaciones.

<sup>94</sup> El proceso de Copenhague aspira a potenciar la transparencia de las cualificaciones y competencias profesionales y a fomentar la cooperación en educación y formación, gracias al establecimiento de unos estándares, niveles de referencia y medidas comunes en la educación y formación profesional, objetivos previstos también en el marco más amplio del Proceso de Lisboa.

<sup>95</sup> Tecnologías de la información, no confundir con la abreviatura TI (Traducción e Interpretación) utilizada en distintos momentos en este trabajo.

<sup>96</sup> *Qualification Framework in the European Higher Education Area* / Marco europeo de las cualificaciones en el EEES.

iniciativas del EQF, por la llamada JQI (*Joint Quality Initiative*, Iniciativa Conjunta de Calidad) que supuso el establecimiento de los denominados «descriptores de Dublín» (en el marco de las cualificaciones en el EEES o QF-EHEA) y finalmente por los marcos nacionales de las cualificaciones, establecidos en distintos sistemas educativos europeos (como, por ejemplo, el Reino Unido, Irlanda o Dinamarca).

Este último parece que ha tenido un mayor impacto en materia de diseño curricular, evaluación e innovación en enseñanza superior, en relación al desarrollo advertido en el EQF (conclusiones del encuentro de Leiden en 2006). Así bien, estos puntos de referencia vendrán definidos en términos de trabajo asignado al estudiante, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfiles, elaborando un marco integrado para el EEES cuyas directrices sean aplicables a todos los sistemas educativos en el espacio europeo de educación<sup>97</sup>. Esta propuesta de armonización se realiza con la intención de servir de guía, de ahí su naturaleza generalista, flexible y no prescriptiva para favorecer la consulta y adaptación de los sistemas nacionales a las pautas propuestas.

[...] Es necesario explorar la adopción de una serie de elementos procedentes de la metodología y terminología europeas comunes en la descripción y expresión de cualificaciones y marcos de cualificaciones. Esto no significa ni debe significar que el contenido, objetivo, organización e implementación de las cualificaciones deba ser estandarizado. Es más, resulta esencial el reconocimiento de que los marcos nacionales de cualificaciones son estructuras dinámicas que precisan desarrollarse a medida que cambien la situación y prioridades de cada nación.

BFUG (2005: 22)

La Tabla 17 resume la agenda de eventos hasta el año 2009 para la configuración del marco de las cualificaciones, que pasamos a detallar a continuación:

<b>2001</b>
(24-25 de septiembre). Taller de Maastricht (Países Bajos) Iniciativa Conjunta de Calidad (JQI).
<b>2002</b>
(15 de febrero). Taller de Dublín (Irlanda) sobre estándares y elementos de referencia para los programas de grado y máster (descriptores a nivel de grado y máster).
(12-13 de marzo). Reunión de Ámsterdam (Países Bajos). Conferencia internacional sobre acreditación y garantía de calidad en educación superior: presentación de los descriptores para el nivel de grado y de máster.
(11-12 de abril). Reunión del Consejo de Europa en Lisboa (Portugal) en materia de reconocimiento en el proceso de Bolonia.
<b>2003</b>
(14-15 de marzo). Conferencia de Helsinki (Finlandia) sobre titulaciones a nivel de máster.
(18-19 de septiembre). Conferencia de Berlín (Alemania)
<b>2004</b>
(12 de marzo). Reunión en Dublín (Irlanda) Se completan los descriptores para el nivel de doctorado.
(1-2 de julio). Conferencia en Edimburgo (Reino Unido). Debate en torno a la aplicación de los resultados de aprendizaje en el contexto del desarrollo de Bolonia.
(18 de octubre). Reunión en Dublín (Oficina de la HETAC <sup>98</sup> ) (Irlanda)

<sup>97</sup> A esto, pretende contribuir el proyecto Tuning que comentaremos a continuación (González y Wagenaar 2003: 27).

<sup>98</sup> V. Glosario y listado de siglas y abreviaturas.

Se completan los descriptores de Dublín con los descriptores del ciclo corto en el marco del primer ciclo del grado.
<b>2005</b>
(13-14 de enero). Seminario de Copenhague (Dinamarca). Configuración de un marco de las cualificaciones: se presenta una propuesta sobre la aplicación de los descriptores de Dublín para la creación del QF-EHEA.
(19-20 de mayo). Reunión de Bergen (Noruega). Comunicado de Bergen.
<b>2006</b>
(5 de octubre). Reunión de Leiden (Países Bajos). Asimilación de los descriptores de Dublín (QF-EHEA) y de los descriptores del EQF.
<b>2007</b>
(16-18 de mayo): Reunión de Londres
(10-11 de diciembre): Reunión de Barcelona (Consortio europeo de Acreditación, ECA): Acuerdos de reconocimiento mutuo firmados por 15 organismos de acreditación nacional de 10 países europeos. (ECA 2008)
<b>2008</b>
23 de abril: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento del Marco Europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2008/C 111/ 01)

Tabla 17 Agenda de la Iniciativa Conjunta de Calidad (Marco europeo de las Cualificaciones)

Dotar a la educación de una mayor transparencia es por tanto un objetivo indispensable en la vinculación de los objetivos, contenidos y sistemas y métodos de evaluación. En los siguientes apartados nos detendremos en los instrumentos claves para el establecimiento del marco común de las cualificaciones en el EEES.

La recomendación final de abril de 2008 cierra el marco europeo de las cualificaciones (EQF) establecido en ocho niveles diferentes que abarcan todos los estadios educativos. De esta manera, cada nivel se hace responder con una serie de conocimientos (teóricos o factuales), habilidades (cognitivas y prácticas) y competencia (entendida como responsabilidad y autonomía) (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 abril de 2008). Estos elementos conforman los objetivos deseados de formación en los distintos niveles de educación, de manera que las instituciones formativas de los países del Marco de las Cualificaciones, puedan hacer reconocer de manera más ágil y directa sus distintos niveles nacionales. Del mismo modo, el documento hace coincidir estos niveles con los acordados por el EQF-EHEA en la Reunión de Bergen de mayo de 2005, correspondiéndose estos últimos con los niveles superiores (del 5 al 8) descritos en el EQF. Estos niveles quedan detallados en el Anexo 2.1<sup>99</sup>.

#### LOS DESCRIPTORES DE DUBLÍN

Estos descriptores suponen un intento de establecer los requisitos básicos de la educación superior comunes a todas las instituciones y sistemas educativos en el contexto comunitario. Los ciclos son las unidades a las que se asocian las cualificaciones en el marco del EQ-EHEA y corresponden a las estructuras acordadas para el primer ciclo (grado), segundo ciclo (máster) y tercer ciclo (doctorado). Los descriptores de Dublín introducen una división adicional o «cualificación de ciclo corto» que se concede en el ecuador del primer ciclo, esto es, a la conclusión de 120 ECTS (según lo

<sup>99</sup> En «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5», en el CD.



estipulado en el Comunicado de Berlín). La equivalencia en créditos ECTS por cualificación es de 180-240 ECTS para el primer ciclo, y de 90-120 ECTS, con un mínimo de 60 ECTS por curso académico para el segundo ciclo. No se estipula duración alguna para las cualificaciones de tercer ciclo, aunque se recomienda una duración de entre 3 o 4 años. Cabe puntualizar que los descriptores se han articulado, como expectativas típicas y no como umbrales mínimos de cualificación, en base a los siguientes elementos:

- conocimiento y comprensión
- aplicación de conocimientos y comprensión
- elaboración de juicios
- habilidades de comunicación
- habilidades de aprendizaje

No se les considera exhaustivos y son susceptibles de ampliación; no son específicos de una materia ni están limitados a un área determinada (académica, profesional o vocacional). En el Anexo 2.2. (en el CD) recogemos los descriptores (incluido el ciclo corto), donde las cinco áreas de aprendizaje señaladas se repiten en los distintos ciclos formativos, mostrando una progresión en el grado de adquisición esperado hacia una mayor autonomía, creatividad, espíritu crítico, responsabilidad, iniciativa, capacidad de desarrollo a nivel internacional, ética profesional, etc., en aras a favorecer el aprendizaje continuo y fomentar el desarrollo académico, personal y profesional a que aludíamos anteriormente.

Estos descriptores habrán de integrarse en las titulaciones, incluyendo los requisitos de acceso al programa, elementos característicos del mismo, forma de implementación y evaluación, requisitos específicos de las profesiones a que dan acceso, etc. (V. Capítulo 4, descriptivo del programa LAE en LJMU). Aún se trabaja en la validación de los sistemas que permitan evaluar la adquisición de dichas cualificaciones, trabajo que desempeña el grupo de trabajo de la JQI. En el trabajo del GSP (*Graduate Standard Programme/ Programa de atributos básicos de los titulados superiores*) del HEQC (*Higher Education Quality Council*)<sup>100</sup> del Reino Unido (1995) se recuerda a Otter (1992) cuando afirma:

Further work is required to seek clarification of what are the core qualities which characterise a "graduate". There is a wide consensus that there is such a set but, although a variety of models exist, there is no agreement about what these qualities are, nor how these are to be recognised. Both employers and academic staff felt that it was currently possible for people to graduate without some of the key qualities that they expect of a graduate [...].

(en HEQC 1995: sin paginar)<sup>101</sup>

El proyecto pretendía contribuir a la descripción de estos estándares en el marco de las cualificaciones nacionales centrándose en el entorno académico, aunque se apunta a futuras vías de investigación en proyectos encuadrados en entornos profesionales (encuestas a sectores del mercado laboral, empleadores, etc.). Las necesidades para el establecimiento de estos atributos

<sup>100</sup> Luego QAA (*Quality Assurance Agency/Agencia para la Acreditación de Calidad*).

<sup>101</sup> [ES]: Se necesitan más esfuerzos para aclarar cuáles son las características fundamentales de un «titulado superior». Existe un acuerdo general sobre la existencia de dichas características y aunque contamos con gran variedad de modelos, no hay consenso sobre cuáles son dichas características, ni cómo reconocerlas. Tanto los empleadores como los académicos consideraron que es posible actualmente graduarse sin algunas de dichas características fundamentales que se espera que posean los titulados superiores [Nuestra traducción].



comunes a cualquier titulado de educación superior, toman un sentido particular en el Reino Unido tras la inclusión de nuevas titulaciones en el nivel de educación superior, el establecimiento de nuevas modalidades de acceso a los estudios, nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje, aumento del número de estudiantes, reducción de recursos, etc., además de las derivadas de las políticas de internacionalización y cooperación interinstitucional. A esto se une la consideración detectada, en entornos académicos, de las aportaciones de las titulaciones en términos de atributos genéricos<sup>102</sup>, y no tanto en elementos relacionados con la especificidad propia de la disciplina del título.

El informe distingue en cualquier caso entre «atributos genéricos» y «competencias genéricas»<sup>103</sup> por varias razones:

- Las competencias genéricas se entienden como vinculadas a la profesión y a las demandas del mercado, cuando el proyecto adopta un enfoque fundamentalmente académico, con el que pretende analizar aquello que el graduado debe poseer para poder recibir su titulación y confrontar su grado de cualificación con las exigencias del mercado.
- el informe elude los términos destrezas o habilidades (*skills*) con el objetivo de adoptar un enfoque global en la descripción de aquello que debe poseer el egresado.
- Aún no se tiene evidencia empírica de que las destrezas genéricas sean además transversales:

The research literature on the transferability of skills suggests that the issue is very complex; and that a distinction needs to be made between 'skills of transfer' and 'transferable skills'. It also indicates that there is little evidence that many of the skills regarded as transferable are, in fact, transferred [see, for example, Griffin, 1994].)

*ibíd.*<sup>104</sup>

## LOS PERFILES

Otro de los elementos claves en el marco de las cualificaciones es el establecimiento de perfiles. El grupo de trabajo define *perfil* como:

Bien las áreas específicas (materias) de aprendizaje de una titulación o la suma más amplia de grupos de cualificaciones o programas de distintas áreas que comparten un interés y objetivo

---

<sup>102</sup> Los atributos «genéricos» se conciben como los comunes a todos los titulados superiores (*graduates*), mientras que los «compartidos» son los que se asumen como generales pero comunes por áreas al estar asociados a un campo de conocimiento o a un enfoque concreto, o por cualquier otro motivo. Navarro Domenichelli mantiene esta división en su artículo «*De la formación al desarrollo de competencias*» al diferenciar entre competencias profesionales específicas y genéricas y competencias transversales.

<sup>103</sup> El texto identifica las distintas denominaciones asociadas a las competencias genéricas (en inglés): «*core skills*», «*key skills*», «*personal transferable skills*», «*employment-related skills*».

<sup>104</sup> [ES]: La investigación sobre la naturaleza transversal de las destrezas sugiere que dicha cuestión es muy compleja y que se ha de distinguir entre «destrezas de transferencia» y «destrezas transversales». También muestra que no existe suficiente evidencia de que muchas de las destrezas consideradas transversales sean en realidad transferidas (v. por ejemplo, Griffin 1994) [Nuestra traducción].

común (p.ej.: un estudio aplicado de formación profesional frente a estudios académicos de índole más teórica).

(BFUG 2005: 116)

De esta forma el *perfil* de una determinada titulación será relevante en el paso a ciclos superiores de posgrado así como en el acceso al mercado laboral. Igualmente importante es este elemento teniendo en cuenta las diferencias existentes entre disciplinas en los distintos países (tradiciones, enfoques de enseñanza-aprendizaje, objetivos deseados, etc.), por lo que su inclusión en el marco europeo de las cualificaciones se ve plenamente justificada.

#### LAS COMPETENCIAS

Tras la Conferencia de Edimburgo en julio de 2004, los **resultados de aprendizaje** quedan definidos como: «[...] [el/los] enunciado[s]] de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje» (BFUG 2005: 18). Interesa distinguir entre los conceptos de «resultados de aprendizaje» y «competencia», aunque como el mismo informe indica que: « [...] en este informe, los resultados de aprendizaje han de entenderse en su sentido más amplio, y cuando se trata de los descriptores de Dublín y del proyecto Tuning, incluir las competencias.» (BFUG *ibid.*). El antiguo modelo de educación superior situaba el núcleo de los resultados de aprendizaje en los conocimientos que habrían de adquirirse durante la formación<sup>105</sup>:

Sin embargo, se mostraba algo menos explícit[o] en cuanto a las habilidades o competencias exigidas para la concesión de una determinada cualificación. Competencias tales como la evaluación crítica, han estado y están implícitas en los valores y prácticas de evaluación.

BFUG (2005: 42)<sup>106</sup>

En el seno del EEES, entendemos por **competencias**: «las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece» (Zabalza 2006). A pesar de la aparente simplicidad de la definición, los debates en torno a la definición y los componentes de la competencia no cesan en nuestros días. La gran dificultad en este sentido es la confluencia de definiciones elaboradas en distintos campos de actividad: sociología, educación, filosofía, psicología, economía, etc. influidas, a su vez, por las dimensiones profesional, educativa, cultural e incluso lingüística asociadas al concepto de la competencia<sup>107</sup>. En este trabajo, nos centraremos en analizar las competencias desde la función y valor que se le otorgan en el modelo educativo propuesto en el EEES.

<sup>105</sup> Calvo en su tesis doctoral comenta el distinto papel otorgado a los objetivos de aprendizaje en los distintos paradigmas y enfoques curriculares.

<sup>106</sup> La idea del «currículum oculto» también tratada por Calvo (en curso), resulta muy interesante para Perrenoud (1999: 16) quien considera que «el currículo oculto habla y educa más de lo que muchos docentes podemos ver».

<sup>107</sup> La Profesora M. Luisa Rodríguez Moreno de la Universidad de Barcelona ha realizado una interesante revisión de la bibliografía sobre competencias, comentada por ella, donde recoge a los principales autores en este campo, tanto en su concepción profesional (Le Boterf, Lévy-Leboyer, Lasnier, entre otros) a nivel nacional e internacional, como en su concepción más institucional, a través de su tratamiento en informes y documentos institucionales de la OCDE o de la UE (Rodríguez Moreno, sin fecha).

Yañiz y Villardón (2006: 21) subrayan el papel fundamental de las competencias como instrumentos en el nuevo paradigma y en las estructuras europeas. De esta manera, las competencias suponen un acercamiento de la Universidad a la sociedad y al mundo laboral («profesionaliza la formación universitaria»), además de plantear cambios metodológicos en la manera en la que se ha llevado a cabo la formación en la Universidad, habida cuenta de la reconducción de los objetivos formativos hacia el ejercicio profesional y la necesidad de que se garantice un «aprendizaje más significativo y funcional» (*ibid.*).

La inclusión, pues, de este nuevo instrumento afectaría a las dos dimensiones comentadas por Calvo (en curso): el diseño curricular y la didáctica. Recordemos a Zabalza (1998: 11, citado en Calvo, en curso) cuando considera que ambos elementos han de venir siempre de la mano, tal y como ocurre en infinidad de propuestas elaboradas en el proceso de convergencia.

Son muchos los trabajos que se han planteado analizar y describir los componentes de la «competencia» tanto en entornos profesionales como educativos. En el marco de la enseñanza-aprendizaje, la estructuración en tres niveles de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales se ve ratificada por trabajos tales como los de Wattiez y Perrenoud (1999) (citados en Rué 2002). Aunque esta visión no se ha visto libre del debate. En el contexto español, surgen paralelismos con los contenidos formativos previstos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para la educación secundaria (contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales) considerando este nuevo sistema una reforma innecesaria.<sup>108</sup>. Sirva a modo de ejemplo la clasificación que ofrecen De Miguel *et al.* (2005) en su propuesta didáctica para la adquisición de competencias en educación superior, donde además están presentes las distintas dimensiones de actuación educativa señaladas:

Componentes	Subcomponentes
<b>1. Conocimientos</b> <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, relacionadas con materias científicas o área profesional</i>	1.1. Generales para el aprendizaje
	1.2. Académicos vinculados a una materia
	1.3. Vinculados al mundo profesional
<b>2. Habilidades y destrezas</b> <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...)</i>	2.1. Intelectuales
	2.2. De comunicación
	2.3. Interpersonales
	2.4. Organización/gestión personal
<b>3. Actitudes y valores</b> <i>Actitudes y valores para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.</i>	3.1. De desarrollo personal
	3.2. De desarrollo profesional

Tabla 18 Componentes y subcomponentes de la competencia (De Miguel 2005: 30)

No obstante, De Miguel parece haber superado las limitaciones advertidas en el modelo profesional y profesionalizante de Le Boterf (2001), que restringía el ámbito de actuación de la formación reglada, limitando los conocimientos y destrezas operativas al ámbito del mundo

<sup>108</sup> Comentarios realizados por un grupo de profesores de la UPO durante un curso de formación del profesorado sobre el EEES en Sevilla en el marco del Programa de Formación del Profesorado Universitario del curso 2006/2007.

laboral. De Miguel integra pues las dimensiones personal, profesional y académica y considera que todas ellas son responsabilidad de la Universidad.

Por otra parte, ambas propuestas concuerdan en que una característica relevante de la competencia es su carácter dinámico (Lévy-Leboyer 1997, Lasnier 2000, Le Boterf 2001, entre otros), concepción ratificada en el EEES y que traerá importantes consecuencias en su proceso de adquisición. A esto apunta el estudio de De Miguel (2005) cuando determina como condicionantes de la competencia en entornos de enseñanza-aprendizaje, elementos tales como: el contexto; las situaciones de estudio o trabajo y la experiencia acumulada por el estudiante dentro y fuera de la Universidad (24-25). Perrenoud, en su obra de 1997 (citado en Eurydice 2002) defiende que la formación en competencias permite la activación, aplicación e integración del conocimiento y las destrezas adquiridas en situaciones diversas, complejas e impredecibles.

Con todo, el modelo europeo reconduce la concepción de la formación hacia un nuevo modelo didáctico. La intervención del docente o del experto en competencias había sido ya apuntada en los modelos competenciales profesionales (Lévy-Leboyer 1997, Le Boterf 2001), recordemos a Lévy-Leboyer cuando afirma:

[Las características de la competencia] hacen que sea difícil describirlas, porque la representación que guía la operario en su actividad y que sirve en definitiva para integrar sus diferentes saberes y las actitudes necesarias está implícita. Se necesita la intervención de un experto exterior para inducir a la persona competente a explicar sus conductas. Por esto, el individuo competente puede demostrar su competencia, pero se le pondrá en un gran aprieto si se le pide que la verbalice y, además, que la enseñe a otros a través de un informe y no por la observación de sus propias conductas sucesivas.

Lévy-Leboyer (1997: 40-41)<sup>109</sup>

A continuación, nos detendremos en las implicaciones didácticas y curriculares del nuevo paradigma, con atención especial a la figura del docente en este nuevo modelo.

### *Implicaciones didácticas y curriculares del nuevo paradigma*

El nuevo paradigma trae consigo un cambio no solo en las estructuras y los contenidos formativos, sino también en los enfoques metodológicos propios de la educación superior. Estas nuevas decisiones en el plano metodológico están marcadas por el papel central del estudiante en el proceso educativo, al ser los individuos los principales interesados en explotar las oportunidades de formación que se ponen a su disposición. Por otra parte, surge la necesidad de la formación del profesorado para una mejor respuesta a las expectativas de los estudiantes y, como comenta Escotet (2004), concluir con el paso de la «educación terminal» a la «educación permanente» (en Yáñez y Villardón 2006: 13). Zabalza (2002) defiende además una serie de actuaciones que han de guiar las políticas institucionales en este nuevo modelo educativo: una mayor interdisciplinariedad en la educación superior, el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y de la movilidad de docentes y estudiantes y la creación sistemas de acreditación compartidos.

<sup>109</sup> Más adelante veremos que esta dificultad en la verbalización de competencias resulta una constante en los estudios que se han aproximado a la realidad de los estudiantes (móviles o no móviles) (Aneca 2003, Leggot y Stapleford 2004, Calvo y Morón 2007, entre otros).

❖ ***Orientación hacia la práctica profesional y la vida en sociedad: enfoque centrado en el alumno***

De acuerdo con las dimensiones formativas que atañen a la educación superior, no solo se verán afectados los contenidos, sino que las formas de trabajo también habrán de adoptar una clara orientación hacia la práctica profesional, dando prioridad a la cooperación y participación activa del alumnado, la innovación, la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la calidad, etc. (V. Apartado 4.4.3. en Capítulo 4: el título de grado en España<sup>110</sup>).

Como recogemos en la publicación conjunta con Calvo (Calvo y Morón 2006: 113) las implicaciones del nuevo paradigma educativo pasan por la adopción del *enfoque centrado en el desarrollo de competencias* en sustitución al basado en conocimientos o contenidos, siendo fundamental la descripción de resultados de aprendizaje deseados, donde el estudiante ha de situarse en el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Sin embargo, los contextos de educación superior varían notablemente de un país a otro en el seno del EEES. Por ejemplo, en el Reino Unido se introdujo la reforma hacia el modelo de competencias a mediados de los años ochenta, integrando las políticas e iniciativas de empleabilidad, el enfoque centrado en el alumno y la orientación de la formación universitaria a la práctica profesional entre las líneas de actuación prioritarias en materia de educación. En cambio, en otros países (como ocurre en España o Italia) perviven enfoques didácticos basados en la mera transmisión de conocimientos donde el profesor sigue ejerciendo como figura principal del proceso de enseñanza y donde aún no se entiende plenamente el alineamiento de las necesidades formativas y las profesionales y sociales. En este sentido, son numerosas las iniciativas que se están llevando a cabo en el contexto español para la convergencia europea y la mejor respuesta del profesorado universitario ante este nuevo panorama en el EEES, algunas de las cuales comentaremos en lo sucesivo.

Zabalza ratifica este papel central del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, valora la inclusión de competencias en el proceso formativo y señala como principales implicaciones didácticas: el papel del aprendizaje autónomo del estudiante; el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida y la importancia de la elaboración de materiales didácticos por parte del docente. Para el autor este cambio de paradigma y el nuevo enfoque metodológico en el EEES queda resumido en la siguiente afirmación: «the shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of the learner<sup>111</sup>» (en Zabalza 2006). Barr y Tagg (1995) (en Curry y Sherry 2004: 1) dan la vuelta a esto al afirmar que para adoptar dicho enfoque centrado en el alumno se necesitará primero identificar los conocimientos y competencias que se espera de los graduados en una determinada titulación y solo entonces se podrá poner en marcha un programa que sustente dicho desarrollo: no son las competencias las que determinan el enfoque orientado al estudiante, sino el enfoque el que determina la necesidad de describir las competencias deseadas.

<sup>110</sup> Como vimos entonces, el grado, en España va a tener un componente de contenidos o competencias comunes (materias básicas por ramas) equivalentes a 60 créditos europeos o ECTS, desarrollados por los estudiantes en la primera fase de la formación de grado.

<sup>111</sup> El paso de la enseñanza al aprendizaje, del *input* al *output* y a los procesos y situaciones de los estudiantes.

### ❖ *Planificación integrada*

Para Zabalza el instrumento fundamental del nuevo modelo es la configuración de un plan de actuación integrado (Zabalza 2006). Este sería similar al denominado *alineamiento constructivo* de Biggs (2005) «[...] según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar» (en Yáñez y Villardón 2006: 20), también referido como tal en Kelly 2005). Se pretende que los distintos planos de la formación del individuo (el profesional, el formativo y el personal) interactúen, para lo cual se habrán de tomar decisiones relativas al establecimiento de los objetivos de la formación (resultados de aprendizaje y competencias), a la selección de contenidos, materiales y procedimientos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que permitan el desarrollo de las competencias señaladas.

Destacaremos, por otra parte, que la alineación se produce tanto a nivel de los componentes de la competencia (contenidos) como del proceso educativo (actuaciones), implicándose los dos elementos antes mencionados por Calvo (en curso): el diseño curricular y la didáctica.

En cuanto al primer elemento, es la naturaleza dinámica de la competencia la que requiere esfuerzos de integración que permitan elaborar planes de formación verdaderos basados en competencias (Le Boterf 2001). Según este autor, la competencia no se puede transmitir, sino que se ha de desarrollar y construir por el propio sujeto a través de la integración. La formación fuera del aula y a través de otras iniciativas y experiencias (personales, profesionales o académicas, no exclusivas de los estudios que desarrolla el estudiante), adquiere un nuevo valor<sup>112</sup>. No sólo se habrán de diseñar programas integrados sino que también se habrá de incidir en el *crecimiento continuo* de las características subyacentes de las competencias (De Miguel 2005: 25).

El verdadero crecimiento del estudiante, en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afecta tanto a lo específico como a lo genérico. Por ello, no tiene sentido elaborar módulos formativos en los que se ofrezcan al estudiante de forma separada, de una parte, conocimientos y habilidades y, de otra, actitudes o valores. Ni en lo personal ni en lo profesional se separan ambos componentes de la competencia, más bien en actividades de cierta complejidad tienden a agruparse las competencias.

En este último caso, cabría hablar de una formación que contemple el desarrollo en grupos o clusters de competencias en los que sea posible establecer interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, motivos, actitudes o valores.

De Miguel (*ibíd.*: 27)

Además,

Un plan de estudios ya no debe ser una simple colección de disciplinas académicas sino más bien un programa coherente que conduzca a un objetivo acordado de antemano para ese plan de estudios y la cualificación que otorga.

(Bugge Bertramsen en BFUG 2005: 102-134)

---

<sup>112</sup> Retomaremos este punto en lo referente al impacto de la movilidad en la experiencia formativa global del sujeto en el Capítulo siguiente.

Un aprendizaje centrado en el alumno se concentra en las relaciones entre enseñar, aprender y evaluar y en las relaciones fundamentales entre el diseño, impartición, evaluación y medición del aprendizaje.

BFUG (2005: 24)

Navarro Domenichelli (2004) comenta además, en el marco de la formación profesional continua, que estos procesos de formación han de asumir una serie de ideas básicas, que se pueden aplicar perfectamente al paradigma de la educación superior en el EEES:

- el aprendizaje es un proceso personal que requiere de la participación activa de los estudiantes, y por tanto tiene unas características, estrategias y ritmos diferentes en cada persona;
- el aprendizaje es social y en gran medida colaborativo;
- el aprendizaje efectivo debe consistir en procesos integrados que combinen aspectos teóricos y prácticos;
- las herramientas informáticas son un medio para la utilización de la información, no el fin en sí mismas.

El trabajo de Yáñez y Villardón (2006) pretende orientar al docente universitario para la adecuación y la programación curricular en el nuevo paradigma educativo en el uso de las competencias como instrumento de base. Esta obra supone un manual de gran interés ya que tras realizar un repaso de los conceptos básicos, tratados en este capítulo (los perfiles y las competencias asociadas), orienta al docente en primer lugar sobre las fases del diseño curricular por competencias, reproducidas en el siguiente diagrama:

<i>Fases del diseño curricular por competencias</i>
1. Seleccionar las competencias: determinar los resultados de aprendizaje
2. Analizar las competencias y desglosar sus componentes: conocimientos, habilidades y actitudes
3. Elaborar un «mapa o tabla de competencias» donde se asocien las asignaturas o intervenciones del docente orientadas al objetivo formativo
4. Formular los objetivos de aprendizaje
5. Planificar el desarrollo de los objetivos referidos a conocimientos, actitudes y habilidades, seleccionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y diseñar un sistema de evaluación
6. Distribuir el tiempo de trabajo

*Tabla 19* Fases del diseño curricular por competencias (resumido y adaptado de Yáñez y Villardón 2006: 27-30)

Después guían al docente en los pasos que se han de realizar en el trabajo con competencias al diseñar los programas de sus asignaturas, manteniendo las fases anteriores. Para ello incluye una serie de fichas de trabajo que pueden ser utilizadas por el profesor. En este sentido, el profesor Zabalza ha elaborado interesantes materiales como su «Guía de guías» en la que asesora al docente en la elaboración de una guía didáctica para aquellos programas adaptados a las nuevas estructuras europeas, a la vez que aclara conceptos claves y facilita ejemplos prácticos<sup>113</sup>.

<sup>113</sup> No obstante, en la práctica hemos detectado, a nivel personal, ciertas paradojas ante esta excesiva planificación didáctica que plantea, a nuestro parecer, la Guía Didáctica propuesta por Zabalza. Por una parte,



Especialmente interesante y acertada nos resulta la descripción de Calvo (2005) en su aplicación cíclica del paradigma de competencias al diseño curricular que reproducimos en el diagrama a continuación:

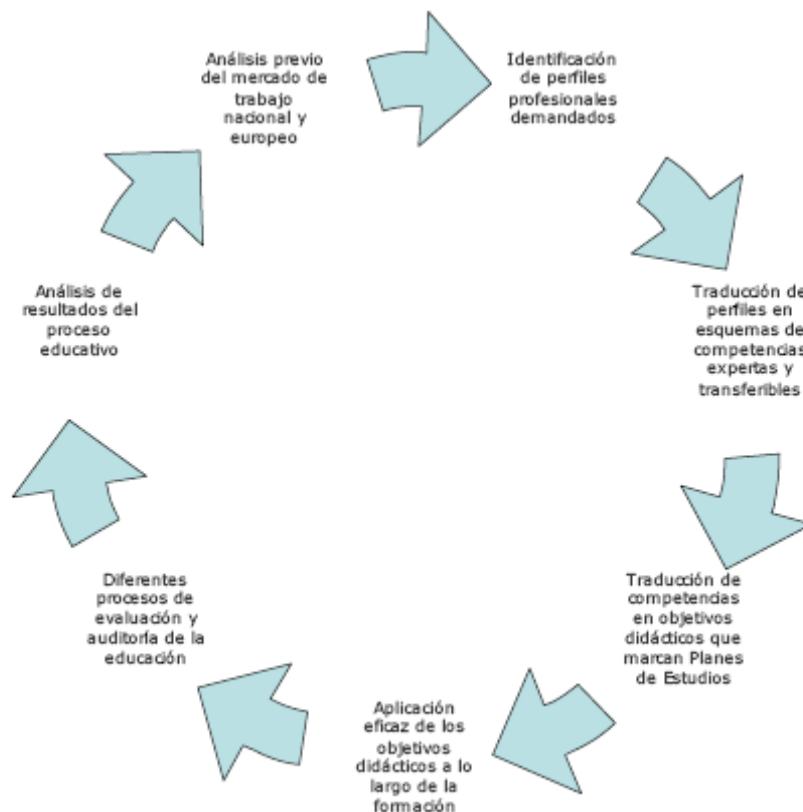


Diagrama 6 Aplicación cíclica del paradigma de competencias (reproducido de Calvo 2006: 634)

Deseamos destacar el carácter cíclico de la propuesta que induce a pensar en continuos esfuerzos de replanteamiento de los principios que mueven el diseño curricular, establecer mecanismos de evaluación continua de la calidad, reestructuración de acuerdo a las demandas sociales y profesionales, etc. (también en De Miguel 2005: 28). Por otra parte su descripción resulta más representativa del uso de los instrumentos del proceso de convergencia en el diseño curricular. Echamos en falta en la propuesta de Yáñez y Villardón (2006) la presencia de fuentes externas que

---

la atención al estudiante choca con la secuenciación cronológica previa, la orden y priorización de temas (contenidos didácticos) establecidos por el propio docente, a esto se une la dificultad del docente en el cómputo de horas de trabajo que requiere una determinada tarea para el grupo de estudiantes (teniendo en cuenta la heterogeneidad que puede advertirse en este sentido). Estas situaciones provocan, en nuestra experiencia, ciertas frustraciones tanto en el docente, que puede advertir que no ha cumplido los objetivos marcados o cometido graves errores en su planificación didáctica; como en el alumnado que se siente incapaz de seguir el ritmo de la clase o que, simplemente, advierte que el ritmo seguido no se ajusta a las previsiones del profesor, por lo que tiende a sentirse que la situación que viven no es normal. Finalmente, también choca esta planificación con la propia dinámica del trabajo docente en una institución en la que surgen actividades formativas, eventos, seminarios, etc., difíciles de integrar en la planificación didáctica inicial.



alimenten y den sentido al diseño y desarrollo curricular así como el establecimiento de un sistema de evaluación y garantía de la idoneidad del diseño adoptado.

En este punto, nos interesa detenernos en la descripción de «los perfiles». La configuración de los perfiles es un paso más en el diseño de programas educativos por competencias. Es necesario subrayar que la acepción no coincide en su caso con la denominación de «perfil» asumida en el marco europeo de las cualificaciones. Los perfiles en el diseño por competencias son el resultado de la integración de las dimensiones formativas citadas anteriormente (social, personal, profesional y formativa). Son un instrumento de planificación curricular descrito en función de las competencias deseadas, ya sean de naturaleza cognitiva, actitudinal o procedimental. La Tabla 20 refleja la relación entre las dimensiones de actuación y los perfiles asociados, paso fundamental en el diseño de los programas formativos por competencias. Además se incluye el concepto de competencia en cada dimensión formativa, según aparece en Yániz y Villardón (2006).

<i>Dimensiones de Actuación</i>	<i>Definición de Perfiles</i>	
Ciudadana	Perfil del ciudadano	Capacidad contrastada para cumplir efectivamente una función, ante una demanda externa (social o profesional)
Profesional	Perfil del profesional	
Formativa	Perfil formativo	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para lograr desarrollar las funciones del perfil de egreso

Tabla 20 Vinculación de las dimensiones de la educación, los perfiles y las competencias en el EEES (basado en Yániz y Villardón 2006)

Nótese la asociación de la dimensión personal en la ciudadana y la importancia que adquiere en la dimensión formativa la especificación «lograr desarrollar» que refleja la idea de la adquisición gradual de la competencia, que retomaremos en sucesivos apartados. Esto nos lleva, de nuevo, a la estrecha relación de los perfiles, tal y como se representa en el Diagrama 7:

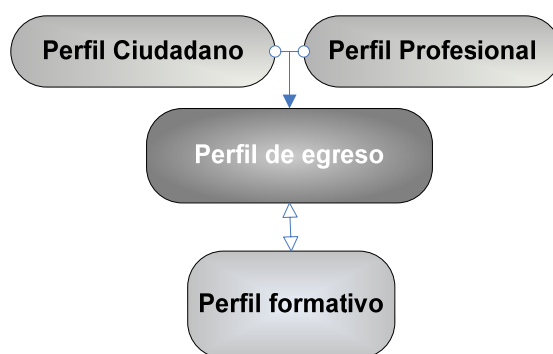


Diagrama 7 Perfiles: interrelación

El **perfil de egreso** es un elemento fundamental para el diseño de programas de formación superior, sería el resultante de la suma del perfil ciudadano y profesional y vendría a definir las características deseadas por el titulado de una determinada especialidad. La educación superior

debe fomentar la formación de los sujetos para el desarrollo de este perfil de egreso (en sus dos dimensiones profesional y personal) para lo que será fundamental el desarrollo de un **perfil formativo**. Se incide en este último en la importancia de capacitar al individuo para «activar» su conocimiento, habilidades y recursos y aplicarlos a distintas situaciones y entornos. De ahí que sea necesario, en el diseño de los programas identificar los perfiles profesionales demandados y analizar las competencias que se asocian a cada uno de ellos como base para la definición de los resultados de aprendizaje u «objetivos didácticos centrados en los resultados obtenidos por el alumnado y no basados únicamente en cubrir el temario» (Calvo 2006: 633).

En los Diagramas 8 y 9 mostramos ejemplos de la representación del proceso de planificación curricular por competencias en el marco del EEES y el papel que desempeñan los perfiles en dicho proceso desde el punto de vista de un programa formativo integrador. Nos sorprende la ausencia de fuentes externas (sociedad, mundo del trabajo) que quizás hayan quedado solapadas por los documentos legislativos, institucionales y las orientaciones del EEES situadas en el primer nivel del proceso de planificación diseñado por Yáñez y Villardón (2006).

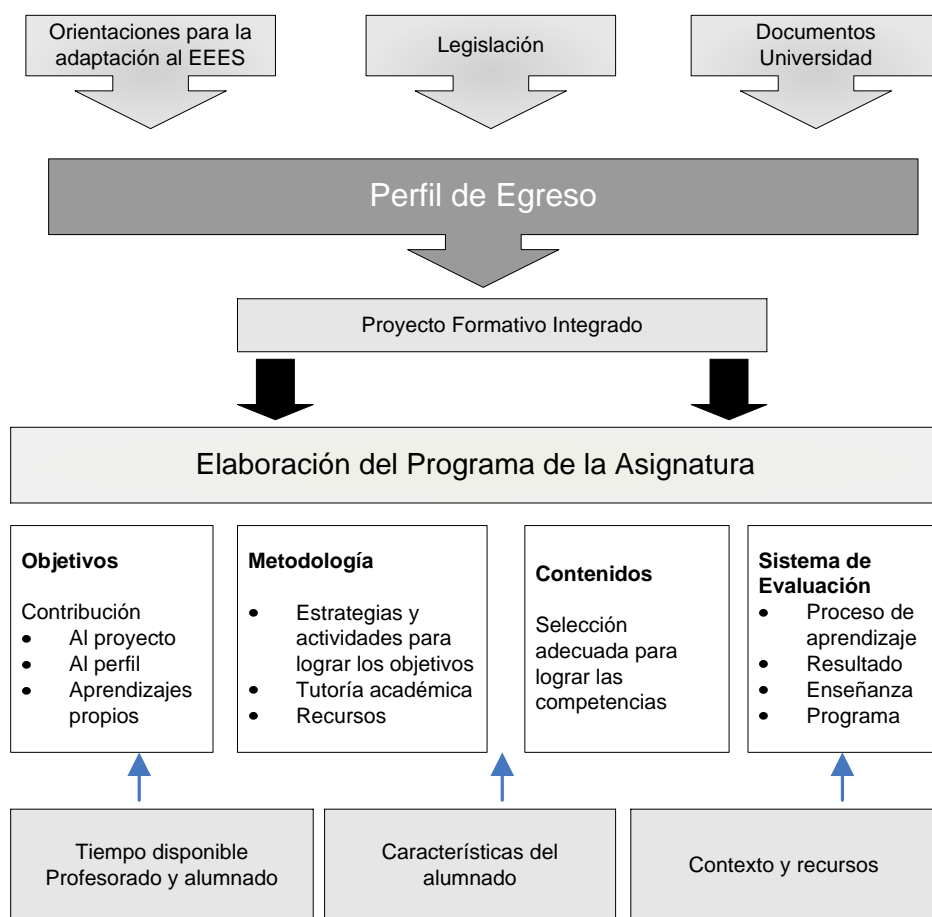


Diagrama 8 Referentes y condicionantes de la programación (reproducido de Yáñez y Villardón 2006: 36)

En el segundo diagrama se desglosan además las características de las distintas acciones del proceso de planificación que ha de llevar a cabo el docente: se trata, en definitiva, de identificar los

resultados deseados, describirlos a modo de competencias (en sus distintos componentes), tomar decisiones en torno a los métodos de trabajo que pueden facilitar las oportunidades para el logro de los resultados deseados, programar contenidos formativos relevantes y significativos para tal fin y diseñar un sistema de evaluación que, desde la transparencia, permita la continua mejora y la reflexión por parte del sujeto sobre el grado de adquisición de las competencias deseadas.

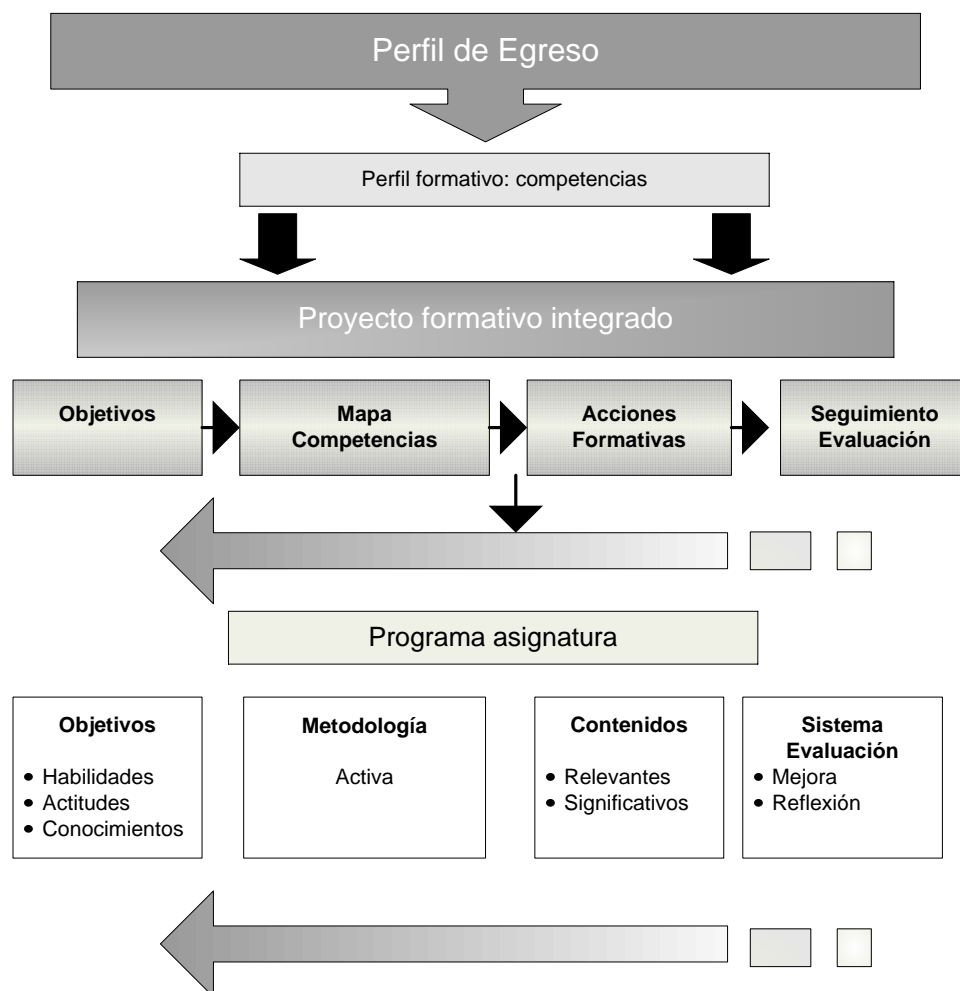


Diagrama 9 Programación a partir de competencias (reproducido de Yáñez y Villardón 2006: 124)

Efectivamente, y en línea con Yáñez y Villardón (2006), Zabalza (2006) o Calvo (2006) y Kelly (2005) (estas dos últimas en el ámbito de la formación de traductores) esta planificación integrada y el enfoque centrado en el estudiante que propugna el proceso de Bolonia exceden la mera programación docente a nivel de asignatura/módulo, afectando al diseño curricular de las titulaciones:

Todo el proceso pasa por una continua evaluación que abarca el análisis de necesidades de capital humano en la sociedad, el análisis de la formación (diseño y ejecución) y el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes (satisfacción de los estudiantes, calidad formativa, capacidad de inserción laboral) [...].

Calvo (2006: 634)

### ❖ *Formación del profesorado*

Como planteábamos anteriormente, no todos los países se encuentran en el mismo punto en vistas a la convergencia de los sistemas educativos propuesta por el proceso de Bolonia y para la configuración del EEES. Posiblemente una de las áreas más representativas sea la que apunta hacia la preparación del profesorado ante esta nueva realidad. En España esta reforma de la educación superior necesita de iniciativas serias para la formación del profesorado como agentes fundamentales para el éxito en el cambio de paradigma. Retomando a Le Boterf, los profesores en el marco del EEES han de convertirse en *ingenieros de la formación* para hacer uso de los nuevos instrumentos del modelo educativo. En lugar de adoptar el término «ingeniería», Zabalza se refiere a la *coreografía de la enseñanza* en cuanto a los enfoques pedagógicos del nuevo sistema en educación superior; además señala dos ámbitos: la coreografía externa, que afecta a la metodología y los recursos que ha de seleccionar el docente, y la interna, que afecta al aprendizaje de los alumnos.

Escotet (2004, citado en Yáñez y Villardón 2006: 13) apunta que los programas deben seleccionar contenidos en función de lo que el sujeto que aprende «debe saber» y no en función de lo que el sujeto que enseña «sabe» o «cree saber». Esta situación no es desconocida en el contexto español, y supone un cambio sustancial en la organización y desarrollo de la docencia a nivel universitario. De ahí que sean numerosas las iniciativas de formación que se están llevando a cabo en los últimos años para la familiarización del profesorado con los nuevos conceptos e instrumentos, así como con su papel en el proceso educativo. Recordemos además, que las tradiciones formativas en los distintos países han supuesto la adopción de distintos formatos de enseñanza-aprendizaje-evaluación<sup>114</sup>. La introducción de los ECTS, los sistemas de tutorización, el trabajo en seminarios, etc., suponen ahora un replanteamiento de los formatos tradicionales y una preparación específica para la integración de estas nuevas prácticas en la dinámica de trabajo en la Universidad. Por supuesto, consideramos que el sistema no asume que el profesor que no seguía (estrictamente) los métodos activos no fuera un buen profesor. De hecho, aquellos que consideran que el formato tradicional de la clase magistral es un procedimiento docente en vías de extinción, están muy lejos de la realidad. La clase magistral no tiene por qué ser un sistema obsoleto, más bien al contrario: se trata de darle sentido en este nuevo modelo para que el estudiante sepa qué le van a aportar dichos encuentros con el docente, sea consciente de cómo hacer uso del conocimiento y las competencias desarrolladas y aprenda a explotarlos.

Finalmente, el papel del profesor como orientador del proceso de aprendizaje en la sociedad del conocimiento supone mayores exigencias por parte del profesorado, tal y como nos presentan Yáñez y Villardón (*ibíd.*), en continuación a la cita anterior: «[...] Esto obliga al profesorado a estar en permanente renovación de teorías, técnicas o procesos y en total relación con el conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad». Por otra parte, y tal y como describe el proyecto Tuning la responsabilidad de la descripción y selección de competencias y resultados de aprendizaje recae en el profesorado como agente principal de la organización y planificación curricular. Por todo ello, el profesor no puede mantenerse ajeno a su entorno, ni al educativo ni al profesional, en y para los cuales ha de formar a sus estudiantes.

---

<sup>114</sup> La autora en colaboración con el Dr. Sánchez Pozo, el Dr. Villena Higuera (Universidad de Granada) y el Dr. Vaira (Universidad de Pavia, Italia) diseñan el módulo formativo para el proyecto CPCNASCE precisamente incluyendo estas particulares características de los sistemas educativos europeos en el modelo europeo de Bolonia. Por su parte el profesor Vaira (2004) publicó un trabajo sobre las divergencias de los sistemas educativos contemporáneos en Europa.

La formación en metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación de acuerdo al nuevo paradigma resulta fundamental para la materialización de los objetivos previstos, tal y como afirma Drummond *et al.* (1998, citado en Curry y Sherry 2004: 3) y González y Wagenaar (2003: 50) especialmente para la inclusión y desarrollo de las competencias transversales en la educación superior. Perrenoud (1999) ilustra de manera significativa los retos del enfoque por competencias y resume las principales implicaciones didácticas del mismo, instrumentos claves en el papel del docente en el EEES:

Como bien sabemos los profesores, «hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones» y la mayoría de las veces esas decisiones se toman en solitario. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas.

Perrenoud (1999 en Aristimuño: sin paginar)

A modo de síntesis, la Tabla 21 presenta los cambios que supone el nuevo panorama formativo en el marco del EEES:

Nivel 1 Contexto Institucional	Nivel 2 Naturaleza del conocimiento	Nivel 3 Papel del profesor universitario
<i>Perfil del alumnado:</i> universidad de masas, alumnado heterogéneo, necesidad de autonomía, formación individualizada, etc.	<i>Orientación práctica:</i> importancia de la aplicación práctica	<i>Mayor colaboración e integración institucional</i>
<i>Nuevas tecnologías:</i> nuevos métodos de acceso a los conocimientos, y nuevas formas de comunicación e interacción	Enorme <i>cantidad de conocimientos</i> disponibles a través de la nuevas tecnologías, importancia de la selección de los contenidos fiables	<i>Nuevas tareas relacionadas con la docencia</i>
<i>Enfoque hacia la empleabilidad:</i> carácter profesionalizante de la formación superior	<i>Nuevas orientaciones curriculares:</i> importancia de los objetivos de aprendizaje	<i>Profesor como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>
<i>Orientación a la calidad:</i> mayor transparencia, visibilidad y relevancia de la formación y de la función docente	<i>Importancia de las competencias</i> (donde el conocimiento ocupa un lugar destacado, aunque no exclusivo)	<i>Mayor interacción entre enseñanza y aprendizaje y evaluación</i>

Tabla 21 Cambios en el nuevo paradigma de formación superior (basado en Icarán 2006)

A continuación, nos disponemos a profundizar en la definición y los tipos de competencias en el EEES en base a los resultados del proyecto Tuning.

## 2.3. Estudios sobre competencias en Educación Superior: el proyecto Tuning

Como indicamos anteriormente, es necesario apuntar al gran número de categorizaciones existentes en cuanto a los tipos de competencias y la enorme cantidad de estudios destinados a analizar los perfiles de egreso y los atributos característicos de los titulados superiores en general (o *graduateness* adoptando el término en inglés del proyecto GSP). Precisamente por esto, veremos más adelante cómo ciertos autores cuestionan la validez del modelo (V. Apartado 2.3.3. del presente capítulo). Nos centraremos en el modelo de Tuning por ser un proyecto internacional e interdisciplinar de gran envergadura y principal referente con que contamos en la educación superior en Europa para la definición de los contenidos de los nuevos programas formativos por competencias. Su contribución al marco europeo de las cualificaciones en el EEES es fundamental ya que pretende contribuir a la definición de los puntos de referencia a nivel europeo (resultados de aprendizaje y competencias) para dotar de mayor flexibilidad y autonomía al diseño de curricular (González y Wagenaar 2003: 28).

### 2.3.1. El proyecto Tuning

Iniciado en el año 2000, el proyecto Tuning, coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) fue un proyecto piloto para la implantación del sistema de créditos ECTS y para la adecuación de la educación superior a los objetivos de Bolonia, fundamentalmente, en el establecimiento de orientaciones generales de diseño e implementación de planes de estudios hacia la convergencia. El proyecto abarca las principales líneas de acción del proceso de Bolonia (comparabilidad de los sistemas, nuevas estructuras de grado y posgrado, garantía de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida) por lo que se le considera en el núcleo del proceso de convergencia (Reading en Comisión Europea 2002).

El Diagrama 10 presenta los distintos objetivos del proyecto en sus dos fases de desarrollo:

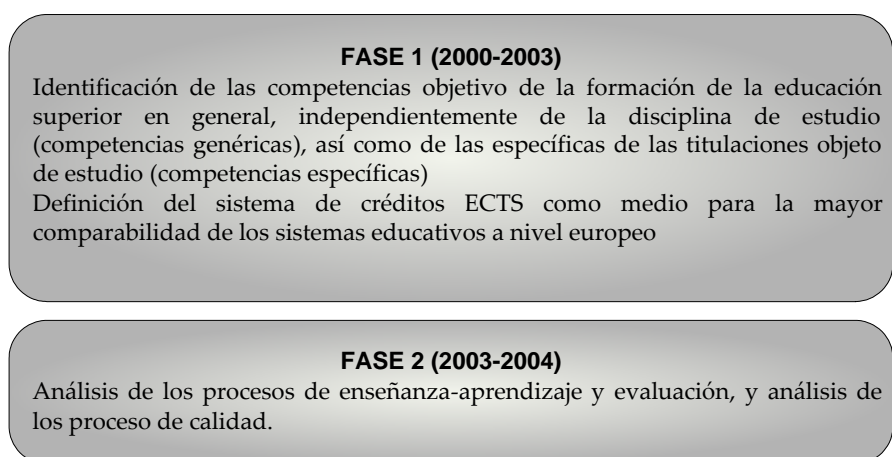


Diagrama 10 El proyecto Tuning: objetivos y fases de implementación

Participaron en el proyecto representantes de siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) en dieciséis países europeos (además de representantes de grupos de sinergia de Ingeniería, Derecho, Medicina, Veterinaria, Lenguas, Desarrollo Humanitario). La metodología de investigación consistió en el envío de cuestionarios sobre competencias en cada disciplina. Como resultado, el proyecto presenta un profundo análisis de las competencias, categorizadas en genéricas y específicas, que supone una importante base sobre la que se han fundamentado otros trabajos de identificación de competencias en su aplicación concreta a perfiles profesionales en distintas materias de especialidad, como es el caso de el Libro Blanco de TI elaborado por la ANECA, que trataremos en sucesivos apartados.

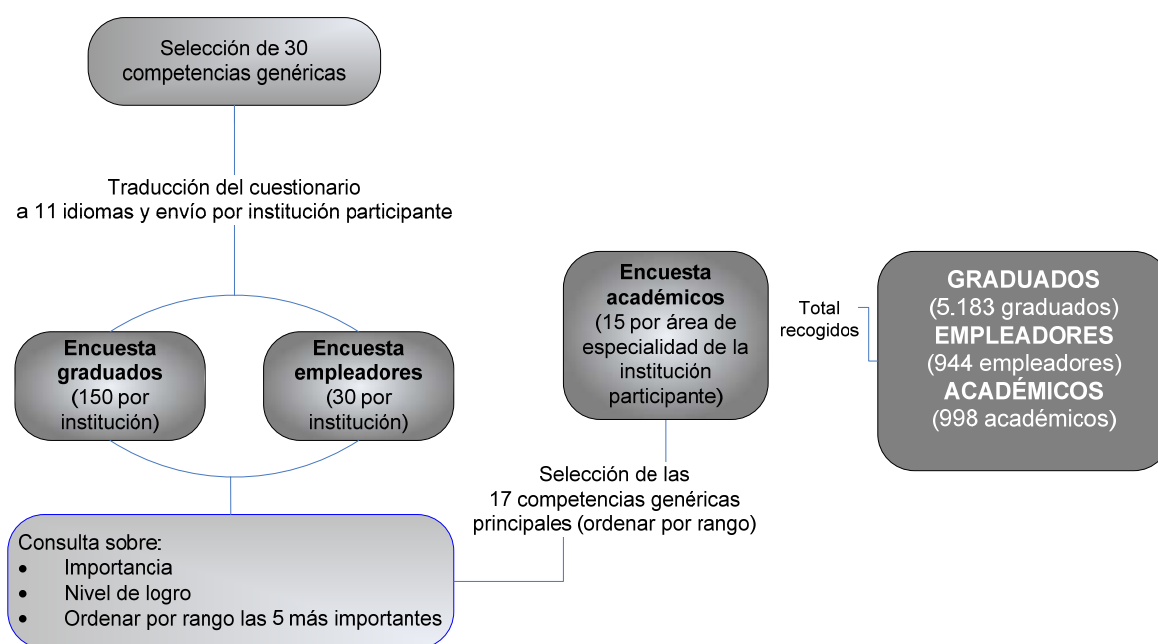


Diagrama 11 Encuesta Tuning

Hemos de señalar que para la redacción de las treinta competencias objeto de estudio, se realizó un exhaustivo trabajo de revisión bibliográfica. Más de veinte estudios sobre competencias genéricas fueron analizados y se partió inicialmente de un listado de 85 competencias genéricas. A partir de ellas, los esfuerzos del grupo de trabajo se centraron en equilibrar la representación de competencias genéricas (de los tres tipos descritos) hasta lograr un listado de 30 incluidas en el instrumento final de recogida de datos.

### *El concepto de competencia y tipos de competencias para la educación superior*

En lo que respecta a los componentes de la competencia y como complemento a lo anterior, especialmente las categorías formativas identificadas en la Declaración Mundial de la Unesco de 1998, el proyecto Tuning identifica tres ramas o dimensiones de actuación, que enlazan con los componentes «tradicionales» de la competencia citados (Lasnier 2000, Perrenoud 1999, entre otros):



- *saber y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, capacidad de saber y de comprender)
- *saber actuar* (aplicación práctica y operativa de los conocimientos a determinadas situaciones)
- *saber ser* (los valores en tanto que elementos integrales del modo de percibir y vivir con los demás y en un contexto social).

En el proyecto Tuning se distingue en función de estas dimensiones de actuación previstas para la educación superior: *resultados de aprendizaje genéricos*, comunes a los adquiridos en otras titulaciones superiores, y *específicos* o relativos a la disciplina y campo de aprendizaje del sujeto<sup>115</sup>. Asociados a estos tipos de resultados de aprendizaje, se localiza una doble clasificación de los tipos de competencias deseadas por los titulados superiores, que enlazan además con las especificaciones de los descriptores de Dublín:

- **Competencias genéricas (o transversales):** destrezas necesarias para el empleo y la vida en sociedad, comunes para todos los sujetos independientemente de su titulación;
- **Competencias específicas:** destrezas propias de los titulados de una determinada disciplina, que le identifican como tal, social y profesionalmente, dando consistencia al perfil formativo.

Hemos de señalar que, en el proyecto Tuning, se considera que las competencias son el modo de describir los resultados de aprendizaje, lo que nos resulta más fácil y útil de cara a su puesta en práctica en proyectos de formación concretos.

Esta dicotomía está presente en otras clasificaciones sobre tipos de competencias. Brunner (1999: sin paginar) distingue entre las «competencias laborales» del anterior modelo educativo que corresponderían a las «destrezas técnicas específicas» de una profesión concreta, y las «competencias de empleabilidad» que serían las requeridas por el mercado actual que permiten al sujeto funcionar en un contexto profesional cambiante y con un alto componente competitivo. El autor hace coincidir estas últimas con las genéricas o transversales, entendidas como «no ligadas a una ocupación en particular» y «necesarias para todo tipo de empleos», consideradas: «[...] transferibles (se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje), generativas (permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades) y medibles (su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa).» (Brunner *ibíd.* [Subrayado en el original]). Interesa especialmente el carácter dinámico y flexible de las competencias descritas en el proyecto Tuning que no pretenden ser «moldes rígidos», y cuya principal aportación es la introducción de un « lenguaje común para describir los objetivos de los planes [de estudios]», idea reiterada en los descriptores de Dublín en su concepción amplia de «competencia»<sup>116</sup>:

<sup>115</sup> División ya elaborada en la teoría del capital humano de Becker (1964), ampliada por Nordhaug (1993), para la educación superior.

<sup>116</sup> <http://www.mecesup.cl/bolonia/tuning.htm>



[...] we are beginning to define criteria (or reference points) in the Tuning Project, but criteria, standards or reference points used in evaluations should be clear and allow meaningful comparison. At the same time, they should not be rigid but allow for innovation. They should not be the lowest common denominator. Not an easy task.

Reading en Comisión Europea (2002: 6)<sup>117</sup>

The word '**competence**' is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a 'yes/no' assessment.

JQI (2004: sin paginar)<sup>118</sup>

Tal y como apuntábamos anteriormente, se concibe la competencia desde la combinación dinámica de sus atributos, no siendo la competencia una mera asociación de conocimientos y habilidades, y necesitando, como apunta la OCDE, de la movilización de recursos psicológicos (destrezas, actitudes, etc.) en su aplicación a una situación determinada. Este dinamismo reimpulsa la importancia de la garantía y el respeto a la diversidad, la libertad y la autonomía. Los puntos de referencia no están escritos en piedra sino que están en continua evolución en una sociedad cambiante (González y Wagennar 2003: 28).

No nos detendremos en este apartado a comentar los resultados relativos a las competencias específicas determinadas por el proyecto en las distintas áreas de especialidad representadas; sin embargo, sí consideramos interesante comentar más detalladamente, de cara al análisis de nuestros propios resultados, las competencias genéricas establecidas en el informe final y algunos datos relativos a las distintas valoraciones por los grupos encuestados<sup>119</sup>.

Como reflejamos en el siguiente Diagrama 12, las competencias genéricas se desglosan, a su vez, en tres tipos o categorías: las *instrumentales* hacen referencia a todas aquellas destrezas que permiten al usuario manejar las herramientas para el aprendizaje y la formación, es decir son aquellas que le preparan para el aprendizaje a lo largo de la vida y para ejercer su papel activo y responsable en la formación. Las *sistémicas*, por otra parte, son las que permiten al sujeto desarrollar una visión de conjunto y gestionar la totalidad de su actuación; finalmente, las *interpersonales* permiten la interacción del sujeto en sociedad, tanto personal como profesionalmente.

---

<sup>117</sup> [ES]: [...] estamos empezando a definir criterios (o puntos de referencia) en el Proyecto Tuning, pero los criterios, estándares o puntos de referencia utilizados en las evaluaciones han de ser claros y permitir una comparación significativa. Al mismo tiempo, no deben ser rígidos sino permitir la innovación. No deben ser el menor denominador común. No es una tarea fácil. [Nuestra traducción]

<sup>118</sup> [ES]: La palabra 'competencia' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo 'sí/no'. (Versión de la JQI sin fecha A)

<sup>119</sup> Recordemos que la disciplina de la TI no está representada como tal en el proyecto, por lo que nos detendremos más adelante en la aplicación de dichas competencias al Libro Blanco de TI (ANECA 2003).

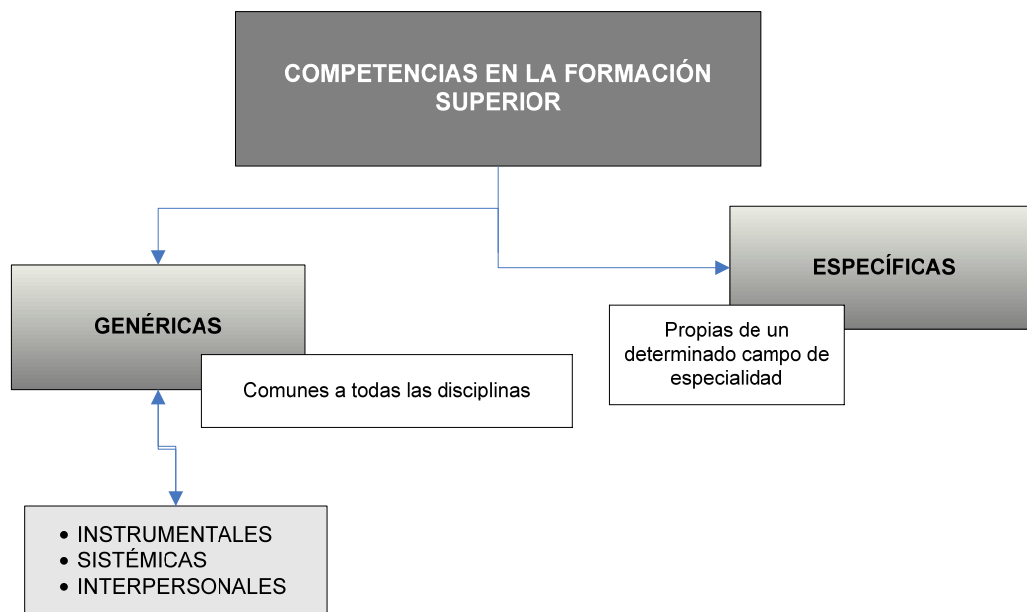


Diagrama 12 Competencias en el proyecto Tuning (González y Wagennar 2003)

En la categorización utilizada por el equipo Tuning, tenemos los siguientes grupos de competencias genéricas (base para la encuesta realizada con los grupos sociales consultados: graduados, empleadores y académicos):

<i>Competencias instrumentales</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>▪ Capacidad de organizar y planificar</li> <li>▪ Conocimiento general básico</li> <li>▪ Conocimientos básicos de la profesión</li> <li>▪ Comunicación oral y escrita en la propia lengua</li> <li>▪ Conocimiento de una segunda lengua</li> <li>▪ Habilidades básicas en el manejo de ordenadores</li> <li>▪ Habilidades de gestión de información</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Toma de decisiones</li> </ul>

<i>Competencias sistémicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Habilidades interpersonales</li> <li>▪ Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar</li> <li>▪ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas</li> <li>▪ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</li> <li>▪ Habilidad para trabajar en un contexto internacional</li> <li>▪ Compromiso ético</li> </ul>

<i>Competencias interpersonales</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>▪ Habilidades de investigación</li> <li>▪ Capacidad de aprender</li> <li>▪ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones</li> <li>▪ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)</li> <li>▪ Liderazgo</li> <li>▪ Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos</li> <li>▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma</li> <li>▪ Diseño y gestión de proyectos</li> <li>▪ Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>▪ Preocupación por la calidad</li> <li>▪ Motivación de logro</li> </ul>

*Tabla 22* Desglose de las competencias genéricas en Tuning: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales (González y Wagenaar 2003: 72-73)

Como puntualizaremos más adelante, muchas de las citadas competencias son fácilmente asignables al perfil del traductor profesional, y han merecido una atención especial en este sentido (V. también Kearns 2005, Kelly 2005, o Morón 2003, 2006b, entre otros).

### ***Contribución del proyecto Tuning al marco de las cualificaciones***

Esta vinculación de los objetivos y resultados del proyecto Tuning enlazan de lleno con los señalados para el marco de las cualificaciones, gracias a estos puntos de referencia se conseguirá (González y Wagenaar 2003: 28-32):

- hacer más transparente el establecimiento de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones y los programas de estudio con un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje;
- desarrollar el nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y en la importancia de la gestión del conocimiento, lo que llevará consigo la introducción de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje con el profesor como guía del proceso;
- dar una mejor respuesta a las crecientes necesidades de la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida y mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje, favoreciendo la provisión de distintos puntos de acceso a la educación y el desarrollo de competencias genéricas;
- considerar niveles superiores de empleabilidad y ciudadanía en igualdad de oportunidades, debiendo desarrollarse ambas dimensiones paralelamente;
- fomentar la dimensión europea de la educación superior, a través de un sistema comparable y transparente y

- crear un lenguaje adecuado para que el sector de la educación pueda comunicarse con el resto de sectores implicados.

### *Algunos resultados relativos al desarrollo de competencias (percepciones de los encuestados en el proyecto Tuning)*

Son muchos los resultados interesantes y de gran utilidad para el análisis de las competencias en educación superior; sin embargo, de acuerdo con los objetivos marcados en nuestro trabajo, destacaremos los siguientes:

- Las capacidades consideradas más importantes por los graduados y empleadores fueron: la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender, resolución de problemas, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, habilidades de gestión de la información y habilidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo.
- Sorprende de modo especial la escasa representación de las competencias con un marcado carácter internacional en las percepciones de los encuestados (graduados y empleadores). Entre las menos valoradas por estos grupos se encuentran las relacionadas con el entendimiento y la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, el trabajo en contextos internacionales y el dominio de lenguas extranjeras, en contraposición a las aparentes demandas del mercado y las consiguientes líneas de acción en materia educativa.
- De igual forma, las percepciones de logro del grupo de graduados sitúan, entre las menos valoradas (además de las anteriores): la capacidad de liderazgo, la capacidad de trabajo en contextos internacionales e interdisciplinarios y la comunicación con expertos de otras áreas<sup>120</sup>.
- Además, en la correlación de resultados, parece advertirse un mayor acuerdo entre los grupos de graduados y empleadores que entre éstos y los resultados de la encuesta a los académicos. Las principales diferencias se localizan en la valoración de:
  - la importancia de los conocimientos generales básicos (primera posición en el caso de los académicos y doceava en el caso de graduados/empleadores);
  - la capacidad para el manejo de ordenadores (sexta posición en el caso de los graduados y la catorceava en los académicos),
  - las habilidades interpersonales (quinta posición en el caso de los empleadores y catorceava en el caso de los académicos) (González y Wagenaar 2003: 88).
- Por otra parte, en el análisis comparativo entre países, trece de las competencias analizadas no mostraron variación.

---

<sup>120</sup> Como veremos, estas cuestiones han sido estudiadas en la formación de traductores dando resultados muy significativos (Way 2002a, 2006) (V. Apartado 2.4.1. a continuación).

### 2.3.2. El valor de las competencias transversales en la educación superior

Las competencias genéricas o transversales están adquiriendo un valor fundamental en el mercado. La UE, con las consignas del proceso de Lisboa (2000) en mente, crea un grupo de trabajo, en el año 2001, para el establecimiento de un marco común de referencia sobre competencias transversales, y determina una serie de recomendaciones y objetivos (Comisión de las Comunidades Europeas 2005):

- identificar y definir las competencias transversales necesarias para el desarrollo personal, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento;
- apoyar el trabajo de los estados miembros para garantizar que los jóvenes, a la conclusión de su primera etapa de formación, hayan adquirido las competencias transversales que necesitarán para la vida adulta y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar dichas competencias a lo largo de su vida;
- establecer un marco común de referencia sobre competencias transversales para todos aquellos implicados en materia de educación y fomentar la comparabilidad de los sistemas;
- establecer un marco de acción común a nivel comunitario.

En el Consejo europeo de 2001 se hace alusión a:

Las capacidades básicas que la sociedad exige a la educación y a la formación son aquellas que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo. Comprenden, pues, tanto las de carácter profesional y técnico como las de carácter personal y social, incluida la sensibilización ante el arte y la cultura, que permiten a la persona trabajar en compañía de otras y ser un ciudadano activo.

(Unión Europea 2001: 8)

En el documento *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework* (Capacidades básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco europeo de referencia), se identifican las siguientes competencias genéricas<sup>121</sup>:

- comunicación en la lengua materna
- comunicación en una lengua extranjera
- competencia en matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología
- manejo de las nuevas tecnologías de la información
- capacidad de aprender
- competencia interpersonal, intercultural, social y cívica
- espíritu empresarial
- expresión cultural

Hemos de recordar que esta categorización no afecta únicamente a la educación superior, sino que se aplica a los jóvenes a la conclusión de su etapa de formación inicial, pero que supondrá un desarrollo continuo a lo largo de su vida y formación posterior. En cualquier caso, desde distintas instancias, parece también existir un consenso en cuanto a la importancia que poseen las competencias transversales para el desarrollo del individuo en todos sus niveles y a demanda del

---

<sup>121</sup> El documento resulta representativo de la aplicación del concepto de competencia (transversales) en sus distintos ámbitos o subcomponentes: conocimientos, destrezas y actitudes.

mercado y la sociedad. El Instituto de Empresa (España) (2003) <sup>122</sup> lista las siguientes competencias exigibles por el mundo empresarial a los profesionales de cualquier campo (o *competencias para la empleabilidad*) que resumimos a continuación:

CUALIDADES PERSONALES	HABILIDADES SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsabilidad</li> <li>▪ Iniciativa</li> <li>▪ Capacidad intelectual</li> <li>▪ Tenacidad</li> <li>▪ Creatividad</li> <li>▪ Ética</li> <li>▪ Lealtad</li> <li>▪ Seguridad en sí mismo</li> <li>▪ Discreción</li> <li>▪ Sinceridad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Adaptación</li> <li>▪ Ganas de aprender</li> <li>▪ Superación</li> <li>▪ Disponibilidad</li> <li>▪ Organización</li> <li>▪ Capacidad de comunicación</li> <li>▪ Integración</li> <li>▪ Capacidad de las relaciones sociales</li> <li>▪ Dotes de mando</li> </ul>

Tabla 23 Competencias transversales exigibles a cualquier profesional según el IE (2003)<sup>123</sup>

Según Curry y Sherry (2004: 1-3) las competencias transversales están ganando terreno como objetivo fundamental de la educación y formación superior por distintos motivos:

- los nuevos enfoques didácticos centrados en el estudiante;
- el incremento del empleo de los titulados superiores en el sector de servicios;
- la ausencia de «empleos para toda la vida»;
- el hecho de que muchos titulados universitarios trabajen en áreas no directamente relacionadas con su disciplina de estudio.

Por su parte, la OCDE (2005) en el marco del programa PISA (*Programme for International Student Assessment/ Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos*)<sup>124</sup> lleva a cabo el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences/ Definición*

<sup>122</sup> En la Universidad Pablo de Olavide, la autora, en colaboración con la Prof. Elisa Calvo, utilizan recortes de prensa y ofertas de trabajo variadas para analizar las demandas profesionales actuales del mercado, en cuanto atañe a los egresados en TI (también en Kelly 1999). Así, a partir de estas ofertas se ayuda a los estudiantes a descifrar las competencias deseadas por los empleadores y a preparar sus candidaturas utilizando el código de las competencias.

<sup>123</sup> Según hemos ido comprobando en publicaciones sobre recursos humanos, son cada vez más numerosas las alusiones a las competencias personales o transversales como las más buscadas por las empresas. Especialmente atentos a la realidad económica del momento, informes como el de Adecco para el año 2009 «Los más buscados» señalan que los perfiles profesionales prioritarios atienden a una interesante vinculación de competencias profesionales genéricas y específicas. Según publica Expansión y Empleo (22.09.2008), las competencias profesionales más buscadas son: la capacidad de compromiso e implicación personal, la capacidad de adaptación para afrontar situaciones y estímulos diversos, el trabajo en equipo, las habilidades sociales y de comunicación, la iniciativa, la capacidad para trabajar bajo presión, la gestión eficaz del tiempo y de los recursos. El artículo de Expansión y Empleo se centra en las entrevistas llevadas a cabo con responsables de RRHH de grupos como Agio y Hay Selección.

<sup>124</sup> El programa PISA pretende analizar la preparación de los estudiantes, de los países más desarrollados a nivel mundial, hacia el final de la educación secundaria, con el fin de comprobar si habían adquirido el conocimiento y las destrezas necesarias para su plena participación en la sociedad (OCDE 2005). Las encuestas se realizan cada tres años. El proyecto PISA se refiere fundamentalmente a los estadios de formación de la educación previa a la superior; además, el proyecto DeSeCo establece un marco general para el desglose de

y Selección de Competencias) (1997-2003) a través del cual analiza las competencias que resultan fundamentales para la formación de los sujetos (jóvenes y adultos) en el nuevo marco de las cualificaciones y la capacitación profesional. El proyecto articula un marco teórico en tres ejes (competenciales) fuertemente entrelazados entre sí<sup>125</sup>: 1) el manejo de herramientas para la interacción con el entorno (lengua, tecnología), 2) la interacción en grupos heterogéneos y 3) el funcionamiento autónomo (Rychen 2003).

Según la OCDE, la transversalidad de la formación aporta grandes beneficios a la sociedad en general puesto que los progresos y beneficios antes aplicables a un solo ámbito pueden producirse ahora en otros muchos. Así se entiende en el trabajo de Curry y Sherry (2004: 1) al definir las «competencias transversales» como las habilidades desarrolladas en una situación que pueden ser transferidas a otra, y que, por tanto, son igualmente útiles en lo académico, profesional, social y personal.

Para concluir, diremos que efectivamente las competencias transversales enlazan de pleno con el defendido objetivo del aprendizaje a lo largo de la vida. Así se deriva de trabajos tales como el estudio *Assessment Issues In Higher Education* (Reino Unido) (Atkins, Beattie and Dockerell, 1992) y sus categorías para aquellos resultados fundamentales deseables para una titulación de grado: una mente formada (*trained-mind*), conocimientos para operar como una persona educada (*educative person*), desarrollo personal para la vida adulta y desarrollo de una base para el aprendizaje a lo largo de la vida (*ibid.*: 19-20, citado en HQCE 1995).

Cabe señalar que sistemas educativos con una mayor tradición en el modelo basado en resultados de aprendizaje y competencias (como es el caso del Reino Unido) ofrecen importantes trabajos de investigación sobre competencias e incorporan descripciones detalladas a los programas de estudio. A modo de ejemplo, sirva el caso de la Universidad Oxford Brookes del Reino Unido que ha incluido seis categorías de actuación universitaria en sus planes de estudio en materia de competencias transversales (auto-gestión, destrezas de aprendizaje, competencia comunicativa, trabajo en equipo, resolución de problemas, manejo de nuevas tecnologías de la información)<sup>126</sup>.

El estudio de las competencias transversales es y sigue siendo una constante en trabajos desarrollados en entornos profesionales; el ímpetu que ha supuesto el sistema propugnado por el EEES y el proceso de Bolonia ha inaugurado una importante línea de investigación en el plano académico. Son numerosos los trabajos que se están acercando al desglose de competencias en las distintas titulaciones de educación superior, especialmente tras los resultados derivados del proyecto Tuning. De esta forma, encontramos infinidad de iniciativas de formación del profesorado universitario para su acercamiento a este nuevo instrumento de planificación curricular a modo de planes específicos, seminarios, talleres, etc. sobre metodologías activas (trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas),

---

competencias que no son exclusivas de la formación de adolescentes, sino de todos los sujetos a lo largo de su vida.

<sup>125</sup> El estudio resulta especialmente interesante en el intento de definición de competencias transversales transculturales.

<sup>126</sup> El enlace siguiente ofrece el listado detallado: [http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2\\_learnth/trans\\_skills.html](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/trans_skills.html) [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2009].



uso de las TIC con fines didácticos, utilización de la tutorías en el nuevo marco didáctico, elaboración de guías didácticas y manejo del lenguaje de competencias, etc.<sup>127</sup>

A nivel internacional, destacamos la conferencia celebrada en Rumanía en mayo de 2007, bajo el título «*Promoting KEY COMPETENCIES in formal and nonformal education the way to assuring professional and personal success in the European Knowledge Based Society/ El fomento de las COMPETENCIAS CLAVE en la educación reglada y no reglada: la forma de garantizar el éxito personal y profesional en la Sociedad europea del conocimiento*» (Grundtvig International Conference RO-2007-053-2, 25-27 Mayo 2007). Además, la Conferencia anual del ICC - European Language Network- «*Language - a Key Competence for Europe*», celebrada en Estocolmo en marzo de 2007 se centró en analizar el impacto positivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y de las competencias interculturales para el fomento de las otras competencias básicas descritas en el marco común de referencia europeo (competencias transversales para el aprendizaje a lo largo de la vida), en todos los niveles educativos, desde la enseñanza básica a la superior a nivel de Universidad.

### *Otros estudios sobre competencias genéricas*

#### ❖ *Transferable Skills Project in Modern Languages Curricula*

El proyecto TSP (*Transferable Skills Project in Modern Languages Curricula* Proyecto sobre competencias transversales en titulaciones de Lenguas Modernas) (Curry *et al.* 2003, Curry y Sherry 2004, Curry *et al.* 2004) surge en Irlanda a iniciativa de los centros de orientación profesional de los principales centros de educación superior del país: el Waterford Institute of Technology; la Dublin City University y el Trinity College of Dublin. Bajo la financiación de la *Higher Education Authority*<sup>128</sup>, el proyecto se inicia en enero de 2003. Aunque el estudio parece más bien un intento por atraer a los estudiantes que acceden a la Universidad hacia las titulaciones de Lenguas, situación detallada en el informe Nuffield (2000), las conclusiones del estudio merecen nuestra

<sup>127</sup> Cualquier búsqueda en Internet al respecto, arroja información útil; prácticamente todas las universidades españolas tienen acciones formativas a este respecto. Sirvan a modo de ejemplo recursos tales como los disponibles a través de la página web de la UNED, la UPM, la UAH, o en la página web del Comisionado de la Universidad de Granada para el EEES:

UNED: *Plan de formación del Profesorado para la Adaptación al Espacio Europeo*. Disponible en: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,896396&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,896396&_dad=portal&_schema=PORTAL) [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].

UPM: *Formación del Profesorado para la Convergencia en el EEES*. Disponible en: [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/formacion\\_profesorado\\_convergencia\\_eees\(2\).pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/formacion_profesorado_convergencia_eees(2).pdf) [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].

UAH: Recursos para la adaptación de nuestras asignaturas al EEES. Disponible en: <http://www2.uah.es/problembasedlearning/apoyo%20al%20docente/indexrecursos%20EEES.htm> [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].

UGR: Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Granada. Disponible en: [www.ugr.es/comisionado-eees/actividades.htm](http://www.ugr.es/comisionado-eees/actividades.htm) [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].

<sup>128</sup> Organismo competente en materia de educación superior en la República de Irlanda.



atención<sup>129</sup>. La iniciativa parte de la desconfianza detectada por parte de los graduados en su acceso al mercado laboral, siendo especialmente grave en el caso de las titulaciones de Lenguas; además se observa que los estudiantes no parecen tener dificultades en verbalizar los logros más directamente relacionados con su disciplina de estudios, mientras que registran serios problemas en analizar los beneficios de su formación desde un punto de vista global, especialmente en lo referente a su desarrollo personal. No radica, por tanto, la preocupación de estos investigadores en la escasa empleabilidad de los sujetos, puesto que los datos respecto no parecen ser negativos (Marshall 2001, Curry *et al.* 2003, citados en Curry y Sherry 2004: 3). Más bien su interés viene justificado por:

- la movilidad laboral y profesional de los graduados en lenguas,
- la escasa utilización de las competencias lingüísticas tras la graduación en los puestos de trabajo desempeñados (Wallace 2000, Curry *et al.* 2003) y
- la importancia capital de las competencias transversales y de la concienciación al respecto de los formandos (Curry y Sherry: vii).

La recogida de datos se realizó mediante cuestionarios realizados con cuatro grupos de sujetos: empleadores, recién graduados, personal académico y estudiantes de educación superior, habida cuenta de que cada grupo garantizaba una representación muestral equivalente al 25% de la población. En total se contó con 919 sujetos. Las competencias transversales objeto de evaluación (en opción de respuesta en escala de cinco valores de «muy importante» a «sin ninguna importancia») fueron las siguientes:

<i>Competencias</i>
<b>DE COMUNICACIÓN</b>
Habilidades de presentación
Comunicación escrita
Comunicación oral (formal e informal)
Fluidez en una segunda lengua extranjera
<b>DE DESARROLLO PERSONAL</b>
Gestión de las carreras profesionales
Habilidad para organizar el propio aprendizaje
Habilidad para gestionar tareas múltiples
Gestión del tiempo
<b>INTERPERSONALES</b>
Trabajo en equipo
Liderazgo
Negociación
Atención al cliente
Establecimiento/mantenimiento de contactos
<b>DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO</b>
Resolución de problemas
Capacidad de análisis

<sup>129</sup> El trabajo de Barbour (2004) «*Do English-speakers really need another languages?*» analiza esta situación de «crisis» señalando al impacto ocasionado por el cambio de paradigma educativo donde la realización de estudios superiores ya no garantiza el prestigio profesional, la dificultad que entraña el estudio de lenguas extranjeras, la concepción del inglés como lengua de comunicación intercultural y la consiguiente desmotivación de los estudiantes angloparlantes que carecen de oportunidades para la práctica de sus lenguas extranjeras. El autor introduce además interesantes debates para la reflexión entorno a los conceptos de monolingüismo y multilingüismo.

Planificación
Gestión de proyectos
Toma de decisiones
Gestión de la información
Pensamiento crítico
Habilidades de investigación
<b>DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y CÁLCULO</b>
Manejo básico de las tecnologías de la información
Cálculo

Tabla 24 Competencias transversales de los estudiantes de Lenguas (TSP)

No es nuestra intención entrar en detalle sobre los resultados del proyecto pero sí queremos dejar constancia de las siguientes conclusiones por el peso que tendrán en la interpretación de los resultados de nuestro estudio:

<b><i>Elementos más valorados por los encuestados a la hora de acceder a un puesto de trabajo</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación/ Entusiasmo ante el puesto</li> <li>▪ Personalidad/Valores personales</li> <li>▪ Competencias transversales</li> </ul>
<b><i>Competencias transversales que se desarrollan en los actuales programas formativos</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación oral</li> <li>▪ Habilidades de investigación</li> <li>▪ Comunicación escrita</li> </ul>
<b><i>Otros resultados</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Si bien se estimó como <i>muy importante</i> la capacidad para gestionar el tiempo, los datos relativos al logro en esta competencia registraron valores muy bajos.</li> <li>▪ La mayor parte de los encuestados consideró que las competencias transversales son más importantes en el terreno profesional que el conocimiento de especialidad.</li> <li>▪ En cuanto a si las competencias transversales se desarrollaban más efectivamente durante los estudios o durante la experiencia profesional, las opiniones recogidas fueron diversas.</li> </ul>
<b><i>Comparativa por grupos de encuestados</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos los grupos consideraron a las competencias transversales entre los cuatro principales elementos necesarios para la inserción en el mundo laboral</li> <li>▪ Los empleadores y los graduados tienen opiniones parecidas en cuanto a las competencias más importantes para su proyección profesional; de igual forma, en cuanto a las percepciones de los empleadores y del personal académico sobre las competencias desarrolladas por los estudiantes, no se detectaron diferencias significativas.</li> </ul>

Tabla 25 Principales resultados del TSP (Curry y Sherry 2004: 10-34)

En el año 2004, se iniciaron programas piloto en las instituciones participantes con el objetivo de incorporar las recomendaciones extraídas del informe en cuanto a la integración y transparencia de las competencias transversales en los programas formativos, sometiéndose algunas de ellas a evaluación<sup>130</sup>.

<sup>130</sup> Por ejemplo, en la edición piloto de la DCU se evaluaron: la capacidad de autoevaluación y establecimiento de objetivos, planificación, toma de decisiones y pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo, nuevas tecnologías, pensamiento crítico y habilidades de presentación (Curry *et al.* 2004: 4). Se contó con una muestra de 295 sujetos, incluidos los estudiantes, personal académico, empleadores y graduados. El

Otra referencia interesante, es el trabajo de Garam (2005) que, aunque específico de las experiencias de movilidad<sup>131</sup>, recoge las percepciones de un sector de empleadores de distintos ámbitos de actividad sobre el valor de las competencias genéricas en la evaluación de los perfiles de los candidatos en sus empresas. Desglosamos algunos de los principales resultados al respecto:

- entre las competencias más destacadas por este colectivo encontramos: espíritu de cooperación, confianza, responsabilidad y resolución de problemas, valoradas por un 70-80% de los encuestados como *muy importantes* en la evaluación de las candidaturas para un puesto de trabajo.
- En el otro extremo, entre las menos valoradas encontramos: la disposición para desplazarse al extranjero en caso de que el puesto lo requiera, el conocimiento de otros países y culturas, la ambición y constancia, así como la capacidad para interactuar con personas de diferentes contextos culturales y las habilidades lingüísticas.
- El informe justifica la escasa valoración de las competencias con marcado carácter internacional en la posible irrelevancia de las mismas para los puestos concretos en la mente de los encuestados.
- Uno de cada cinco empleadores consideraron, sin embargo, la capacidad de interactuar con personas de distintas culturas y las destrezas lingüísticas como *muy importantes* para sus puestos de trabajo.

### 2.3.3. Cuestionamiento del modelo basado en competencias y resultados de aprendizaje

Como señalamos anteriormente, y a pesar de que consideramos que la identificación de objetivos, resultados de aprendizaje y de competencias resulta interesante como base para la configuración de propuestas formativas [de traductores], dejaremos constancia de las críticas vertidas hacia dicho modelo, entendido como nuevo paradigma universitario en que se sustenta Bolonia. Calvo (2005) animada por las iniciativas comunitarias a analizar y compartir experiencias de otras instituciones y sistemas de educación superior, identifica las raíces del modelo (apuntando a las divergencias entre el contexto de origen, el Reino Unido, en su aplicación al contexto español) y señala los principales puntos para el debate suscitados por el modelo basado en resultados de aprendizaje y competencias tanto en el Reino Unido (principal núcleo de los debates) como en Europa, en general. La autora (*ibíd.*) clasifica las críticas hacia el modelo en dos categorías: *cuestionamientos de tipo filosófico-político* y *cuestionamientos pragmáticos-metodológicos*.

---

volumen de Curry *et al.* (*ibíd.*) recoge además los instrumentos de medida utilizados en el TSP (en su Anexo 7): cuestionario para estudiantes, personal académico, graduados y empleadores. Además, se recogen citas recogidas en las preguntas abiertas proporcionadas por los distintos grupos de sujetos que ilustran de manera significativa los resultados del estudio.

<sup>131</sup> Las experiencias de movilidad han de mostrar una importante incidencia en el desarrollo de competencias de distinta índole (competencias lingüísticas, más allá de lo puramente lingüístico: interpersonales, interculturales, profesionales, personales, etc.), objetivo específico del capítulo 3 de nuestro trabajo.

En el primer enfoque, se cuestionan los motivos que subyacen al establecimiento de los objetivos/resultados de aprendizaje y, por extensión, a las competencias. En este sentido, hay quienes consideran que el modelo de competencias supone una excesiva instrumentalización de la formación, es decir, se pretende formalizar y estructurar en grado sumo un fenómeno, el de la enseñanza y aprendizaje, de naturaleza dinámica y, por tanto, no formalizable. Adam (2004) considera que esto supone una grave limitación del proceso formativo del sujeto que se ve reprimido y contenido por este enfoque instrumental. Barnett (2001) en su obra *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, también critica este excesivo servilismo de la Universidad a la sociedad, que la convierte en un mero bien económico. Además apunta que «las competencias, sean del orden que fueren seguirán siendo comportamientos, capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana» (en Aristimuño 2005: sin paginar).

El informe del BFUG sobre el marco de las cualificaciones en el EEES también comenta el debate en torno a las competencias y la dificultad de distinguir los resultados de aprendizaje genéricos (compartidos por otras titulaciones) y los específicos (de la materia o disciplina de aprendizaje) (BFUG 2005: 27). Yáñez y Villardón (2006) trasladan esta dificultad, expresada por numerosos autores, a la descripción de competencias genéricas y específicas en una determinada titulación. A la vista de que ambos grupos de competencias han de asociarse a un perfil de egreso concreto en el desarrollo de un proyecto formativo integrado, a ojos de ciertos autores esta división resulta poco realista al estar todas las competencias específicas asociadas a un perfil concreto<sup>132</sup> (críticas recogidas en Yáñez y Villardón 2006).

Zabalza (2006), por su parte, recoge las críticas surgidas al equiparar «competencia» únicamente a la formación para el trabajo, suponer una formación ateorica y responder únicamente a la moda del momento, al nuevo neopedagogismo (en línea con las limitaciones advertidas en aquellos enfoques diseñados para el mundo profesional, como el de Le Boterf 2001). En este sentido, Navarro Domenichelli comenta:

La formación no debe suponer en ningún caso un mero adiestramiento puntual para que los individuos adquieran distintas competencias que la transformación industrial va demandando. La formación debe configurarse como un concepto global necesario para el individuo a lo largo de su vida y que le dotará de un desarrollo integral en la adquisición de competencias y capacidades para su cualificación profesional, así como de la capacidad para aprender.

La misma naturaleza subyacente de ciertos componentes de la competencia y el solapamiento que se advierte en la definición de sus componentes y subcomponentes alimentan las críticas en este sentido. Estos mismos argumentos sirven de base para cuestionar la validez de los procesos de formación basados en resultados de aprendizaje, considerados una mera ficción en el proceso formativo, cuya definición y redacción resultan tremendamente complejas (Gosling y Moon 2001: 5; Adam 2004: 5-6; Hussey *et al.* 2001: 224 citados por Calvo 2005), críticas al modelo que corresponden al enfoque pragmático o metodológico identificado por Calvo (*ibíd.*). Por otra parte, las críticas provienen del hecho de considerar a las competencias un constructo o entidad artificial,

---

<sup>132</sup> Crítica también aplicable a los modelos de definición y descripción de los distintos subcomponentes de la CT: ¿son realmente específicas del traductor las subcompetencias propias de la CT? Más adelante reflexionaremos sobre esto.

no consensuada, resultando imposible realizar un trabajo sistemático en función de constructos no medibles y subjetivos:

Puesto que los resultados son aprendizajes que se pueden realizar en muchas líneas o intensidades o en contextos formativos y niveles diversos, la evaluación del constructo y la validez y fiabilidad de su medición no es tan obvia por implicar siempre subjetividad de evaluación, lo que invalidaría la idoneidad del constructo.

Calvo (2005: 21)

Holmes (1998) argumenta la imposibilidad de medir competencias tales como la *capacidad de resolución de problemas*, cuando ni siquiera se cuenta con una definición y determinación objetiva para el concepto «problema»<sup>133</sup>. De igual forma, el gran número de categorizaciones y modelos para la descripción de las distintas competencias suscitan un gran escepticismo, aunque Macintosh (2003: 9, citado en Curry y Sherry 2004: 1) afirma que las competencias difieren más en la forma en que son descritas que en su propia esencia. Las críticas de Le Boterf (2001), aludidas en distintos momentos en el presente apartado, estriban en la confusión existente al equiparar las competencias con los recursos que las conforman (descritos en el Diagrama 4) así como con las actuaciones para las que dichas construcciones se realizan. Es tajante al acusar los efectos negativos que causa la excesiva descomposición en las descripciones existentes:

Aún es demasiado frecuente que se entienda como una «suma» de conocimientos de saber hacer o de saber estar o como «la aplicación» de conocimientos teóricos o prácticos. En la mayor parte de casos se observa una asimilación de la competencia a un saber hacer fragmentario. Y los referentes de competencias se convierten en listas heteróclitas e interminables en las que la competencia, reducida a migajas, escapa a cualquier tratamiento operativo y pierde todo su sentido. La lógica de la descomposición mata la competencia. Es urgente dotarse de definiciones más rigurosas de la competencia si se quiere evitar que los proyectos de gestión y de desarrollo de competencias no se vayan abandonando progresivamente cuando su necesidad no es discutible.

Le Boterf (2001: 42)

Por su parte, se considera que las competencias transversales se encuentran asociadas a determinados contextos de actuación (geográficos, temporales, etc.) de ahí su dificultad en incorporarlas a modelos de formación duraderos (críticas reflejadas en Kearns en lo relativo a la formación de traductores 2005).

Aristimuño (2005) considera que esta excesiva instrumentalización del modelo puede resolverse si se aprovechan las oportunidades para la reflexión que proporciona el contexto actual:

Un currículo orientado por el enfoque por competencias puede brindar la oportunidad histórica de abrir un gran espacio de reflexión-y no de cerrarlo- sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la universidad. [...]

---

<sup>133</sup> Críticas reflejadas y argumentadas por Calvo (en curso) en esta publicación y su trabajo de tesis doctoral, donde analiza los distintos paradigmas y enfoques en las teorías y metodologías para el diseño curricular. Agradecemos a la autora sus aportaciones en la redacción de este capítulo y el acceso a interesante bibliografía de referencia.

Quizás la verdadera dimensión del cambio pueda ser visualizada, si planteamos explícitamente el tema que está en el meollo de la cuestión de las competencias, y que aterriza las discusiones curriculares de un tiro: *el verdadero nudo del tema está en que el docente debe des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos.*

Aristimuño (2005: sin paginar)

Tampoco escapa de esceptismos esta recolocación del estudiante en el núcleo principal del proceso formativo. Los actuales debates en torno a la adecuación de la formación universitaria al EEES y los postulados de Bolonia están suscitando la preocupación de los docentes por un excesivo sometimiento al estudiante y lo que entienden como un descrédito y menosprecio al conocimiento y experiencia acumulada por el profesor especialista en su ámbito de estudio. En nuestra opinión, es precisamente por el grado de experticia desarrollado por el docente (en continua construcción), este ha de ser capaz de construir, de hacer que sus estudiantes desarrollen por sí mismos, pero con su inexcusable ayuda e intervención, las competencias deseadas en un determinado programa de estudios.

Le Boterf defiende el modelo de la ingeniería de la formación ante estas críticas afirmando que «el rigor no es incompatible con la creatividad y que incluso puede estimularla» (Le Boterf 2001: 27). Ingeniería y flexibilidad son entonces plenamente compatibles. Deseamos subrayar la siguiente afirmación en este sentido:

Es indispensable dejar actuar la creatividad de los formadores, preservar la zona de autonomía en la que pueden dar lo mejor de sí mismos. La calidad de la formación es incompatible con una concepción de funcionamiento que los convertiría en simples ejecutores: el riesgo que correríamos sería el de obtener como resultado la mediocridad.

Le Boterf (*ibid.*)

Las conclusiones del trabajo de Calvo (2005) no pretenden cuestionar la validez del modelo, sino plantearse la forma en que este ha de ser aplicado. Sus críticas, desde la misma postura planteada por Aristimuño, animan a los implicados en el proceso educativo a ser más cuidadosos y conscientes en la implantación del modelo, teniendo en cuenta las dificultades y deficiencias que este plantea, derivadas de la subjetividad de los constructos y de su implantación obligatoria. Con todo, la autora destaca las oportunidades que el modelo ofrece para la renovación de las prácticas docentes, para la integración de la dimensión social en la formación y la vinculación al mundo del trabajo.

Finalmente, Le Boterf (2001) defiende algunas de las críticas vertidas hacia el modelo concebido como estático y tecnicista en su obra «*La ingeniería de las competencias*» donde afirma:

En el campo del desarrollo de competencias, de la formación o de la gestión de los recursos humanos, los conceptos que utilizamos son conceptos evolutivos. Son conceptos «en vías de desarrollo». Es el caso de la ingeniería de formación. [...] Una plasticidad tal se explica por la interacción permanente que ha de existir entre las prácticas profesionales y los conceptos. Las prácticas están orientadas por los conceptos, pero estos se nutren de las prácticas.

Le Boterf (*ibid.*: 17)

En sus esfuerzos por huir de enfoques sumativos el autor defiende, como hemos apuntado, un modelo de integración, construcción y combinación de los recursos que facilite construir competencias. Resumimos a continuación las implicaciones de esta reformulación del concepto:

- la distinción entre los recursos para construir competencias y las competencias en sí (competencia vs. saber hacer o conocimientos especializados), así como entre competencias y las actividades que hay que ser capaz de realizar con competencia;
- la concepción de los *objetivos de profesionalización* como puntos de referencia, no como entes rígidos e inamovibles (tal y como ocurre en los perfiles de competencias descritos en el proyecto Tuning o en el marco europeo de las cualificaciones);
- la clara distinción entre formación y profesionalización;
- el rechazo al enfoque que propugna la «transmisión de competencias» puesto que estas no pueden transferirse simplemente. El individuo es responsable de la construcción de competencias y «[l]o único que se puede hacer es crear condiciones favorables para la construcción, siempre personal, de las competencias.» (*ibid.*: 44);
- la vinculación de las competencias y la organización del trabajo en cumplimiento de los principios de iniciativa, polivalencia y flexibilidad para permitir la construcción de «competencias verdaderas combinando varios conocimientos especializados y llegar más allá de los procedimientos.» (*ibid.*)

En un contexto de esta clase, lo que se busca de forma prioritaria es la posibilidad y las modalidades de conjugación entre los proyectos personales de evolución profesional y los proyectos y exigencias de las empresas. Es una cuestión de ingeniería de la profesionalización más que de ingeniería de la formación.

Le Boterf (*ibid.*)

### ***Conclusiones parciales***

En las últimas décadas se ha producido un cambio en el papel otorgado a la Universidad. Tradicionalmente concebida para formar especialistas normalmente procedentes de grupos sociales minoritarios y de élite. La Universidad ha de desarrollar ahora un papel social, ha de formar a las masas de ciudadanos y prepararlos para la vida en sociedad y el ejercicio profesional, desde la máxima «unidad en la diversidad» y en el fomento de la llamada (y discutida) «identidad/ciudadanía europea». Salen a la palestra un enorme repertorio de competencias que se entienden son fundamentales para transmitir estos valores y de cuyo desarrollo ha de encargarse la Universidad (entre otras instituciones de formación y educación superior). En este apartado hemos tratado los principios fundamentales del modelo educativo del EEES y las nuevas responsabilidades de las instituciones de educación superior, a saber:

- definir perfiles profesionales y resultados de aprendizaje en distintas titulaciones, con las competencias como instrumento clave, asociadas a los ciclos de grado y posgrado; y determinar cómo se habrán de desarrollar (González y Wagenaar 2003: 28-29);



- determinar descriptores comunes a todas las titulaciones universitarias como estándares básicos y representativos del titulado superior, a modo de puntos de referencia;
- diseñar proyectos formativos integrados que permitan el desarrollo de las dimensiones de actuación de la educación superior (personal, profesional, académica) tomando como base el trabajo del alumno, descrito mediante el sistema europeo ECTS, donde primen aproximaciones metodológicas basadas en el aprendizaje activo del estudiante y que garanticen la calidad y la transparencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, favoreciendo la adquisición de competencias y el logro de los resultados de aprendizaje previstos;
- formar al profesorado de acuerdo a las nuevas necesidades, con el objetivo de que éste pueda presentar al estudiante las oportunidades para su futuro desarrollo (adaptado y ampliado de Yáñez y Villardón 2006: 15-16).

Para el diseño curricular se parte de unos perfiles descritos en base a competencias a las que se asocian una serie de resultados de aprendizaje deseados en las distintas etapas de formación del sujeto. La competencia se concibe, en el seno del EEES, como un ente dinámico, donde hemos pretendido subrayar la importancia de su adquisición gradual. Retomaremos ambos elementos más adelante, en el caso específico de la formación de traductores. No obstante, el planteamiento adoptado en el EEES parece no deshacer las críticas que suscita el modelo en cuanto a su indefinición, ambigüedad por el solapamiento de unos componentes y otros, subjetividad en su interpretación, etc.

Según la OCDE, el valor de este modelo reside no sólo en los beneficios económicos que este supone para la sociedad, sino también en los importantes progresos sociales e individuales para los sujetos en formación (mejor calidad de vida, salud, compromiso social y político, etc.).

Hemos partido del principio de que cualquier modelo de enseñanza-aprendizaje puede y debe ser puesto en tela de juicio para su continua mejora. A pesar de registrar algunas de las principales críticas vertidas hacia el modelo, nos hemos centrado en lo que Bolonia propugna: una reforma basada en las competencias como instrumento básico para el diseño curricular, más allá del mero establecimiento de objetivos de aprendizaje (Zabalza en comunicación personal<sup>134</sup>) conceptos que, por otra parte, no resultan ajenos en el campo de la formación de traductores, como veremos a continuación (Delisle 1980, 1993; Hurtado 1999, González Davies 2003, 2004, etc., entre otros). En cualquier caso, consideramos que los años venideros nos permitirán evaluar la viabilidad del modelo no sólo en los estudios de TI, sino en el sistema educativo superior en general.

Finalmente, deseamos realizar algunos apuntes que consideramos de especial relevancia en el marco de nuestro estudio:

- El carácter dinámico e integrado de la competencia frente a su concepción como mera suma de sus componentes.

<sup>134</sup> Durante el curso de formación del profesorado celebrado en el mes de junio de 2007 en la Universidad Pablo de Olavide, impartido por el Profesor Zabalza sobre «competencias» y «elaboración de guías docentes» en el marco del EEES.



- La importancia de la adquisición gradual de la competencia (que enlaza con los citados principios del aprendizaje a lo largo de la vida, la implicación del sujeto en el proceso de aprendizaje, el papel del profesor como orientador en dicho proceso) y que rechaza la idea del modelo de competencia como ideal del conocimiento experto.
- La importancia del modelo de competencias en el diseño curricular y la programación de las asignaturas, donde se han de realizar esfuerzos de integración y adecuación, para el cumplimiento de los objetivos y resultados de aprendizaje deseados, correspondientes a los perfiles descritos a modo de competencias genéricas y específicas; la provisión de metodologías activas que favorezcan el aprendizaje efectivo y la determinación de sistemas de evaluación adecuados y transparentes.

A modo de conclusión, nos posicionamos del lado de aquellos que no pretenden adoptar definiciones y descripciones de competencias herméticas y estáticas. Más bien al contrario, confiamos en la flexibilidad como principio de base. De igual manera, deseamos destacar la importancia de este instrumento para su aplicación a la dinámica del aula, aunque no olvidamos que quizás son muchos más los interrogantes que se suscitan que las soluciones que ofertan los modelos disponibles hasta el momento. Finalmente, deseamos destacar las numerosas iniciativas que se están llevando a cabo, en el contexto español, para asesorar al docente ante el cambio de paradigma, a modo de iniciativas de formación e información, como cursos, seminarios o mesas redondas. Las referencias destacadas en el presente apartado son solo algunas de ellas.

«El trabajo del traductor intérprete no es fijo, implica el dominio de varias ramas»

«Para llegar a ser competente en un trabajo relacionado con la TI es necesario ser competente en aspectos como pueden ser la originalidad, la rivalidad, el ser emprendedor...»

«El trabajo de traductor no es tan fácil como parece»

«Tememos acabar la carrera y enfrentarnos al mundo laboral»

Tenemos que ser conscientes de porqué estamos aquí [...]

Comentarios realizados por estudiantes de primer curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación en la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

## 2.4. La formación de traductores<sup>135</sup>

### 2.4.1. Los Estudios de Traducción

A pesar de ser una de las profesiones más antiguas que se conocen, la TI es bastante joven como disciplina independiente y autónoma por su tardío reconocimiento como tal, separada de la formación en lenguas. Pym recoge las posiciones, de una parte, de aquellos que se impacientaban por «cortar el cordón umbilical» que unía a la Traducción con los estudios de Lenguas (Mary Snell-Hornby 1994: 433) y de otra aquellos que no entendían la necesidad de esta separación esgrimiendo que ambas áreas de conocimiento buscaban el desarrollo de la competencia comunicativa (House 1986: 182) (en Pym 2003: 491). Mayoral (2001) argumenta como única razón para la escisión de los estudios de Traducción la búsqueda de un mayor prestigio de la disciplina aunque, como él mismo argumenta, estos esfuerzos han resultado poco exitosos para la creación de una teoría con identidad propia y de una concepción de la práctica de forma uniforme y científica.

Sería Holmes quien acuñara el término *Translation Studies* en el año 1972 [1988] consagrando los estudios de Traducción como disciplina. A pesar de su reciente «creación», el progreso de la disciplina ha resultado ágil, dinámico y ciertamente rico en tanto que se ha ido nutriendo de los avances en otras disciplinas de las que parte, del incremento de las relaciones internacionales y demás avances de la sociedad en general. Su grado de desarrollo se materializó con la configuración de su propia teoría, la conocida como Traductología o Teoría de la Traducción,

<sup>135</sup>Los comentarios en el cuadro de texto fueron realizados por distintos estudiantes que cursaban la asignatura Fundamentos de Teoría y Práctica de la traducción, impartida por la investigadora durante el curso 2006/2007 en la UPO. La actividad versaba sobre sus percepciones en relación a la profesión del traductor.

disciplina aún más abstracta para aquellos ajenos a la TI y cuestionada, a su vez, por autores tales como Steiner (1997 [1995]) por su naturaleza incuantificable y espuria, o Newmark por lo pretencioso de la denominación (Newmark 1988) (citas extraídas de Mayoral 2001: 36 y 38, respectivamente).

[...] creo que la denominación «teorías de la traducción» es arrogante e inexacta. El concepto de “teoría” que implica necesariamente el de experimentos y falsificaciones cruciales, es cuando se aplica a las humanidades, como ya he dicho, en gran medida espurio.

Steiner (1997: 114)

En realidad la teoría de la traducción ni es una teoría ni una ciencia sino el cuerpo de conocimientos que tenemos y que nos queda por tener sobre el proceso de la traducción [...] prefiero no llamarla translología o traductología [...] porque el término suena demasiado pretencioso.

Newmark (1988: 19-20)

El propio Mayoral (2001: 89) comenta:

La cuestión de si los Estudios de la Traducción son hipótesis más o menos contrastadas, constructos, modelos, teorías, paradigmas u otra cosa para nosotros no es una cuestión importante pues el estatus que les asignemos no va a hacer variar su contenido o su madurez como disciplina. No es productivo discutir sobre la teoría, sí es productivo discutir sobre el carácter científico de sus conocimientos y sobre el grado de síntesis, sistematización y coherencia que estos presentan, lo que ocurre es que «teoría» se usa en sentido impropio como sinónimo de existencia de un conocimiento altamente científico, como su materialización.

Mayoral intenta dilucidar si realmente la Traducción configura una ciencia en sí misma (en función a una serie de parámetros extraídos de estudios de base epistemológica) y concluye, en su obra *Aspectos Epistemológicos de la Traducción*, que los Estudios de Traducción no suponen una ciencia en sí «sino gran diversidad de constructos teóricos» (*ibíd.*: 91) por lo que «o son una ciencia imposible o una ciencia en un estado muy incipiente» (*ibíd.*: 92). Como justificación a estas afirmaciones, el autor subraya la ausencia de paradigmas teóricos propios, las limitadas capacidades explicativas y predictivas de la disciplina, así como su nula capacidad de formalización o cuantificación matemática. Esto llevado al plano de la formación de traductores ha llevado durante un tiempo a la adopción de enfoques basado en la transmisión de conocimientos (de traducción) cometiendo el error, según Mayoral, de «confundir el nivel de constructos explicativos con el nivel de los contenidos de la formación profesional» (*ibíd.*: 105). Retomaremos algunas de estas ideas más adelante.

No obstante, Hurtado señala ciertos indicadores de la evolución de los estudios de la Traducción (1999: 9): las distintas variedades de traducción, el incremento en el número de profesionales que se dedican a esta disciplina y sus variadas modalidades de ejercicio profesional, realidades objetivas con respecto a la evolución de la práctica de la profesión. La TI se ha ido alzando como una disciplina propia cuyos requerimientos han promovido el establecimiento de una formación superior específica y dado pie a la creación de asociaciones profesionales que trabajan por la organización y el reconocimiento de la profesión, pero que se ve aún en una posición de cierta desventaja con respecto a otras disciplinas más consolidadas.

### *La formación de Traductores: breve reseña*

Por las particularidades de nuestro trabajo, no centrado al contexto español, nos limitaremos a realizar un repaso a los principales momentos y autores en la formación de traductores en general, aunque apuntaremos a algunos autores y trabajos básicos en esta disciplina en el ámbito nacional.

#### ❖ *Evolución de la formación de traductores*

Será a mediados del siglo XIX cuando se empieza a hablar de formación reglada en TI, surgiendo las primeras instituciones para tal fin entre 1930 y 1943, especialmente en centro Europa<sup>136</sup>. Quizás sea la Didáctica de la Traducción<sup>137</sup>, el área que se ha visto afectada en mayor medida por el comentado desfase de los Estudios de Traducción con respecto a otras disciplinas tanto en lo relativo a la implantación y desarrollo institucional, como en las metodologías de investigación y de enseñanza-aprendizaje propias de la materia. En el primer punto, afirma Mayoral (2001: 43-44):

La única valoración que han recibido [los Estudios de Traducción] es puramente administrativa al constituirse en España el área de conocimiento de Traducción e Interpretación. En otros muchos ámbitos geográficos, los Estudios de Traducción se incluyen entre los elementos de la lingüística aplicada, con un estatus inferior a la lingüística, o simplemente no existen o no son reconocidos. La formación de traductores en muchos casos se encuentra excluida de la Universidad y reducida al ámbito de la enseñanza profesional, en las *Fachhochschulen*.

En el plano de la investigación, si bien se ha detectado un cambio en los objetos de estudio de la disciplina: del análisis del producto traslativo, al análisis del proceso (especialmente con el desarrollo de las nuevas tecnologías (Hurtado 1999: 9) y la adopción del enfoque comunicativo en TI (Bell 1991, Kiraly 1995), las metodologías de investigación utilizadas no han supuesto cambios significativos (Mayoral 2001) con respecto a las materias de las que se nutren los estudios de Traducción<sup>138</sup>.

En general, la evolución de la disciplina ha ido pasando por distintos momentos, aunque como señala Soriano García (2007:22) resulta muy complicado realizar una revisión sistemática al respecto debido a la gran variedad de países, escuelas, tendencias y tradiciones en que ha surgido la formación de traductores. Los trabajos de Kelly (2005) o Pym (2003) ofrecen una interesante

---

<sup>136</sup> Kelly (2005: 8) recoge en el primer grupo a: la Universidad Lingüística de Moscú, la Universidad RuprechtKarls de Heidelberg, la Universidad de Ginebra y la de Viena; y un segundo grupo (tras la II Guerra Mundial): Universidad de Innsbrück, la Kart-Franzens de Graz y la Johannes Gutenberg Mainz de Germersheim (lugar donde años más tarde se firmaría el documento para la homogeneización de los estudios de TI en el marco del proceso de Bolonia).

<sup>137</sup> Preferimos, como Mayoral o Kelly la denominación «formación de traductores» en lugar de «didáctica de la Traducción».

<sup>138</sup> En respuesta a esta importante limitación en la formación de los investigadores en TI, el grupo Avanti ha inaugurado una interesante iniciativa que consiste en ofrecer cursos sobre metodología de la investigación a los estudiantes del nivel de máster o doctorado. La primera edición, llevada a cabo durante el curso académico 2005-2006, contó con la participación del Dr. José Francisco Romero Barriga y del Dr. José Luis Villena Higuera, ambos del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, con una amplia experiencia en investigación cuantitativa y cualitativa. La importante afluencia de estudiantes de postgrado parece demostrar el interés por estas metodologías en la investigación en TI.

revisión de la evolución de la disciplina (también Hurtado Albir 1999 o Colina 2003) que Kearns sintetiza en los siguientes momentos (2005: 28):

<i>Evolución de la Formación de Traductores: principales momentos y referentes</i>
▪ Enfoques gramaticales, basados en la lingüística contrastiva (Vinay y Darbelnet 1958, 1977, 1987)
▪ Enfoques de la lingüística textual (Hatim y Mason 1997)
▪ Enfoques de la lingüística de corpus (Zanettin <i>et al.</i> 2003)
▪ Enfoque profesional (Schopp 2006)
▪ Traducción como acción social (Robinson 1997[2003])
▪ Estudios descriptivos (Holmes 1972, 1988; Toury 1995)

Tabla 26 Evolución de la Formación de Traductores: principales momentos y referentes

Tras un primer momento de dependencia a la enseñanza de lenguas y la traducción como instrumento para la adquisición de competencias lingüísticas; autores como Baker (1992) se inscriben en los *enfoques lingüistas*, donde se aplican las teorías de la Lingüística a la formación de traductores; después se adoptan *enfoques comparatistas*, fuertemente asentados en el ámbito canadiense. Así, Vinay y Darbelnet (1958) son los máximos exponentes de los enfoques comparatistas, teorías aplicadas en el manual *Introducción a la Traductología* de Vázquez-Áyora (1977) en el ámbito español. Aún no se concibe, en estos enfoques, al traductor en su papel de comunicador en situación y se parte de un repertorio de procedimientos de traducción para la formación de traductores. Estos estudios contrastivos desembocarán más tarde en la *Textología comparada* de Hartmann (1980), Baker (1992) o Tricás (1995). Hatim y Mason (1990, 1997) o Neubert (1985) son representantes del *enfoque textual*, donde se afronta la traducción desde el análisis del texto y del discurso.

Newmark (1988) representa, con su manual *A Textbook of Translation*<sup>139</sup>, al *enfoque literalista* donde ofrece tanto supuestos teóricos como recomendaciones prácticas, sintetizadas en una serie de procedimientos de traducción. A pesar de su importancia en la evolución de la formación de traductores, Kelly (1999) critica esta obra por su excesiva dependencia de elementos microtextuales, por ofrecer reflexiones sobre la teoría y metodología de la traducción con algunos consejos prácticos y no introducir objetivos de aprendizaje, ni específicos ni generales.

A partir de este último elemento, hemos de destacar a una de las figuras más relevantes en la formación de traductores: Jean Delisle. Con su *enfoque basado en objetivos de aprendizaje*, se separa de la corriente más pura del análisis textual, y realiza el esfuerzo de intentar sistematizar la formación de traductores. En su obra de 1980 *L'analyse de discours comme méthode de traduction* ofrece veintitrés objetivos de aprendizaje, que en su obra de 1993 se amplían hasta 63, categorizados en objetivos generales (8) y específicos (56). Su aportación indiscutible a la didáctica de la traducción supone un avance hacia algunos de los elementos que han tomado un papel central en la formación y educación superior: la transparencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, el protagonismo creciente del estudiante en dicho proceso, etc. Muy en relación con este enfoque, Hurtado (1999) y González Davies (2003, 2004a) parten de la descripción de una serie de objetivos de aprendizaje para el diseño curricular y pretenden aplicar el *enfoque por tareas* procedente de la enseñanza de lenguas extranjeras.

<sup>139</sup> La versión en español data de 1992 y lleva por título: «Manual de Traducción».

Otro momento fundamental en la evolución de la formación de traductores, vino de mano de las *teorías funcionales* surgidas, fundamentalmente, en Alemania y Finlandia. Reiss (1971) introduce el principio del «propósito específico para el que se realiza la traducción», concepto sobre el que más tarde Vermeer (1978) y Holz-Mänttari (1984) sustentan la teoría del *skopos* o de la acción traductora, respectivamente. De esta manera, la traducción pasa a ser una acción social de comunicación intercultural donde la función comunicativa adquiere plena importancia y el texto origen deja de ser el elemento central del proceso traslativo. Para contrarrestar la excesiva instrumentalización que Nord (1991) advierte en la teoría de la acción traductora, la autora introduce el principio de «funcionalidad con lealtad» hacia los demás agentes de la situación comunicativa de traducción. Al igual que la teoría basada en los objetivos de Delisle, la escuela funcionalista ha traído consigo importantes implicaciones en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula de traducción, especialmente por la adopción de un enfoque *profesional y comunicativo* donde el estudiante ha de centrarse en desgranar las condiciones y características particulares de la situación traslativa para tomar las decisiones oportunas de cara a la realización de una tarea de traducción que cumpla con la función dada. En su obra de 1991, Nord nos ofrece una interesante propuesta didáctica basada en el análisis textual donde propone un proceso de traducción circular. El estudiante ha de realizar un primer análisis de los elementos macro y microtextuales del texto origen para pasar a realizar un segundo, similar, relativo al texto meta. Solo así podrá ser consciente de los «lugares» en los que el traductor habrá de intervenir para cumplir con las expectativas del iniciador y las necesidades del receptor<sup>140</sup>.

Otro enfoque interesante y de importantes implicaciones en la formación de traductores es el *orientado al proceso* (Gile 1995, 2005) por incluir conceptos tales como la fidelidad al mensaje, la calidad, y subrayar la importancia de la comunicación y la documentación. El autor, en su obra de 1995, ofrece una propuesta didáctica basada en principios, métodos y procedimientos, prestando atención especial a la formación de los intérpretes. El autor defiende el modelo por suponer un aprendizaje más rápido y efectivo, al centrarse en puntos concretos del proceso, y flexible en términos de validez lingüística.

Kiraly (1995, 2000) introduce una verdadera innovación en la práctica formativa. Desde aproximaciones empíricas al proceso traslativo, Kiraly, en su obra de 1995, se sitúa en el plano de la Psicolingüística. Es fundamental de denominado «autoconcepto del traductor» que comprende elementos psicológicos, éticos y profesionales. Más adelante el autor evoluciona hacia una *pedagogía socioconstructivista* (2000) donde reivindica el papel central del estudiante en el proceso formativo, el del profesor como orientador del proceso y la importancia de las relaciones entre profesor-alumno; fundamentos claramente en boga en el nuevo modelo educativo del EEES.

---

<sup>140</sup> En nuestra propuesta didáctica de la Traducción, especialmente en las de Introducción a la Traducción y en Fundamentos de Teoría y Práctica de la Traducción en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la autora alude a las «zonas de intervención», evitando la alusión a los «problemas» o «dificultades» que puede entrañar un determinado en un texto, asumiendo a su vez un enfoque funcionalista, en el que un importante número de «zonas de intervención» vienen dadas, precisamente, por el encargo de traducción (que modificamos de manera expresa en estas sesiones para mostrar la variedad de alternativas y decisiones de traducción funcionalmente apropiadas según el caso). De esta manera, en la progresión didáctica del estudiante, posiblemente ya no considere «problemas» determinados elementos que pueden aparecer en el texto (por ejemplo, una sigla o un acrónimo), sin embargo, seguirá planteándose una alternativa de traducción dada en función a un encargo (sustitución de las siglas por el equivalente en la lengua meta, inclusión de la sigla en la lengua origen y explicación en lengua meta, naturalización de la institución u organismo representado mediante sustitución por el equivalente en la cultura meta, etc.). Así, el sujeto no pasará por alto, en las actividades de clase, que estas son zonas del texto origen en las que el traductor ha de intervenir, de una manera u otra, para la configuración del texto meta en la situación comunicativa marcada.



Los *enfoques situacionales* propugnados por Vienne (1994a/b, 1998a/b/c, 2000) y Gouadec (1994, 2003) llevan a su máximo exponente la necesidad de profesionalizar la formación de traductores, trasladando situaciones reales de la profesión al aula, introduciendo encargos reales como tareas académicas, etc. Otros autores cuestionarán esta excesiva profesionalización de los estudios de la Traducción en base a las particularidades del contexto educativo y de los sujetos en formación y la subjetividad que se intuye de cara a la evaluación, centrada en lo que el profesor considera correcto y acorde con el encargo (Kelly 2000, Bernardini 2004, Fuentes Luque 2004).

En definitiva, el interés que suscita la formación de traductores es creciente tal y como refleja la amplia y reciente bibliografía en línea elaborada por John Kearns, publicada por el Comité de Formación de Traductores e Intérpretes de IATIS (*International Association for Translation and Intercultural Studies*/Asociación Internacional para los estudios Interculturales y de Traducción) en el año 2006. Soriano García (2007) presenta, en el apartado de su tesis doctoral dedicado a la formación de traductores, un interesante recorrido sobre los principales elementos que demuestran la evolución de la disciplina: editoriales, monografías, publicaciones periódicas, congresos y eventos, así como grupos de investigación dedicados a la formación de traductores tanto en el ámbito nacional como internacional. Tomaremos como base el panorama esbozado por ella, a los que añadiremos algunos apuntes e iniciativas.

Se observa un importante número de editoriales dedicadas a este ámbito de especialidad: *St. Jerome, Routledge, Multilingual Matters, John Benjamins, Rodopi, Narr*, etc. son algunas de las más importantes. De igual forma, las publicaciones periódicas especializadas tales como *Méta, TTR; The Translator*, etc. ofrecen importantes trabajos y números monográficos sobre formación. En este sentido, hemos de destacar dos publicaciones recientes:

- CTTT (*Current Trends in Translator Training*/ Nuevas tendencias en la Formación de Traductores) publicada por la Universidad de Helsinki (Finlandia), cuyos dos primeros números (2006, 2007) editados por Mike Garant, suponen un interesante foro para el debate y el intercambio de ideas y experiencias en cuanto a la formación en traducción.
- ITT (*The Interpreter and Translator Trainer*/ El formador de traductores e intérpretes) publicada por St. Jerome y editada por Dorothy Kenny y Catherine Way, cuyo primer número salió a la luz en 2007<sup>141</sup>, con la participación de expertos de distintos países y cubriendo aspectos diversos: el papel de la teoría en el currículum académico del traductor, el impacto del mercado y demás elementos económicos, el diseño curricular, enfoque hacia la calidad, etc. Por otra parte, la publicación se hace eco de las tesis doctorales y libros más relevantes en materia de formación de traductores.

En el ámbito nacional no son tan frecuentes las editoriales especializadas en Traducción, aunque sí podemos citar editoriales con colecciones específicas, como *Comares, Ariel* o la de la *Universidad Jaume I*. Contamos con interesantes revistas, como *Sendebarr, Livius, Cuadernos de Traducción* o *Puentes*. El esfuerzo de la comunidad investigadora en el campo de la Didáctica ha dado lugar a interesantes obras colectivas, por ejemplo en la *Universitat Jaume I* en Castelló (Hurtado 1996, García Izquierdo y Verdegal 1998) o González Davies (2003) en la Universidad de Vic, Kelly *et al.* (2003) en la Universidad de Granada, entre otras.

---

<sup>141</sup> Dorothy Kelly fue editora fundadora, junto a Catherine Way de esta publicación que cuenta, en la actualidad, con cuatro números publicados.

Son también destacables los encuentros internacionales celebrados en torno a la formación de traductores. Kelly *et al.* (2003) hacen un repaso a algunos de los primeros grandes eventos como el organizado por Dollerup en Elsinore (Dinamarca) en los años 1991, 1993 y 1995; el de Shangai (1998) organizado por Eva Hung o el de Birmingham de 1997 organizado por Christina Schäffner y Beverly Adab sobre el desarrollo de competencia traductora. En 2001 tuvo lugar en Lisboa el «I Congresso Ibérico sobre Tradução» y más actualmente destacaremos el celebrado en Canadá en el marco de la iniciativa del «2007 Conference for the Humanities and Social Sciences»: el congreso de CATS (Canadian Association for Translation Studies) especialmente dedicado a la formación en TI. Mención especial merecen los encuentros anuales organizados por Gouadec desde el año 1999 en Rennes (Francia). El último con el título «*Quelle qualification universitaire pour les traducteurs*» ha sido una interesante fuente para nuestro trabajo de tesis doctoral.

En septiembre de 2007 tuvo lugar el congreso internacional «*Interpreter and Translator Training and Assessment (NU-CITTA)*», organizado por la Universidad de Newcastle (Reino Unido), donde se pretendió intercambiar experiencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en programas de formación de traductores y que contó como ponente principal a Kirsten Malmkjaer de la Universidad de Middlesex (Reino Unido).

En el ámbito nacional, los primeros encuentros datan de finales-principios de los años 90 (*I Jornadas Europeas de Traducción*, Universidad de Granada 1986; *I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete*, Universidad de Granada 1996; *VI Encuentros Complutenses de la Traducción*, Universidad Complutense 1997; *IV Congreso Internacional sobre Traducción*, Universidad Autónoma de Barcelona 1998). Destacaremos también los encuentros celebrados por la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción), el último celebrado en Barcelona en el año 2007. En cualquier casos, estas iniciativas no versan exclusivamente de la formación en TI, pero siempre recogen aportaciones específicas en este ámbito.

Además, nos gustaría resaltar algunas publicaciones electrónicas que consideramos interesantes por distintos aspectos. Así el *Journal of Specialised Translation* (Jostrans) es una publicación en línea en versión multilingüe dedicada a la traducción especializada, lanzada en 2004 y que cuenta con sistema de evaluación por pares. Entre las personalidades vinculadas a esta iniciativa encontramos a Peter Newmark, Deborah Cao, Jeremy Munday, solo por mencionar algunos.

Otras publicaciones en este formato son además representativas del interés creciente por la Traducción y determinados aspectos de la profesión. Este es el caso de la Revista de Traducción, disponible en el páginas web «*La Linterna del Traductor*» o la publicación «*Translation Journal*»; estos recursos nos ofrecen interesantes debates relativos al ejercicio de la traducción/interpretación profesional, información sobre nuevas herramientas y recursos en traducción, debates sobre cuestiones académicas o relativas a la formación de los profesionales en estos ámbitos, etc.<sup>142</sup>

Kelly *et al.* (2003) hace un recorrido por los principales grupos de investigación dedicados a la formación de traductores en el ámbito español (también reseñado en el trabajo de Soriano García 2007: 31), donde destacan:

- el grupo de investigación *Avanti* (Universidad de Granada) donde la didáctica es una de las principales líneas de investigación, destacando los trabajos sobre formación de

<sup>142</sup> Del mismo modo, tanto traductores profesionales como docentes en TI han inaugurado sus páginas web personales, permitiendo la consulta de toda su producción científica (como es el caso del Catedrático en TI Roberto Mayoral).



formadores, direccionalidad en traducción, traducción especializada, competencia traductora, movilidad en traducción, línea estas últimas en las que se ubica nuestra tesis doctoral.

- Por su parte, *PACTE* (Universitat Autònoma de Barcelona), cuyos trabajo se centran fundamentalmente en el análisis empírico de la descripción, adquisición, desarrollo y evaluación de la competencia traductora.
- En la Universidad Roira i Virgili, el *Intercultural Studies Group*, dirigido por Anthony Pym, se centra en el uso de las nuevas tecnologías en la formación de traductores, participa en el *Consortium for Training Translation Teachers (CTTT)*<sup>143</sup> y organiza seminarios e iniciativas de formación de formadores.

Para finalizar, y fuera del ámbito de la investigación, deseamos destacar las aportaciones de foros tales como *Forotraducción* coordinado por una licenciada de la Universidad de Granada (y graduada del programa LAE) Eugenia Arrés, o *Tradublog* en la Universidad de Córdoba y gestionado por Olliver Carreira<sup>144</sup>. Este tipo de recursos, abiertos tanto para docentes como para estudiantes de traducción nos ofrecen las reflexiones de distintos sectores sobre temas relacionados con la formación<sup>145</sup>. Así, son algunas de las principales líneas temáticas: la formación del profesorado de traducción, las salidas profesionales, la adecuación de la formación a las expectativas del mercado, la adecuación de los estudios de traducción al Espacio Europeo, las metodologías docentes para la formación de traductores, etc. Deseamos animar a los docentes e investigadores interesados en la didáctica de la traducción a consultar estos foros por ser fuentes interesantes para el trabajo de investigación y para la reflexión sobre las prácticas docentes e institucionales.

#### EVOLUCIÓN EN EL PLANO PEDAGÓGICO: ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EL AULA

Junto con los distintos enfoques y formas de entender la traducción y el proceso de formación de traductores, deseamos hacer notar la evolución advertida en cuanto a los enfoques pedagógicos. Esta evolución, por tanto, ha sido el resultado de la evolución de la propia disciplina, la profesión del traductor/intérprete, el mercado laboral, así como de la evolución de la educación, en general y de la educación superior en particular. Indiscutiblemente los cambios en los contenidos y métodos de trabajo se han visto condicionados por factores sociales, políticos, tecnológicos, etc., la siguiente tabla sintetiza algunos de estos factores que han favorecido un replanteamiento de la formación del traductor que consideramos afectan a los contenidos formativos así como a los métodos docentes.

---

<sup>143</sup> No confundir CTTT (Consortium for Training Translation Teachers) con CTTT (Current Trends in Translator Training) publicación periódica de la Universidad de Helsinki (editada por Mike Garant).

<sup>144</sup> Actualmente cerrado, aunque la web [www.tradublog.com](http://www.tradublog.com), permite el acceso al contenido publicado hasta diciembre de 2007.

<sup>145</sup> Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que este tipo de foros están abiertos a los estudiantes y hemos de ser cautelosos en la interpretación de la información facilitada, puesto que sólo en determinadas ocasiones (los foros también están abiertos a profesiones e investigadores en TI) ofrecen información basada en experiencias de investigación. Estos datos, aunque sesgados y subjetivos, son representativos de los sentimientos, experiencias, expectativas, motivaciones y frustraciones de los estudiantes de TI; ahí radica, en nuestra opinión, la importancia de estos recursos.

Factores económicos, políticos, sociales, tecnológicos, etc.	Necesidades en la formación de Traductores
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor apertura e internacionalización de los mercados económicos, de las relaciones sociales, políticas, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creciente demanda de profesionales de la comunicación capaces de operar en contextos multi (inter-)lingües y multi (inter-)culturales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importancia creciente del conocimiento de lenguas extranjeras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevos sectores de actividad: nuevos productos y encargos traslativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relevancia de la máxima «unidad en la diversidad»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevas modalidades de ejercicio profesional (trabajo como <i>freelance</i>, para agencia, en plantilla, en empresa ajena al mundo de la TI, teletrabajo, etc.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevas fuentes y recursos de información y de comunicación con colegas, clientes, empleadores, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ubicuidad de la información y del usuario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevas exigencias de cara a la actualización del conocimiento para atender a las demandas del mercado y aprender a aprender.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento de la movilidad física y laboral de los sujetos</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importancia de la flexibilidad en el mercado laboral</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importancia del aprendizaje a lo largo de la vida</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento de la competitividad profesional</li> </ul>	

Tabla 27 Nuevas necesidades y demandas sociales para la profesión del traductor

La mayoría de estos elementos han sido esgrimidos para defender una mayor especialización del traductor, subrayar la importancia de los contenidos tecnológicos en la formación, la incidencia en el desarrollo de determinadas áreas formativas (especialmente en las tareas de tratamiento terminológico, manejo de herramientas y programas específicos para el trabajo como traductor y documentación [Ortoll 2003; Pinto Molina 2000, 2004, 2007; Sales 2005; Gonzalo García y García Yebra 2000; entre otros<sup>146</sup>].) etc., y los métodos docentes idóneos. No debemos olvidar que su consideración es siempre dependiente de los contextos (países, sistemas educativos, tradiciones de enseñanza-aprendizaje) y niveles en los que se pretenda llevar a cabo la formación de traductores (grado, posgrado).

<sup>146</sup> Ortoll (2003) analiza las nuevas necesidades de la actividad traductora y discute la importancia de la *competencia informacional* en la Sociedad de la Información. También los trabajos de Pinto Molina resultan de especial interés en este ámbito, incidiendo en las nuevas exigencias en la sociedad del conocimiento para el traductor en el acceso, recuperación (también en el trabajo de Tramullas 1997) y gestión de la información, evaluación de la calidad, etc., especialmente de documentos electrónicos. Sales edita en el año 2005 un volumen colectivo con interesantes aportaciones en cuanto a los requerimientos actuales en las labores terminológicas y documentales del traductor; igualmente encontramos interesantes recursos en Gonzalo García y García Yebra (2000) en su trabajo *Documentación, Terminología y Traducción*. El proyecto *Alfintra* coordinado por María Pinto y Dora Sales, se propone, con fines didácticos, la sistematización de estos recursos en una base de datos que pueda ser accesible por los estudiantes de Traducción. Por otra parte, el proyecto *Alfin-EEES* es una iniciativa piloto que pretende articular contenidos de formación en el manejo de información, gracias al establecimiento de competencias genéricas para cualquier estudiante universitario que necesite gestionar, manipular y analizar la información recopilada con el objeto de mejorar la calidad del aprendizaje y formar a los estudiantes en su aprendizaje a lo largo de la vida.

En cualquier caso, destacaremos la existencia de nuevos recursos como las listas de correo, los blogs, los foros temáticos, etc., que gracias a Internet están abriendo nuevas vías en la dinámica de trabajo del traductor, cuya implicación en materia de métodos y contenidos para la formación ha de ser tenida en cuenta (V. el recurso *Proz* o los foros citados tales como *Tradublog*, *La linterna del traductor*, entre otros muchos disponibles en la Red).

En cualquier caso, en línea con la evolución señalada anteriormente, también se han advertido estos avances en cuanto a las metodologías docentes: desde enfoques tradicionales basados en el profesor y la traducción como producto, pasando por el estudio del proceso traslativo y la importancia del traductor en la situación comunicativa, a otros de corte constructivista centrados en el alumno, en el aprendizaje y participación de este en el proceso formativo, la importancia de la inclusión de prácticas profesionales reales, etc. Principios, por otra parte, muy cercanos a los postulados del proceso de convergencia.<sup>147</sup> Kearns resume esta progresión de forma especialmente interesante en el marco de nuestro trabajo:

While Kiraly never abandons TAPs<sup>148</sup> entirely, his move away from them may be as reflective of changes in the overarching interests in translator training (such as those which will become apparent when we examine Pym's 'recurrent naiveties' [...]: a movement from focussing on how trainees learn to translate, to considering what trainees learn to translate for, and indeed what trainees learn when they learn to translate).

Kearns (2005: 41)<sup>149</sup>

También González-Davies (2004b: 71) apunta a esta evolución:

[...] Translation training does seem to be moving away gradually from traditional teacher and text-centred instruction based on the "read and translate" directive and is drawing from more updated pedagogical approaches such as the communicative, the humanistic or the social constructivist (Kiraly 1995, 2000; González Davies 2004[a]) and from methods such as task-based learning that favour a systematic approach to training, learner autonomy and team work (Hurtado (dir.) 2000; González Davies (Ed.) 2003).<sup>150</sup>

## RETOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

A pesar del vasto campo de investigación dedicado a la formación, muchos autores han señalado los problemas que se detectan en los estudios de Traducción. Delisle (1980) y años más tarde Kiraly (1995) se lamentan de la carencia de una pedagogía sistemática en la formación de traductores, que viene dada por las bases que rigen la pedagogía de la traducción, así como cuestiones relacionadas

<sup>147</sup> Referimos al lector al Capítulo 1, donde se establecen los principios del proceso de Bolonia, y al Capítulo 4 donde se comenta el grado de adecuación de las distintas instituciones del programa LAE al proceso de convergencia.

<sup>148</sup> *Think Aloud Protocols*: Protocolos de pensamiento en voz alta.

<sup>149</sup> [ES]: Aunque Kiraly nunca abandona del todo los TAP (Protocolos de Pensamiento en voz alta), su distanciamiento de ellos puede reflejar tanto los cambios en cuanto a los intereses de la formación de traductores (como los que aparecerán cuando examinemos las «ingenuidades recurrentes» de Pym [...]: un cambio desde el enfoque centrado en cómo aprenden a traducir los estudiantes hasta considerar para qué aprenden a traducir los estudiantes, y lo que es más qué aprenden los estudiantes cuando aprenden a traducir. [Nuestra traducción].

<sup>150</sup> [ES]: [...] parece que la formación de traductores se está alejando poco a poco de los enfoques docentes tradicionales centrados en el profesor y en el texto y en la orden «lee y traduce» y está tendiendo a enfoques pedagógicos más actuales como el comunicativo, humanístico o el socio-constructivismo (Kiraly 1995, 2000, González Davies 2004[a]) y por métodos como el aprendizaje basado en tareas que favorecen una aproximación sistemática a la formación, la autonomía del estudiantes y el trabajo en equipo (Hurtado [dir.] 2000, González Davies [ed.] 2003)

con las metodologías docentes con que llevarlas a cabo. En cuanto al primer punto, Kiraly (*ibid.*) echa en falta la incorporación de contribuciones de otras disciplinas, especialmente de los modelos interpretativos y culturales, con una dependencia exclusiva de los modelos lingüísticos; la definición clara de los componentes de la CT y la no incorporación de los resultados de la investigación empírica. Se necesitan programas de formación verdaderos que reflejen las conclusiones alcanzadas en los años de experiencia e investigación en TI (Kiraly 1995, 2000; Pym 2001) y que además reflejen la experiencia profesional real de la disciplina (Pym 2001: 77). Hurtado (1999: 27) comentará la necesidad de una mayor definición de la pedagogía de la traducción y de la configuración de propuestas didácticas que:

No es sólo un problema de corpus textual característico y de nivelación por dificultades: se trata también de establecer para cada una de ellas qué competencias específicas requiere del traductor y a qué exigencias laborales concretas ha de enfrentarse, para poder, así, diseñar los objetivos de aprendizaje pertinentes.

(*ibid.*)

De acuerdo con una de nuestras motivaciones para este trabajo, Hurtado (1999: 10) expresa la necesidad de elaborar trabajos 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». Se ha de trabajar en la definición de objetivos de aprendizaje que se centren en las dificultades que supone aprender a traducir; superar la polarización en los resultados producida por el desconocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que permitan establecer un método de trabajo claro y asimilar los principios necesarios para resolver los problemas de traducción; y en configurar un marco metodológico propio (como también afirma Mayoral 2001) para la selección de textos, diseño de actividades, progresión, evaluación, etc.

Enlazamos en este punto con el trabajo realizado por el grupo de investigación PACTE, que dirige Hurtado Albir, quienes subrayan las graves deficiencias que se registran en el ámbito del análisis empírico en Traducción especialmente en el estudio de la CT: «carecemos de una tradición investigadora que nos proporcione instrumentos de medida validados» (PACTE 2001:43) (como hiciera Campbell 1998: 19: «what translation studies is only beginning to develop is an experimental arm; the methodology of this kind of work is in its infancy<sup>151</sup>»). Colina (2003) aboga, igualmente, por elaborar propuestas didácticas basadas en los resultados validados por investigaciones empíricas en el campo de la TI (basados fundamentalmente en el uso de los TAP<sup>152</sup>,

<sup>151</sup> [ES]: «lo que los estudios de traducción están empezando a desarrollar es una vertiente experimental, este tipo de metodología está aún en pañales». [Nuestra traducción].

En la Universidad de Granada, disponemos de interesantes e innovadores trabajos en materia de metodológica, tales como el de Way (2003) centrado en la traducción jurídica, el de Nobs (2003) en la recepción de traducciones en el sector turístico, el citado de Tsokaktsidu (2005) sobre el aula multicultural en Traducción, Fuentes (2001) en traducción del humor, y más recientemente el trabajo doctoral de De Manuel (2006) centrado en la investigación acción en Interpretación, de Naima Ilhami (en curso) sobre el mercado de la traducción profesional del árabe en España, Calvo (en curso) en cuanto a las percepciones del estudiantado de TI, etc. Estos trabajos, de corte empírico, son algunos de los ejemplos, que nos son más cercanos, y que demuestran nuevas incorporaciones en materia de metodología en los estudios de Traducción. Mención especial en este sentido merece el Coloquio sobre destrezas de investigación organizado por la EST en Ljubljana en septiembre de 2006, cuyas conclusiones están elaboradas por Daniel Gile y disponibles en la página web de la EST.

<sup>152</sup> Jääskeläinen (1989, 1993), Krings (1987a, 1986b), Kussmaul (1995), Lörcher (1986, 1991, 1992a, 1992b), Tirkonnen-Condit (1989, 2002).

análisis de errores (Kusmaul 1995), investigaciones cuantitativas (Campbell 1998) y análisis de productos traslativos). Los TAP propios de enfoques psicológicos, han sido los estudios empíricos más utilizados y han servido de base a interesantes estudios, aunque su validez y fiabilidad se ha visto rebatida en numerosos trabajos, precisamente por el sistema de recogida de datos (Campbell *ibid.*). Más adelante nos detendremos en el trabajo del grupo PACTE especialmente en su propuesta de definición de la CT y en su modelo holístico para la adquisición de la misma.

En cuanto a las metodologías de trabajo, Kiraly (1995:18) comenta la falta de reflexión sobre las antiguas prácticas docentes, la falta de una pedagogía sistemática basada tanto en principios pedagógicos como traductológicos, la conservación del profesor en el papel central del proceso en el tradicional enfoque de la actuación magistral del profesor donde el estudiante sigue siendo un ente pasivo. En esta línea, la evolución demostrada por Kiraly en su obra 2000 es ejemplo de la propia reflexión del autor para la incorporación de estos elementos en una propuesta didáctica socio-constructivista. González-Davies (2004a) comenta la escasez de trabajos que existen para asesorar al docente en la enseñanza de la TI, en lo que ella denomina «dinámica del aula» de TI optando la autora por elaborar propuestas didácticas que pueden ser aprovechadas por el docente, (tanto de TI como de Lenguas que desee utilizar actividades de traducción como recurso didáctico). Su obra de 2003 *Secuencias. Tareas para el Aprendizaje Interactivo de la Traducción Especializada* supone una aplicación del enfoque por tareas en un manual donde se sitúa al estudiante como protagonista del proceso formativo y se valora el trabajo en equipo como metodología docente.

Kelly (2005) se siente también guiada por esta necesidad de reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, y nos presenta una obra que consideramos clave para la formación de formadores en traducción por sustentarse en los pilares de la flexibilidad, necesidad de adaptación, reconocimiento de las particularidades de los contextos educativos y las tradiciones de enseñanza-aprendizaje, así como de los estilos y preferencias del docente y las necesidades y características del alumnado.

A modo de conclusión, deseamos presentar algunas de las reflexiones de Pym (2005) ante este cambio formativo y la necesidad de replanteamiento de ciertos fundamentos clave para la formación de traductores:

- El reconocimiento de **distintas alternativas para la formación de traductores**, dentro y fuera del contexto universitario. En esta línea contamos también con los comentarios de Mayoral respecto a su cambio de posición en la dicotomía educación-formación y la entendida como «incapacidad» del traductor no formado de desempeñar una labor traductológica competente, (Mayoral 2001: 107).
- El **excesivo condicionamiento** de la vida profesional de los estudiantes, hecho que ha de evitarse en la medida de lo posible. Crítica recogida también en los cuestionamientos iniciales al modelo de competencias en educación superior, en autores como Barnett (2001, citado en Aristimuño 2005).
- La importancia de la formación en **competencias transversales** y en destrezas para el **aprendizaje a lo largo de la vida** en aras de la flexibilidad en la formación y en el desempeño profesional, elementos que consideramos de especial interés en el marco de nuestro estudio y que han sido tratados por Kearns (2005) en su trabajo de tesis doctoral.

De ahí, la necesidad de identificar **distintos niveles profesionales** a los que puede incorporarse el egresado.

- La importancia, en el marco didáctico, de sacar partido a la existencia de **grupos heterogéneos (multilingües y multiculturales)** de estudiantes, y favorecer las oportunidades de direccionalidad en el aula. En esto apunta el trabajo de Kiraly (1995, 2000), Tsokaktsidou (2002, 2005) y Kelly (2005) o las contribuciones de Le Poder (2007) o Cámara Aguilera (2007) en el volumen colectivo editado por Amador *et al.* (2007).
- La oportunidad que ofrecen los estudios de TI para el **desarrollo de CL**, a través de iniciativas tales como, por ejemplo, la participación en intercambios, y otros programas de movilidad, etc. de forma que el aprendizaje de lenguas no se vea restringido a la formación en el aula. Como analizamos en los antecedentes de nuestro estudio, este concepto del aprendizaje a través de la experiencia ha sido una constante en los estudios sobre las aportaciones de las experiencias de movilidad, especialmente en el desarrollo de competencias lingüísticas y consideramos que la aplicación a la formación de traductores puede favorecer la adquisición de las competencias del traductor.
- La necesidad de abrir **nuevas áreas formativas** derivadas de la integración de las **nuevas tecnologías** en la TI, sin reemplazar lo fundamental, esto es la TI como acto de comunicación intercultural y actividad social por una excesiva especialización tecnológica. Recordamos en este sentido las críticas reflejadas en el trabajo de Kearns sobre la excesiva dependencia de las destrezas y habilidades relativas al manejo de herramientas y programas de traducción, tratamiento terminológico, etc. Donde suscribimos la afirmación de que no se ha de confundir el «fin» con el «medio» de la formación en Traducción.
- La necesidad de desarrollar **teorías útiles** para la práctica docente de la TI y para la propia práctica profesional.

Sin duda, una de las áreas que menor atención ha recibido, hasta la fecha, es la formación de formadores en Traducción. Soriano García (2007) se hace eco de las aportaciones de Komissarov (2002) y sus intentos de definición de una competencia profesional del profesor de traducción, por confiar en el papel del profesor en la optimización del proceso de formación<sup>153</sup>.

En cualquier caso, esta tendencia parece estar cambiando y son notables las iniciativas llevadas a cabo en este sentido. El CTTT (*Consortium for Training Translation Teachers*) es un ejemplo representativo, cuyos eventos cuentan con la participación de grandes figuras del panorama actual en la formación de traductores, como Anthony Pym, Gouadec, Kiraly, etc. Interesante también es la iniciativa del grupo Avanti (Universidad de Granada) de realizar seminarios internos del propio grupo en el que los docentes-investigadores intercambian experiencias y conocimientos sobre sus principales áreas de trabajo, contribuyendo a la formación e información de los colegas del grupo.

Finalmente, la Dra. Dorothy Kelly en su proyecto «Formación de formadores en Tel: hacia una descripción de las competencias del formador y un análisis de necesidades» (2008) se plantea analizar la realidad de la formación y experiencia profesional del profesorado de Traducción en España, cuyas conclusiones pueden aportar datos interesantísimos para el conocimiento de la realidad y el establecimiento de futuras líneas de investigación y actuación para la formación del

---

<sup>153</sup> Newmark (citado en Soriano García 2007: 33) consideraba que el 65% del éxito de un proceso de formación dependía del profesor, mientras que un 20% de la estructura del curso y un 15% del material utilizado.



profesorado responsable de la formación de nuestros estudiantes en la actualidad. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- Sus encuestados (un total de 149 docentes de TI en España, un 27% de la población de estudio estimada) muestran una importante preocupación por la formación docente, con casi un 70% de su muestra indicando haber recibido algún tipo de formación al respecto; su motivación por este ámbito les ha llevado (en un 46,3% de los casos) a actividades de autoformación por medio de la observación de la docencia de sus compañeros.
- En una escala de valoración del 1 al 6, los encuestados se autoevalúan en posiciones, por lo general, intermedias, considerándose menos capacitados en la formación en interpretación que en traducción, tanto en lo profesional como en metodologías docentes en esta disciplina.
- Parece que las principales lagunas formativas de los docentes encuestados apuntan: en lo meramente formativo, a una mayor formación en metodologías de investigación, la dirección de trabajos de investigación, el empleo de las TIC y en el diseño de actividades y proyectos de investigación; además, se da una importante preocupación por la evaluación y el diseño de actividades para el aula. En cuanto respecta a las necesidades institucionales y de gestión, se observa una clara preocupación por el proceso de convergencia y el EEES, gestión institucional y económica.
- Por el contrario, desde el punto de vista de la profesión del traductor e intérprete, los resultados de Kelly apuntan a la necesidad de un mayor conocimiento del mercado de trabajo presente y futuro, la inserción laboral de los egresados y la gestión del trabajo del profesional (gestión de proyectos, fiscalidad, dinámicas de organización del tiempo, etc.)

**CONCLUSIONES PARCIALES**

A caballo entre los dos bloques principales en que hemos organizado este capítulo, hemos tratado la adecuación de los estudios de TI al proceso de Bolonia, si bien consideramos que aún las conclusiones de dicho documento no aportan orientaciones concretas en cuanto a las actuaciones que se han de llevar a cabo; si no que más bien presentan una especie de declaración de intenciones.

Después hemos pasado a realizar una breve reseña a la evolución de la formación de traductores tratando, por una parte la evolución de la disciplina en sus principales momentos y autores, para pasar después a sintetizar los distintos enfoques pedagógicos surgidos en la formación de traductores e intérpretes. Esta evolución nos ha devuelto a las implicaciones didácticas del EEES, puesto que los enfoques pedagógicos vigentes en TI, salvando las diferencias entre contextos, tradiciones de enseñanza aprendizaje en los distintos países, etc., que han de ser tenidas en cuenta en todo momento, nos sitúan muy en la línea de los objetivos del proceso de Bolonia y el EEES (Király 1995, 2000; Kelly 2005, Hurtado 2007, entre otros).

A modo de conclusión, confiamos en el impacto positivo que el EEES y las nuevas prácticas docentes centradas en el alumno, la importancia de la planificación, los nuevos roles docentes, la formación del profesorado, etc. pueden suponer para la enseñanza-aprendizaje en general y en el ámbito de la formación de traductores en particular. Los actores del proceso educativo asumen nuevos roles y la didáctica adquiere el protagonismo que le ha sido arrebatado durante un tiempo y en determinados foros, especialmente en el ámbito nacional, viéndose supeditada a papeles secundarios, para dar prioridad a estudios centrados en la traducción especializada, las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción, el trabajo terminológico, etc. En esto, recordamos el aludido enfrentamiento entre la academia y la profesión, reflejado Kelly (2003: 2), y nos posicionamos en defensa de las investigaciones en la línea de la formación de traductores por ser precisamente el campo de trabajo que actúa como mediador entre ambas realidades en cumplimiento de las necesidades y expectativas de ambos; al menos puede intentarlo.



**MULTINACIONAL DE TRADUCCIONES necesita**

**PROFESIONALES QUE TRADUZCAN**

► **Perfil de los candidatos:**

- > Título Universitario de un País de la C.E. (No de Filosofía o Filología)
- > Mayor de 32 años.
- > Estancia en distinto país al de nacimiento y de/a cuyo idioma traduzcan, desde al menos 5 años.
- > Usuario de Microsoft Office con e-mail.
- > Dispuesto a superar una prueba de traducción de su especialidad.

INTERESADOS enviar CV y los datos que considere que lo hacen idóneo para este tipo de trabajo a:  
seleccion\_ee@hotmail.com

Anuncio en *Expansión y Empleo*, 18 de febrero de 2007

## *El modelo de competencias en Traducción*

### ❖ *Consideraciones preliminares*

Antes apuntábamos a la falta de determinación en cuanto al estudio y análisis de la CT; las principales lagunas en este particular se detectan, por un lado, en el ámbito de la **definición de la CT**, patente en la falta de coordinación y estandarización terminológica manifiesta en la diversidad de denominaciones para un mismo concepto<sup>154</sup> (Orozco 2000, Hurtado 2001: 135), así como en el escaso consenso en cuanto al concepto en sí, su definición y los componentes que lo forman (subcompetencias); por otro, en el ámbito de la **adquisición de la CT**, donde nos encontramos con un enorme vacío normativo y de investigación (Hurtado 1999). En este sentido, son notables los esfuerzos del grupo PACTE (1998, 2000, 2001, 2002, 2003 2005, 2007)<sup>155</sup> que lleva años trabajando con métodos de investigación empíricos en el estudio de la adquisición de la CT y cuyo modelo holístico presentamos, en su versión revisada, en el Diagrama 15 de este apartado. Aquellos que

<sup>154</sup> *Translational competence* (Pym 1992), *Translator competence* (Bell 1991; Kiraly 1995, 2000), *Translation competence*, etc.

<sup>155</sup> También hemos de destacar los trabajos individuales de los miembros del grupo PACTE: Hurtado (investigadora principal), Neunzig, Beeby, Kuznik, Fox, entre otros, a fecha del 18 de enero de 2009 (Página web del Grupo PACTE).

subrayan la necesidad de tener evidencia empírica sobre la CT (definición y adquisición) son quienes cuestionan en mayor medida la adopción del modelo de competencias como base para la formación de traductores (Mayoral 2001a, Pym 2003, entre otros). Aunque consideramos que el plano de la adquisición resulta fundamental para entender los mecanismos de desarrollo de la CT, nos centraremos en las propuestas descriptivas. No siendo nuestro objetivo el diseñar programas de formación globales ni propuestas de desarrollo curricular, dejaremos esta vía de estudio para futuras investigaciones en la línea del establecimiento de iniciativas de formación que integren la movilidad para la formación de traductores y especialistas en comunicación intercultural.

Para finalizar y una vez analizados los distintos planos en los que acometemos nuestro análisis, sintetizaremos nuestra aproximación a las competencias del traductor, subrayando aquellos trabajos que han vinculado la movilidad al desarrollo de competencias en la formación de traductores.

### ❖ *Plano académico-investigación*

INTENTOS DE DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA: PRINCIPALES PUNTOS PARA EL DEBATE Y ALGUNAS PROPUESTAS

En primer lugar, hemos seleccionado una serie de modelos de definición y descripción de la CT cuyas aportaciones al plano de la formación de traductores consideramos fundamentales. Así bien, presentaremos los modelos descritos por: Campbell (1998); Kelly (2002, 2005) PACTE (2003 [1998]) y Pym (2003). En el Anexo 2.4 recogemos la totalidad de los modelos analizados, en un recorrido por las distintas descripciones de CT localizadas en nuestra investigación<sup>156</sup>. En continuación a lo dicho y no siendo nuestro objetivo realizar un repaso y estudio exhaustivo de los distintos modelos existentes, nos centramos en comentar algunas cuestiones interesantes relativas a la CT que, en el seno de nuestro estudio, merecen una mención especial:

- La indefinición del constructo o de ciertos componentes o subcompetencias de la CT.
- La definición meronímica y la contraposición de modelos minimalistas y modelos multicomponenciales.
- El enfoque profesional y la inclusión de las competencias transversales en los modelos de CT: algunos estudios de interés.
- El valor de la CT como modelo para el diseño de propuestas didácticas concretas.

Nótese que a pesar de las semejanzas que se puedan detectar en los distintos modelos seleccionados, estos trabajos se encaminan a objetivos diferentes y se realizan además desde enfoques diversos: Campbell trabaja la CT en un plano pedagógico y especialmente para la incorporación de la traducción hacia la lengua extranjera en un estudio de corte cuantitativo; Kelly toma su modelo de definición de la CT desde un punto de vista didáctico, como punto de partida para su propuesta de diseño curricular (similar a la posición de Campbell y siguiendo algunas de sus recomendaciones en este sentido) en un enfoque que se podría clasificar de interpretativo e integrador; PACTE se centra en la creación de instrumentos de medida validados empíricamente

---

<sup>156</sup> Destacaremos los importantes trabajos de Orozco (2000), Pym (2003) y Kelly (2005) que presentan una actualizada y completa revisión bibliográfica de los trabajos sobre formación de traductores, subrayando el valor y tratamiento dado a la CT en los mismos, como introdujimos al inicio de esta sección de la tesis. (V. tomo de anexos «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5»).

que permitan evaluar el grado de adquisición de la CT desde una aproximación más positivista; y Pym, también desde su interés por la configuración de programas de formación válidos, se plantea, desde un punto de vista crítico y analítico, diseñar un modelo que elimine las deficiencias detectadas en anteriores propuestas para reorientar la formación en contextos tan complejos como los propios del mercado y los avances tecnológicos en lo que se integran los estudiantes al concluir sus estudios.

- *El modelo de CT de Campbell (1998)*

Aunque son muchos los elementos que nos interesan de la obra de Campbell (1998) nos limitamos a presentar su modelo de CT para más tarde detenernos en algunas de sus recomendaciones sobre el valor del estudio de la CT en la formación de traductores.

En primer lugar, Campbell se interesa por describir la competencia *per se* y no los resultados previstos para los programas de formación (1998: 11), aunque es cuestionable que el autor logre cumplir su propósito. Su modelo pretende aplicarse especialmente a la traducción hacia la lengua extranjera y el autor se centra en el estudio de la CT desde el plano meramente pedagógico, esto es, se plantea definir la CT para favorecer la configuración de programas de formación (descripción de contenidos, determinación de contenidos y actividades, secuenciación de los mismos) y realizar de forma más fácil y transparente las tareas de evaluación en el ámbito académico (sistemas y criterios de evaluación y autoevaluación por parte del sujeto en formación). El interés que suscita este trabajo, para nosotros, viene dado por el llamamiento del autor a prestar una mayor atención al estudiante a la hora de crear modelos de competencias, y no tanto a estudios teóricos o centrados en los textos. No obstante, el autor fundamenta sus datos en un estudio de corte empírico, donde analiza la competencia de los estudiantes en los distintos componentes mediante el análisis de los textos producidos por ellos, y nos ofrece resultados cuantitativos.

Su modelo de CT se basa fundamentalmente en la competencia textual como núcleo de la competencia, aunque introduce dos nuevos elementos (adaptados de modelos anteriores comentados por el autor en su recorrido bibliográfico previo). Su modelo queda configurado conforme al siguiente diagrama:

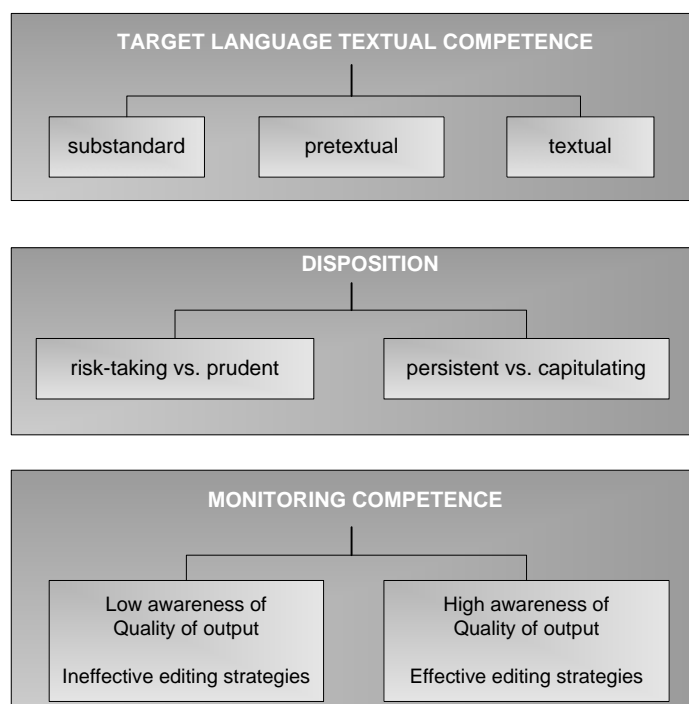


Diagrama 13 El modelo de CT de Campbell (1998)

La competencia textual se articula en tres niveles (recordando al modelo de competencia pretraductora de Presas [1996], V. Anexo 2.4 lo que indica una adquisición gradual en el paso del nivel sub-estándar al nivel textual. A partir de esta variable, el estudio cuantitativo analizará el comportamiento de los estudiantes en cuanto al dominio del léxico (*disposition*) y de las estructuras gramaticales, en la lengua extranjera (*textual competence*) así como su capacidad para evaluar los productos traslativos finales (*monitoring competence*). El autor reconoce que este componente textual se alimenta, en parte, de enfoques funcionalistas en tanto que examina el uso que los traductores hacen de la lengua (meta/extranjera) para cumplir las expectativas de los receptores del texto meta. Los otros dos componentes, procedentes del ámbito psicolingüístico y psicológico son:

- **Predisposición.** El autor equipara este elemento con una estrategia o enfoque global donde los traductores deciden si van a asumir riesgos en sus decisiones o no, o si van a insistir (*persistent*) para dar con una solución que les satisfaga aunque sea más arriesgada (*risk-taking*) o si se conformarán (*capitulating*) con soluciones más sujetas a la norma o la convención que le sitúen en una situación más segura (*prudent*). Campbell cuestiona el uso de la denominación de «personalidad» para definir este componente y no entra a estudiar los factores psicológicos del sujeto que puedan influir en dicha capacidad, aunque reconoce que aquí se abre una importante vía de investigación<sup>157</sup>.

<sup>157</sup> Otros autores han optado por definir aspectos de la personalidad que consideran parte integrante de la competencia o el saber hacer del traductor: Mayoral (2001a) comenta como núcleo principal del traductor competente, su sentido común; Kelly (2002) alude a la subcompetencia psicofisiológica, donde alude a aquello que Kiraly (2000) concebía como *autoconcepto del traductor profesional*; por otra parte, Pym (2003) menciona actitudes como la *confianza* o la *seguridad*.

- **Competencia de control:** es el proceso de comprobación final de la traducción y pretende explicar cómo y en qué grado se realiza la evaluación del proceso y el producto traslativo final.

La combinación más efectiva sería aquella que demuestre una alta competencia textual, capacidad para asumir riesgos y ser persistente en el trabajo traslativo (1998: 156). No obstante, las limitaciones de este modelo son diversas y vienen dadas fundamentalmente por ofrecer una visión demasiado restrictiva de la competencia textual (limitada al dominio de las estructuras gramaticales y el estilo redactivo de los sujetos), así como por las limitaciones metodológicas de un estudio empírico de esta índole (muestras limitadas, necesidad de réplicas del experimento, estudio de sujetos con distintas combinaciones lingüísticas, etc.) entre otras. Aún así, nos interesan especialmente algunas de las conclusiones del autor relativas a la utilidad, configuración y aplicación de los modelos de competencia a la formación de traductores, eje central de nuestra posición respecto a la CT en el currículum del traductor.

En lo relativo al modelo de Campbell, deseamos destacar su defensa de un *modelo ecléctico* (donde se mezclan elementos funcionalistas y psicológicos), donde no interesa modelar el proceso de traducción sino la competencia del traductor (lo que no quita que las competencias desglosadas no sean representativas de las fases del proceso) y que sea, además, aplicable al acto de traducción inversa. Pensar en el proceso se traduce en una serie de estrategias y procedimientos para guiar al estudiante en su trabajo<sup>158</sup>, mientras que pensar en la competencia supone una consideración más flexible, adaptable y personalizada de la actividad traductora:

A model of the process ought to provide a coherent set of explanations for observed data, and, given the rift between the functional and the neo-Cartesian views of language, should be grounded in one or the other in order to be coherent. A model of translation competence need not meet the rigorous criterion because its aims are more modest; in the end it asks why and how the abilities of translators differ and develop.

Campbell (1998: 158)<sup>159</sup>

Su modelo de descripción de la CT pretende ofrecer los instrumentos para detectar y explicar la forma en que distintos traductores actúan ante un texto concreto. Esta flexibilidad y continua construcción de la competencia, aparece en distintos modelos teóricos de definición de la competencia, desde el prisma que sea, tales como los expuestos en el Apartado 2.2.1. (Le Boterf 2001, Lévy-Leboyer 1997, Lasnier 2000). En cualquier caso, el autor reconoce que hay determinadas variables que se han quedado fuera de su estudio que debieran incluirse en futuras líneas de investigación en cuanto a la CT: conocimiento enciclopédico, cohesión textual, capacidad de contraste o comparación, resistencia, interferencias de la primera lengua, etc. (Campbell 1998: 159-160).

<sup>158</sup> Al contrario que Lörcher (1991) que afirma no necesitar la *competencia* para nada, cuando puede hablar de «estrategias de resolución de problemas».

<sup>159</sup> [ES]: Un modelo del proceso debería proporcionar una serie de explicaciones coherentes para la observación de información y, dada la escisión entre las concepciones lingüísticas funcionales y las neo-Cartesianas, debería basarse en alguna de ellas para ser coherente. Un modelo de competencia de traducción no necesita estos criterios de rigurosidad porque sus objetivos son más modestos; al final, se pregunta porqué y cómo son y se desarrollan las habilidades del traductor. [Nuestra traducción].

▪ *El modelo de CT de Kelly (2002, 2005)*

Kelly hace un estudio en profundidad de los distintos modelos diseñados para la descripción de la CT y diseña un modelo propio donde incorpora algunas de las sub-competencias identificadas en los anteriores modelos. La particularidad de su modelo es que la autora se basa en su propia experiencia didáctica y es esta realidad la que tiene en mente a la hora de diseñar un modelo de utilidad para el trabajo en el aula de traducción. Su propuesta descriptiva servirá potencialmente de base para el diseño curricular y la programación didáctica en la formación de traductores, primando la capacidad de adaptación y la flexibilidad en la adaptación a distintos contextos, tradiciones y preferencias del docente, necesidades del alumnado, etc. En el diagrama a continuación presentamos la estructura piramidal en la que la autora organiza su modelo y representa las relaciones entre los componentes de la CT.

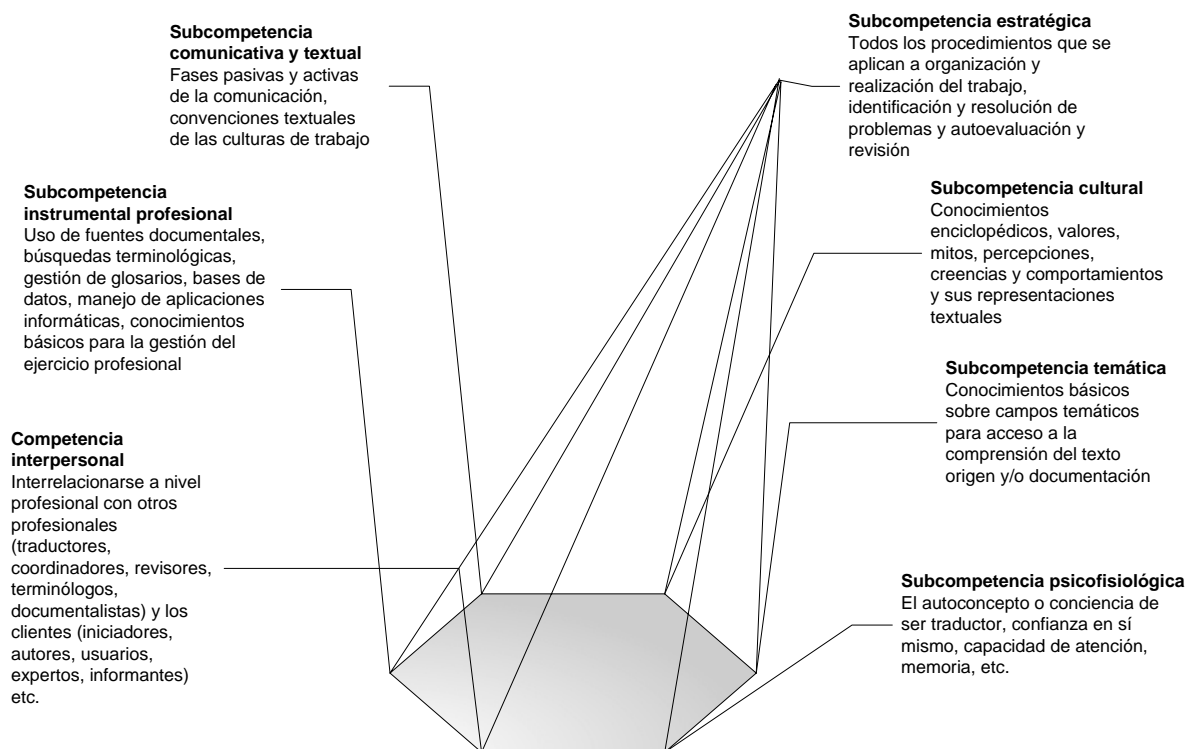


Diagrama 14 El modelo de CT de Kelly (2002, 2005)

La descripción de cada una de las subcompetencias queda explícita en el diagrama, por lo que simplemente realizaremos algunas anotaciones. En primer lugar, interesa la denominación dada a la competencia lingüística o bilingüe (en dos lenguas), entendida en su dimensión comunicativa en el proceso traslativo, donde además incluye los componentes textuales vinculados culturalmente. Separa sin embargo el *componente cultural* donde la autora refleja no solo las manifestaciones externas de la cultura, sino también las internas (en la línea del modelo de Hofstede 1991), ambos conocimientos necesarios para el traductor. Kelly reserva un espacio para las competencias interpersonales que forman parte, junto con las profesionales/instrumentales, del día a día del ejercicio de la profesión del traductor y que no aparecen expresamente en la categorización de

PACTE, entre otras propuestas de descripción<sup>160</sup>. El modelo recoge el *autoconcepto o identidad del traductor*, base fundamental de la propuesta didáctica de Kiraly (1995, 2000) en la subcompetencia psicofisiológica del traductor, que supone la interiorización de una serie de actitudes y procedimientos de trabajo que favorecen el desempeño efectivo de la TI.

Se incide en el dinamismo y la flexibilidad, presente no solo en el modelo en sí sino en su aplicación didáctica y curricular, reservando un lugar prioritario a la competencia estratégica, que gestiona el trabajo del traductor coordinando la selección y activación de los conocimientos y destrezas según la situación de actuación concreta.

- ***El modelo de CT de PACTE (1998-2007)***

El grupo PACTE ha centrado su estudio de la CT en distintas líneas: la definición de la CT<sup>161</sup>, propuestas de adquisición<sup>162</sup> y la investigación empírico-experimental en traducción escrita<sup>163</sup>. Así, por una parte se ha realizado un estudio de la CT y sus rasgos diferenciales (primera fase de la investigación) y por otra la creación y validación de instrumentos de medida para su adquisición (segunda fase). Su modelo ha ido evolucionando desde las primeras propuestas de definición (la primera en el año 1998) tras las experiencias de observación y pilotaje llevadas a cabo por el grupo, donde se han integrado además los modelos elaborados a título individual por algunos de sus miembros (Hurtado 1996b, Presas 1996, Beeby 1996, Neunzig 1998), hasta un modelo holístico que describe la CT como un conocimiento experto que no es compartido por todos los bilingües, meramente operativo y formado por la integración de distintas subcompetencias relacionadas entre sí de forma variable, donde el componente estratégico desempeña un papel fundamental (V. Diagrama 15)<sup>164</sup> (PACTE 2003, 2005, 2007). En las primeras versiones del modelo de PACTE (1998, 2000, 2001), la naturaleza operativa de la CT queda patente en el valor dado al componente estratégico, por el papel regulador y compensador que desempeña en la interrelación entre las subcompetencias al equilibrar posibles deficiencias y actuar en la resolución de problemas. No obstante, jerárquicamente, el lugar más importante queda reservado a la competencia de transferencia, puesto que es la suma de todas las demás.

---

<sup>160</sup> Nuestro proyecto de investigación tutelada (Morón 2003), supervisado por la Dra. Kelly, tuvo como objetivo realizar una aproximación a los componentes interpersonales en la literatura sobre formación de traductores, y analizar la importancia de las dinámicas de trabajo en grupo en el aula de traducción para el desarrollo de este tipo de subcompetencias. Los modelos con un alto componente profesional fueron los que más evidentemente subrayaron la importancia de formar al traductor para relacionarse con otros profesionales, tanto a su mismo nivel (trabajo en equipo con otros traductores) como a distinto nivel (expertos en documentación, terminología, expertos del ámbito de especialidad, cliente, jefe de proyectos, etc.) (Vienne 1994, 1998, 2000; MacKenzie 1998, 2000, 2004; Gouadec 1989, 2003, Kiraly 1995, 2000).

<sup>161</sup> Bell 1991; Hewson y Martin 1991; Nord 1992; Kiraly 1995; Beeby 1996; Hurtado 1996a; Presas 1996; Risku 1998; Campbell 1998; etc.

<sup>162</sup> Harris y Sherwood 1978; Shreve 1997; Chesterman 1997.

<sup>163</sup> Krings 1986; Jääskeläinen 1987; Gerloff 1988; Kussmaul 1991, 1995; Lörscher 1991; Kiraly 1995; etc.

<sup>164</sup> PACTE retoma la distinción entre conocimientos y habilidades implícitos (automatizados o inconscientes) y explícitos de Hansen (1997) en su análisis de la CT.





Diagrama 15 El modelo holístico de la CT PACTE (1998b: 41)

En la versión actualizada de 2003, tras la inclusión de los resultados empíricos, se produjeron las siguientes modificaciones:

- La **subcompetencia bilingüe** reemplaza a la subcompetencia comunicativa en dos lenguas, entendida como conocimiento esencialmente operativo necesario para la comunicación en dos lenguas, y que incluye componentes pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxicogramaticales.
- Los **elementos psicofisiológicos** ahora ocupan un plano transversal y afectan a todo el proceso, mientras que en el modelo de 1998 se situaban al mismo nivel que el resto de las subcompetencias. Estos componentes cognitivos y del comportamiento incluyen: la memoria, la percepción, atención, emoción, curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento de sí mismo, confianza, autoevaluación de las capacidades, motivación, etc., así como creatividad, razonamiento lógico, capacidad de análisis y síntesis, etc.
- La **subcompetencia instrumental** en la denominación actual, recibía el nombre de «instrumental-profesional» en el modelo del 1998; la instrumental está compuesta por conocimientos operativos referentes a la utilización de fuentes y recursos documentales, tecnologías de la información, tanto generales como aplicadas a la traducción.
- El componente profesional se introduce ahora de forma separada en el modelo revisado bajo el epígrafe: «**conocimientos sobre traducción**». Estos conocimientos de traducción son de naturaleza declarativa y suponen los *principios y normas de la traducción* (relativas a la unidad, el proceso de traducción, métodos y procedimientos, tipos de problemas, etc.) y de la *profesión* (asociaciones profesionales, tarifas, encargos de traducción, etc.). También aquí



parece incluirse a la «competencia de transferencia», que desaparece del nuevo modelo dejando libre su papel central a la **competencia estratégica**. Esta se concibe de la misma forma que en el modelo anterior por tener la responsabilidad de dar coherencia y eficacia al proceso traslativo, y permitir la superación los problemas que se puedan presentar.

- Finalmente, la **subcompetencia extralingüística** es un componente declarativo, compuesto por conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos, implícitos y explícitos.

La versión final del modelo se corresponde con la figura del presente diagrama:

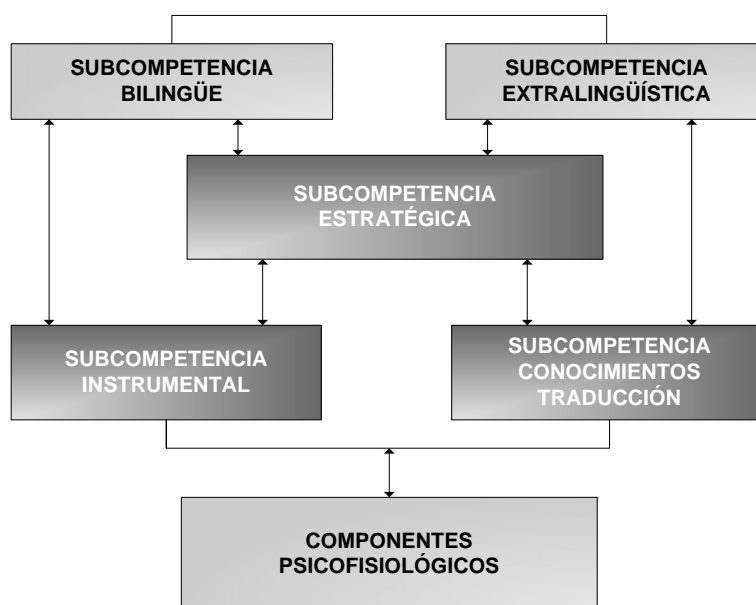


Diagrama 16 El modelo holístico de CT de PACTE (2003, 2005, 2007)

El modelo holístico de PACTE queda descrito en función de la integración de cinco subcompetencias y componentes psicofisiológicos. Prima el dinamismo y la interrelación entre los componentes en cada acto de traducción, dependiendo de la dirección del proceso traslativo (lengua desde y hacia la que se traduce, combinación lingüística en juego) y demás variables que puedan entrar en juego (grado de especialidad de la traducción, grado de experiencia del traductor y contexto de la traducción).

Aunque, en un principio, los modelos de Kelly y PACTE parecían muy distantes, ahora vemos cómo las diferencias no son tan evidentes, al menos no en la descripción de los componentes. No obstante, se siguen manteniendo posturas y aproximaciones distintas que sitúan a Kelly, a nuestro parecer, en una línea más flexible y pragmática. Kelly no toma la CT como modelo del conocimiento experto. Esta meta en Kelly adquiere una dimensión más amplia, alimentada por otros fenómenos del aprendizaje a lo largo de la vida del individuo, el aprendizaje a través de la experiencia, etc. Su modelo es flexible en tanto que parte de la realidad del aula, de la situación del individuo en formación, definiendo aquello que se considera útil para el ejercicio profesional de la traducción, no lo imprescindible (tal y como afirma Mayoral 2001). Kelly (2002), detectó algunas deficiencias en los modelos iniciales descritos por PACTE, fundamentalmente por la indefinición y

solapamiento de algunos componentes (como la competencia de transferencia), pero felicita al grupo por enriquecer el modelo de CT con la integración de diferentes elementos actitudinales (disposición, competencia psicofisiológica), y por incorporar los resultados de recientes experiencias empíricas, otra nueva y esencial perspectiva desde la que observar, analizar y entender el proceso de la traducción.

- **El modelo de Pym (2003)**

En su contribución de 2003, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age [...]* el autor defiende un modelo minimalista para la descripción de la CT a la luz de la multiplicidad de componentes en que han derivado los modelos en los últimos tiempos, especialmente al intentar responder a las altas exigencias del mercado laboral y sus continuos cambios. Antes de presentarnos su propuesta, el autor realiza un repaso de los intentos de definición y descripción de la CT, organizándolos en distintas tendencias principales:

- aquellos trabajos que han entendido la CT como la suma de las destrezas (competencias) lingüísticas en las dos lenguas en contacto (donde recoge las contribuciones de Wills 1977, Harris 1977, Koller 1979 y Ballard 1984).
- Los intentos (fallidos) que han obviado la utilidad del término optando por definir la CT a modo de estrategias para la resolución de problemas (Lörscher 1991), o destrezas de planificación, de nuevo con la presencia de un alto contenido estratégico (Shreve 1997) o como un término genérico que permite incluir otros muchos elementos difíciles de identificar (Schäffner y Adab 2000).
- Los trabajos de descripción de la competencia en **modelos multicomponenciales**, surgidos especialmente tras la incorporación de los requisitos y exigencias de la profesión; en esta última línea el autor selecciona los modelos y concepciones de CT de Bell (1991), Nord (1991), Neubert (1994), Lee-Jannke (1997), Hewson (1995), Hurtado (1996), Beeby (1996), Kautz (2000), Fraser (2000), Mayoral (2001) y Robinson (1997).
- Finalmente, los que han considerado la CT como una especie de «supercompetencia», de mayor valor en relación con otros componentes (lingüístico, profesional, cultural, textual, etc.).

Retomaremos algunas de las ideas y conclusiones del trabajo de Pym (2003) (esbozadas ya en su trabajo de 1991) que sustentan su modelo minimalista, pero detengámonos ahora en el modelo en sí. Pym pretende realizar una definición que responda al principio del «menos es más», deshaciéndose de cualquier componente que no sirva para explicar precisamente aquello que necesita hacer y saber aquél que se dedica a la traducción. Su modelo se compone de solo dos elementos:

- La habilidad para producir distintos textos meta viables para un texto origen.
- La habilidad para seleccionar uno de esos textos, de forma rápida y con la suficiente confianza.

El autor se enorgullece de su modelo por «decir mucho en pocas palabras» y porque quizás pueda cubrir lo fundamental de aquello que ha sido descrito en los modelos multicomponentales, defendiendo que el valor de su propuesta reside, no tanto en lo que dice, sino en lo que no dice. (Pym 2003: 490). Por otra parte, Pym considera que el modelo permite una mayor teorización, más allá de la mera identificación de componentes declarativos y habilidades técnicas, en línea con una pedagogía interactiva y basada en la experiencia (*ibid.*: 492). Su definición *compacta* toma sentido en vistas a la amplia gama de competencias que se requieren en perfiles interculturales, cuya combinación con las competencias exclusivas del traductor le parece indiscutible:

[...] It [*su modelo de CT*] does not assume that no other major competencies will ever mix with this one. On the contrary, we would be more than comfortable with the assumption that such mixes are increasingly the norm, and that translation competence may often be a minor component in the range of skills required of intercultural professionals.

Pym (*ibid.*: 490)<sup>165</sup>

En nuestras reflexiones más adelante, comentaremos algunas de las limitaciones de su propuesta, puesto que, en nuestra opinión, el modelo solo goza de un «aparente minimalismo», siendo compleja su aplicación pedagógica, especialmente ante las nuevas tendencias y enfoques de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el actual marco de educación superior, posición desde la que nosotros nos asomamos al estudio de la CT.

#### PRINCIPALES PUNTOS PARA EL DEBATE

- ***La indefinición del constructo***

En la introducción a este capítulo, apuntábamos que las mismas críticas y cuestionamientos esgrimidos contra el *modelo de competencias* pueden localizarse en cuanto a la adopción y utilización del mismo en la formación de traductores. El hecho de que las propuestas de definición existentes hayan optado por definir el concepto en función de sus componentes resulta representativo de la indefinición del constructo. Son muchos los autores que han mostrado su disconformidad con los teóricos de las competencias en traducción por la abstracción, indefinición y el carácter no medible de la CT. Esta naturaleza de la CT ha sido una constante en las repetidas alusiones a la labor del traductor.

Superado el innatismo del saber traducir, se entendía que la CT era algo más que el simple dominio de las lenguas de trabajo, la CT no podía equipararse a la competencia del bilingüe, surgiendo la denominada *competencia de transferencia* (Toury 1995) o la denominada *supercompetencia* por Wills (1976). Sin embargo la alusión a una *competencia de transferencia* no parece resolver los problemas de definición propia. Como se advierte en el Anexo 2.4., la *competencia de transferencia* se concibe como un elemento integrador en muchas de las propuestas

<sup>165</sup> [ES]: El modelo no asume que no haya otras competencias importantes que se puedan interrelacionar con las propuestas. Más bien al contrario, estaríamos más que de acuerdo con pensar que, de hecho, estas interrelaciones son, cada vez más, la pauta general, y que la competencia en traducción puede, a menudo, ser un componente menor en la gran cantidad de habilidades que se requiere a los profesionales de la interculturalidad. [Nuestra traducción].

recogidas; Kelly (2002) discute su relevancia por considerar este elemento, abstracto y poco definido en contraposición a otros elementos que forman parte de la CT, como la *competencia estratégica* (en el modelo de PACTE) o bien en contraposición al propio concepto (macro) de CT. En su modelo de 1991, Nord define la competencia de transferencia en base a las competencias de recepción, producción e investigación textual, aunque vuelve a dejar en el vacío la habilidad para «sincronizar» el texto origen con el texto meta. Quizás esta sincronización esté apuntando a la capacidad de movilización de los recursos (Le Boterf 2001, Lasnier 2000 o Lévy-Leboyer 1997) en una especie de capacidad de compensación de naturaleza estratégica (tal que las definidas en los modelos de PACTE [2003, 2005, 2007] o Kelly [2002, 2005]). Hatim y Mason (1997: 205) introducen en su descripción de la competencia de transferencia la idea de la renegociación de la efectividad, eficacia y la pertinencia de la labor comunicativa del traductor que entendemos cercana a la postura de Nord. Kautz (2000: 20 citado en Pym 2003: 486) incluye bajo la etiqueta de *competencia de transferencia (o traslatoria)* a: los componentes estratégicos, profesionales e instrumentales descritos en otros modelos.

Para Pym es la utilización misma del concepto *competencia* la que trae consigo todas estas complejidades y debates a la formación de traductores, puesto que el concepto trae consigo sus distintas interpretaciones y visiones históricas; sin embargo, parece que en sus conclusiones, el autor no puede evitar recurrir a este concepto, por muy marcado que esté.

Uno de los autores que más han cuestionado la utilización del concepto de CT en la formación de traductores ha sido Mayoral (2001a). El autor concibe la traducción como una tecnología donde el aprendiz de traductor necesita tanto rutinas de trabajo y de toma de decisiones, conocimiento sobre los parámetros que afectan a la toma de decisiones, conocimiento sobre los diferentes procedimientos o estrategias de traducción, etc.; Mayoral (2001a) defiende el proceso de traducción como un proceso básicamente mental, de ahí que el aprendiz necesite habilidades «básica aunque no exclusivamente mentales», donde enlaza con la noción del traductor como aprendiz a lo largo de la vida de Robinson (2003[1997]) y defiende la necesidad de interiorización de estos procesos «hasta llegar a desarrollar habilidades, destrezas, rutinas de ejecución y metodologías de trabajo [...]» (Mayoral: *ibid.*: 118).

Pero, detengámonos en los interrogantes que plantea el autor en torno a la CT para los que, según afirma, aún no se tiene una respuesta válida. Por una parte, los modelos teóricos no ofrecen respuestas incontestables: quedan sin definir los límites de la competencia y de la incompetencia. El autor reconoce que ninguna de las características descritas como propias del traductor son imprescindibles, «se puede traducir profesionalmente sin grandes conocimientos de la lengua extranjera», o sin haber recibido formación específica, etc. (Mayoral *ibid.*: 111); por otra parte, la competencia está marcada culturalmente y varía según las exigencias al profesional. A esto se une el que *la competencia profesional* no esté debidamente definida; de hecho existen grandes dificultades en determinar aquello que es exigible al traductor profesional, más allá de las capacidades lingüísticas, enciclopédicas o comunicativas. Además, no existen aún trabajos que permitan, de forma clara y válida, el establecimiento de estos criterios de profesionalidad, sin caer en la especulación académica.

- *La definición meronímica: definición en base a sus componentes*

Como hemos afirmado, la forma más viable de usar el concepto de competencia para describir aquello que ha de saber el traductor ha consistido en realizar definiciones meronímicas, esto es, basadas en la descripción del constructo en función de las partes que configuran el todo, la CT. A dichas partes se las ha denominado, por lo general, «subcompetencias (del traductor)». Para comprender mejor la importancia otorgada a la CT, reproducimos en el Anexo 2.4 las distintas aproximaciones a este concepto, encontradas en la literatura sobre el tema, y recopiladas en las obras de Orozco (2000), Pym (2003) y Kelly (2002, 2005), fundamentalmente. *Grosso modo*, los componentes o (sub)competencias del traductor son los siguientes:

- *Componente personal o psicológico* o serie de rasgos característicos del traductor o propicios para llevar a cabo las tareas propias de la comunicación interlingüe e intercultural.
- *Componente lingüístico o interlingüístico*, también referido como *componente o competencia comunicativa*, en las dos lenguas de trabajo.
- *Componente temático, enciclopédico o disciplinar*, conocimiento del mundo y de áreas de especialidad.
- *Componente cultural o intercultural*, propias de las lenguas y las personalidades en contacto.
- *Componente textual*, entre el lingüístico, temático y cultural.
- *Componente metodológico o instrumental*, o destrezas de investigación, documentación, organización del trabajo, toma de decisiones, etc.
- *Componente profesional*, también muy relacionado con el anterior, supone el conocimiento y la puesta en práctica de los principios de trabajo y ética profesional del traductor.

Por tanto, parece dejarse constancia en nuestra literatura del hecho de que el traductor necesite de un conjunto de habilidades o destrezas que le diferencian de otros profesionales del ámbito de la lingüística o la comunicación. Sin embargo, también veremos que el traductor comparte con éstos un núcleo central común, caso de la *competencia lingüística* (en todas sus lenguas de trabajo) que le permitan comprender en lengua de partida y expresar el mensaje efectivamente en la de llegada (Roberts 1984 en Delisle 1996: 72-73). Si bien este principio ha recibido el acuerdo de aquellos que se han acercado al estudio de la comunicación bilingüe y la TI, la incorporación del principio de comunicatividad en TI sitúa a la disciplina en un plano intermedio entre distintas áreas: lingüística, social, profesional, comunicativa, cultural, comercial, editorial, pedagógica, psicológica, tecnológica, computacional, entre otras (Zabalbeascoa 1999: 35), obligando a una redefinición de la CT y sus subcomponentes básicos. Kelly (2005) considera que la evolución de los modelos descriptivos hacia una mayor complejidad viene dada por las propias necesidades sociales así como por la influencia de los nuevos modelos educativos, especialmente a nivel comunitario (también en Hurtado 2007); recordemos en esto, los modelos aludidos en los Apartados 2.2.2 y 2.3 en el marco del EEES.

Bien es cierto que determinadas actitudes (innatas o adquiridas) son altamente valoradas en los perfiles de traducción. Mayoral (2001a: 109) valora sobre todo el sentido común, la curiosidad, la capacidad de comunicación, la autocrítica, la meticulosidad, la capacidad de síntesis, etc. Presas (1996) también subraya una serie de actitudes mentales, que son más amplias en el modelo de Hansen (1997, citado en Orozco 2000: 90) e incluyen: talento, valentía, auto-conciencia, independencia, estado de alerta, empatía, tolerancia, apertura de mente, precisión, capacidad de seleccionar, juicio, y responsabilidad. Kiraly también subraya la importancia de los elementos psicofisiológicos, ubicados en el denominado «autoconcepto» del traductor.

En cualquier caso, pasa aquí, lo mismo que comentaba Macintosh (2003: 9, citado en Curry y Sherry 2004: 1) que las competencias difieren más en la forma en la que son descritas que en su propio contenido. En realidad, en los trabajos sobre CT parece que se referencian, básicamente, las mismas realidades con etiquetas distintas. La CT parece ser un contenedor compuesto por distintos recipientes cada uno de los cuales se rellena de un determinado material. La diferencia detectada entre unos modelos y otros es que el mismo material puede ubicarse en recipientes distintos de un modelo a otro, pudiendo variar el número de recipientes necesarios para conservar dicha sustancia, de ahí que haya quienes necesiten un mayor número de compartimentos, mientras que otros necesitan menos. Es determinante también para la adopción de un mayor o menor número de componentes, el valor y uso que se pretenda dar al modelo, como refleja el uso pedagógico del mismo (Campbell 1998 o Kelly 2005 y más recientemente Hurtado 2007 en la aplicación del modelo holístico de PACTE al modelo basado en competencias para el diseño curricular). Esto nos lleva al siguiente punto donde tratamos los modelos de CT de carácter minimalista y los de carácter múltiple.

Una idea importante que nos gustaría señalar, a la luz de las definiciones de competencia presentadas en anteriores apartados, fundamental en los nuevos perfiles y dimensiones de actuación del EEES donde se pretende una educación integral del sujeto, es la idea de la interrelación de los componentes de la competencia, tal y como defiende Campbell (1998: 154): «The interrelationship among the components will be a function of the different kinds of competence: the pattern for a sprint racer will be different from that for a long-distance tourer.»<sup>166</sup> Esta interrelación está también presente en los modelos de PACTE y Kelly y suponen que según la situación, el contexto y el papel comunicador del traductor en la situación traslativa, el traductor activará unas competencias u otras en mayor o menor medida, de ahí la importancia dada al componente estratégico. También Pym ha hecho alusión a la necesidad de la combinación de los componentes básicos de la CT con otras competencias, no exclusivas del traductor pero necesarias en actividades de comunicación y mediación intercultural.

- *Los modelos minimalistas vs. los multicomponentiales*

Según lo visto, es cierto que los modelos e intentos de descripción existentes nos sitúan en un panorama complejo, donde nos vemos abrumados por un gran variedad de competencias, destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes y rasgos de personalidad del traductor que, en ocasiones, pueden confundir más que ayudar a la hora de trabajar con competencias. Esta es, al menos, la posición adoptada por Pym en su defensa de un modelo minimalista para la CT, reiterada en el trabajo Kearns (2005) (quien pone en tela de juicio los modelos de Kelly [2002, 2005]

---

<sup>166</sup> [ES] La interrelación entre los componentes dependerá de los distintos tipos de competencia: el patrón de un velocista será diferente del de un corredor de largo recorrido. [Nuestra traducción].



y de Kiraly [2000] por su naturaleza multicomponental). Pym (2003: 485) critica esta excesiva complicación de los modelos de CT en los últimos tiempos, que tiene provocada por:

- la interdisciplinariedad de la profesión y de los estudios de Traducción;
- la necesidad de responder a las demandas del mercado;
- la asunción de que existe un traductor ideal, al que deben aspirar los programas formativos.

Por ello, considera que se han abierto recorridos laberínticos donde no hay límite en el número de requisitos exigibles al traductor (Pym 2003: 485). Según su punto de vista, estos modelos no ayudan a comprender el concepto, sino que simplemente definen antiguas realidades y conceptos con nuevas denominaciones; en el segundo aspecto, argumenta el autor la absoluta dependencia de la realidad profesional (por otra parte tremendamente fluctuante) lo que imposibilita la configuración de un modelo que sobreviva a los cambios. En el primer punto, no podemos más que darle la razón a Pym, sin embargo para él la solución es la configuración de un modelo que no creemos supere estas limitaciones.

Pym recoge las argumentaciones de Waddington (2000: 15) relativas a las limitaciones metodológicas para la validez de estos modelos múltiples (en Pym 2003: 486) que recuerdan a las señaladas por Mayoral en cuanto al concepto mismo de CT:

[...] 1) It is hard to know how many components should be a part of translation competence, 2) the definitions tend to concern ideal competence, and are thus incomplete without a model of the learning process (cf. Toury 1995: 238), and 3) there is a dearth of empirical evidence for most of the available models.<sup>167</sup>

Pym esboza un modelo descriptivo minimalista que es representativo de lo que él denomina «the specifically translational part of their [de los traductores] practice»<sup>168</sup>.

We propose that, together, these two skills form a specifically translational competence; their union concerns translation and nothing but translation. There can be no doubt that translators need to know a fair amount of grammar, rhetoric, terminology, computer skills, Internet savvy, world knowledge, teamwork cooperation, strategies for getting paid correctly, and the rest, but the specifically translational part of their practice is strictly neither linguistic nor solely commercial. It is a process of generation and selection, a problem-solving process that often occurs with apparent automatism.

Pym (2003b: 489)<sup>169</sup>

<sup>167</sup> [ES]: Es difícil saber cuántos componentes deben incluirse en la competencia en traducción; 2) las definiciones tienen a esbozarse conforme a la competencia ideal y son, por tanto, incompletas sin un modelo del proceso de aprendizaje (V. Toury 199: 238) y 3) no existe evidencia empírica que sustente la mayoría de modelos disponibles. [Nuestra traducción]

<sup>168</sup> [ES]: La parte más específicamente traslativa de su labor. [Nuestra traducción].

Vienne (1998) en un intento similar localiza los elementos representativos de lo que denomina «le noyau dur de la compétence traductionnelle». El autor adopta sin embargo un enfoque situacional, donde intenta describir aquello que se espera del traductor profesional en una situación comunicativa de traducción (p. 188-189), cuyos elementos se alejan del minimalismo que propugna Pym, a pesar de su carácter básico y fundamental: 1) capacidad de analizar las situaciones de traducción; 2. capacidad metodológica o de documentarse y asimilar la terminología propia de un campo de especialidad; 3) capacidad de argumentar o justificar las decisiones tomadas; y 4) capacidad de cooperar con otros expertos.

Efectivamente, no podemos negar que traducir supone precisamente esto: generar alternativas de traducción a un texto dado y saber elegir entre ellas de la mejor forma. Sin embargo, no vemos esta descripción muy lejana a la denominada «competencia traslativa / de transferencia» en modelos de definición anteriores. La forma de hacerlo además, según la descripción de Pym, incluye elementos que no resultan suficientemente claros en su modelo. Por una parte, el autor alude a la necesidad de generar distintos textos meta viables; ¿a qué tipo de viabilidad se refiere? ¿De qué depende esta viabilidad? ¿Es este un concepto comprensible por el sujeto en formación? El autor no presenta estas respuestas de forma expresa en su descripción, aunque sí se deriva de su argumentación que es importante que el estudiante se cuestione la naturaleza y finalidad del texto así como el papel de los receptores en cuanto al texto meta. ¿Podemos concluir entonces que esta viabilidad es equiparable a la funcionalidad del texto meta? Way incide en esto cuando afirma:

This definition, however, leaves the students with the uncertainty of knowing exactly what a *viable target text* is and translator trainers with the dilemma of facing the difficult task of how to train their students to do just what Pym suggests.

Way (2008)<sup>170</sup>

Además, se hace alusión a otros requerimientos de la labor traductora, como la velocidad y la confianza del traductor (que recuerdan a las propuestas de Robinson 2003 [1997]). Evidentemente, no son estas destrezas exclusivas del traductor como profesional eficiente, pero sí su aplicación a la labor de traducción trae consigo una serie de particularidades; conceptos tales como el de la calidad, el autoconcepto, la ética profesional, parecen quedar en la sombra. Por otra parte, comenta Pym la existencia de una serie de conocimientos y destrezas compartidas con otros profesionales: gramática, retórica, terminología, conocimiento del mundo, sentido común y estrategias comerciales; aunque quedan fuera de su modelo por no ser definitorias de la verdadera naturaleza de la traducción. Entendemos pues que en su descripción atañe más al proceso de la traducción, y menos a la competencia.

Por todo, concebimos el modelo de Pym como de «aparente minimalismo» puesto que las competencias aludidas, si bien no son las definitorias de la actividad traductora, forman parte de ella, y por tanto, desde un punto de vista didáctico, enfoque en el que se sitúa nuestro trabajo, necesitarían una atención particular. La mera alusión al proceso de creación y selección, de resolución de problemas y de consecución de un automatismo operativo, supone la activación de otras áreas competenciales: creatividad, pensamiento divergente, agilidad mental, capacidad de tomar decisiones, carácter resolutivo, confianza en sí mismo, capacidad de adaptación, flexibilidad, entre otras.

---

<sup>169</sup> [ES]: Proponemos que, conjuntamente, estas competencias configuren la competencia traslativa de manera específica. Su unión se refiere a la traducción y nada más que a la traducción. No existe duda alguna de que los traductores necesitan saber mucha gramática, retórica, terminología, tener competencias tecnológicas, dominio de Internet, conocimiento del mundo, capacidad de trabajo en equipo, estrategias para gestionar correctamente sus cobros y demás; no obstante, la parte específica de la práctica traslativa no es ni estrictamente lingüística ni estrictamente comercial. Es un proceso de creación y selección, de resolución de problemas que tiene lugar, por lo general, con un aparente automatismo. [Nuestra traducción]. [Material facilitado por la autora].

<sup>170</sup> [ES]: Esta definición, sin embargo, deja al estudiante sin saber exactamente qué significa un *texto meta viable* y a los formadores en traducción con el dilema que supone abordar la tarea de la formación de sus estudiantes para hacer, precisamente, lo que Pym sugiere. [Nuestra traducción].



No pretendemos caer en una de las «ingenuidades» aludidas por Pym (2005) en su cuestionamiento sobre la formación de traductores, según la cual la formación de traductores ha de incluir todo aquello que el traductor debe saber poner en práctica. Obviamente, las áreas marcadas no solo exceden en tiempo y función (grado de especialización) la formación (reglada) del traductor a nivel del grado; esto es, sería casi imposible pensar que el sujeto durante sus años de estudios podrá ser capaz de adquirir todos estas competencias (como afirmaba Kelly 2002). Pero sí creemos que durante la formación el sujeto puede tomar conciencia del repertorio de actuaciones que se le pueden presentar en su vida profesional futura y activar áreas de conocimiento y competencia que podrá desarrollar en la práctica futura. El problema de la definición de Pym para su aplicación a contextos de enseñanza-aprendizaje-evaluación es que no facilita la comprensión sobre los objetivos y los resultados de aprendizaje deseados. Más bien, promueve interpretaciones subjetivas que no favorecen la adopción del principio de transparencia propio de los procesos educativos en el nuevo modelo de educación. El autor, sin embargo, justifica las limitaciones del modelo. Su valor reside en lo que no dice, y esto toma sentido al pretender dotarlo de flexibilidad y adaptabilidad. No se acepta que haya un perfil profesional ideal del traductor; el autor admite que se establecen relaciones concretas entre las competencias descritas y otras que pueden potencialmente interrelacionar con ellas; hecho que ocurre frecuentemente hasta el punto de situar las competencias propias del traductor en un plano secundario con respecto a las destrezas que se requieren a los profesionales de la comunicación intercultural (2003: 490). Precisamente, es en esto donde no vemos su modelo tan alejado de los calificados como multicomponenciales.

Además, el autor recuerda al formador de traductores que no debe perder de vista su función y objetivo final, distinguiendo los medios con el fin de la formación (esto es especialmente evidente cuando cuestiona la inclusión de las destrezas instrumentales como el manejo de las tecnologías de la información). Precisamente porque estamos totalmente de acuerdo con Pym en estas afirmaciones (recordemos a Mossop [2003] cuando comenta que aquel que no sabe traducir con papel y lápiz, no podrá hacerlo con la tecnología más avanzada) no consideramos que modelos como el de Kelly, donde prima el carácter flexible y adaptable, estén reñidos con el objetivo final de la formación integral, más bien todo lo contrario.

Contraria a la posición de Pym y Kearns es la adoptada por Campbell (1998: 153-154) quien valoraba las descripciones basadas en sus distintos componentes, especialmente en el estudio de la CT en el plano pedagógico. Su defensa se basa en distintos argumentos:

- la división en distintos componentes sugiere una interrelación entre dichos componentes y por tanto una relativa independencia de cada uno de ellos de cara a su desarrollo;
- en relación con lo anterior, esto presupone un potencial desarrollo de los distintos componentes a lo largo del tiempo, incluso si su desarrollo no es idéntico.

Esto favorece además la configuración de programas formativos y el establecimiento de sistemas de evaluación correspondientes, como veremos más adelante. En este sentido, no creemos que los modelos multicomponenciales de la CT (tales como el de Kelly o Kiraly) si se enfocan desde una perspectiva didáctica, resulten tan artificiosos, sino que su utilidad reside en la transparencia y claridad de cara al establecimiento de objetivos y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. De hecho, podemos sintetizarlos fácilmente, a la luz de los nuevos instrumentos para la educación superior en el EEES, en destrezas específicas y en destrezas genéricas o transversales del traductor. Tomando, por ejemplo, los modelos de PACTE y Kelly, quienes hacen alusión expresa a esta división, tenemos:

<i>Competencias del traductor</i>	Kelly (2002)	PACTE (2003)
<i>Genéricas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicofisiológica y actitudinal</li> <li>▪ Interpersonal</li> <li>▪ Estratégica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilingüe</li> <li>▪ Extralingüística</li> <li>▪ Instrumental.</li> </ul>
<i>Específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicativa y textual, Cultural e intercultural, Temática</li> <li>▪ Profesional e instrumental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estratégica</li> <li>▪ Instrumental</li> <li>▪ Conocimientos de traducción</li> </ul>

Tabla 28 Competencias genéricas y específicas del traductor en los modelos de Kelly (2002, 2005) y PACTE (2003, 2005, 2007)

Como vemos, la competencia estratégica ocupa lugares bien diferenciados en los modelos de Kelly y PACTE, central en el caso de este último y por tanto específica del traductor. Mientras que para Kelly sería una competencia transversal que permite la combinación e integración de los procesos de la actividad traductora. De igual forma ocurre en el caso de la instrumental, situada en planos diferentes en ambas propuestas. Esto puede deberse a la compleja línea divisoria entre el concepto de competencia genérica y específica, en línea con las argumentaciones de Yáñez y Villardón (2006) relativas a la inexistencia de competencias genéricas, al darse todas las competencias en aplicación a una disciplina concreta. De hecho, quizás esta división resulte un tanto artificial, aunque no descartamos su utilidad con fines didácticos. Por una parte, las que señalamos como competencias comunicativas y textuales, no son tan diferentes en el caso del traductor con respecto a otros profesionales en el ámbito de la comunicación o las lenguas, lo mismo ocurre con las profesionales e instrumentales, no podemos decir que el manejo de una herramienta concreta de trabajo (por poner un ejemplo muy básico: el manejo de Internet o de los foros de debate) sea una cuestión propia y específica del traductor. Más bien, es únicamente en la aplicación de estos contenidos (destrezas y conocimientos) a la práctica de la Traducción cuando estas competencias toman el sentido y la especificidad que señalamos en nuestra clasificación

- ***La importancia de las competencias transversales: adquisición gradual de la CT***

Como argumentábamos anteriormente, la viabilidad de adoptar el modelo profesional como base para el diseño curricular y la descripción de los contenidos formativos (CT) es discutible. Mayoral (2001) incide en la ausencia de criterios objetivos que sirvan para describir de forma válida y constante la competencia profesional. Hemos señalado que tanto la evolución de la disciplina, los nuevos contextos educativos como la evolución del mercado han influido en los modelos de descripción de la CT. Anderman y Rogers (2000) comentan la influencia de las nuevas necesidades y condicionantes de la realidad actual, que van a marcar de forma determinante la noción de CT del profesional en traducción. Robinson (2003 [1997]) comenta las distintas destrezas necesarias para el traductor en el mercado y en la sociedad actual, dando un énfasis especial al traductor como actor social. En este apartado, y a la luz de los objetivos del presente trabajo, trataremos la importancia de las competencias transversales en el currículum del traductor, comentando algunos estudios concretos.

Como afirmamos anteriormente, en el apartado dedicado al proyecto Tuning, los graduados encuestados consideraron que las competencias genéricas desarrolladas en menor medida eran

aquellas relacionadas con el trabajo en entornos internacionales e interdisciplinarios, la comunicación con expertos de otras áreas, el entendimiento cultural y la adquisición de segundas lenguas. En nuestra disciplina, hemos de señalar los trabajos de Way (2002a/b, 2006, 2007) destinados a evaluar el desarrollo de competencias transversales de los estudiantes de traducción, tomando como punto de partida el modelo Kelly (2002). Así bien, en una primera iniciativa, la autora llevó a cabo un proyecto de innovación docente coordinado por los departamentos de Traducción e Interpretación y el de Derecho Internacional Privado de la Universidad. El proyecto consistió en una experiencia de simulación de prácticas profesionales para poner a prueba la nueva forma de organización del trabajo del estudiantado en grupos interdisciplinarios e internacionales. Se organizaron quince grupos mixtos de trabajo compuestos por unos 4 ó 5 estudiantes de Derecho, 1 ó 2 estudiantes Erasmus en el área de Derecho y 5/6 estudiantes de TI, (un total de 168 estudiantes en total, todos en último curso de carrera) los objetivos eran diferentes según el grupo objeto de estudio, por lo que nos detendremos en los resultados más relevantes para los estudiantes de TI.

Por una parte se pretendía mejorar las competencias instrumentales (documentación especializada), temáticas (conceptos teóricos de derecho), competencias interpersonales (trabajo con expertos de otras áreas) y en general, familiarizar al estudiante con el trabajo del traductor en una situación real. Además se pretendía superar el desconocimiento de la profesión del traductor, mejorar su reconocimiento por parte de otros profesionales y favorecer la competencia psicofisiológica (confianza de los estudiantes de traducción al acudir a otros expertos). En general, los resultados fueron bastante satisfactorios en tanto que:

- un 63% afirmó haber mejorado su competencia interpersonal como resultado de su participación en el proyecto (ninguno de los estudiantes de Derecho valoraba este aspecto quizás por el desconocimiento del concepto y su escasa percepción de la aplicabilidad a su ejercicio profesional propio).
- El 31.5% se sentía más capacitado para trabajar con otros profesionales.
- El 100% de los estudiantes de Derecho encuestados afirmaba que, en el futuro, requeriría los servicios de un traductor jurídico ante la necesidad de traducir un documento de esta especialidad, a pesar de conocer el idioma en cuestión.
- El 95% de los estudiantes de traducción consideró que su imagen como profesionales y el reconocimiento de la profesión se ve mejorada tras su participación en el proyecto.

Más adelante, Way ha desarrollado una propuesta de evaluación a la que ha llamado «el Talón de Aquiles» (2006, 2008) donde pretende analizar el desarrollo de la competencia estratégica y de la psicofisiológica (descritas por Kelly 2002), observando el desarrollo de la confianza en sí mismos de sus estudiantes. Así, ha elaborado un sistema de seguimiento individualizado del rendimiento de los estudiantes, mediante una serie de fichas de trabajo, donde los estudiantes han de autoevaluar sus puntos fuertes y débiles ante una tarea de traducción dada, así como determinar y buscar soluciones para mantener las competencias adquiridas de cara a su futuro desarrollo. Los resultados facilitados hasta el momento, sugieren que el enfoque resulta especialmente útil para la consecución de los objetivos marcados y sugiere que la investigación en esta línea puede traer importantes beneficios para la educación integral de los estudiantes.

En definitiva, trabajos como el de Way nos devuelven a los nuevos contextos sociales y educativos y al replanteamiento que ellos suponen de cara a la formación de los estudiantes. Mayoral (2001b) analiza las implicaciones de los nuevos planes de estudio en TI en España, mientras que Pym (2005) cuestiona una serie de postulados relativos a la formación de profesionales de la TI. De los diez postulados que plantea, discutidos también en el trabajo de Kearns (2005), nos quedaremos con su idea de que la formación debe plantearse desde la flexibilidad, esto es, el autor plantea que más que pretender recoger la amplia gama de competencias y conocimientos que ha de poseer el profesional de este ámbito, durante los años de formación (que defiende el autor, no tiene por qué desarrollarse en la universidad) y predeterminar el futuro profesional del sujeto, se ha de fomentar que el estudiante sea capaz de aprender por sí mismo y adaptarse a las situaciones concretas en las que habrá de operar: «The meandering of life enable us to pick up skills along the way. [...] It would be enough to train students to learn and adapt. Then let them live» (Pym 2005: 4).<sup>171</sup> Como pretendemos demostrar en el presente estudio, el traductor en formación desarrolla gracias a sus experiencias interculturales e interlingüísticas y, especialmente durante los periodos de movilidad, una serie de competencias de naturaleza transversal pero que en el perfil del traductor profesional adquieren un valor fundamental para su desarrollo personal y profesional. Trataremos estas conclusiones en el último punto de este capítulo.

Observamos de nuevo la concepción del traductor como un aprendiz continuo que activará sus conocimientos y destrezas cuando le sea necesario, y según las condiciones concretas que se les presenta. No está, en nuestra opinión, tan lejos esta visión de la presentada por Robinson cuando afirma que:

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

Robinson (2003: 49, cita recogida también por Kelly 2005: 17)

Esta concepción de adquisición gradual ha sido enfatizada por Nord (1991) que incide además en la importancia de la intervención del docente para maximizar el proceso de aprendizaje del estudiante. Efectivamente, consideramos que la CT no es un objetivo limitado a los años de la formación, es un fin que se va construyendo a medida que el sujeto va adquiriendo experiencia en la práctica de la traducción (distintas temáticas de especialidad, tipologías textuales, trato con clientes, modalidades de contratación, cuestiones relativas a la fiscalidad, uso de las distintas tecnologías propias o genéricas en entornos laborales, etc.), conocimientos y experiencias temáticas y de vida (personales, profesionales, o de otra índole) sea por la vía que sea, aprendiendo y madurando en su proceso de desarrollo personal e individualizado, etc.

Esta visión se ve llevada a su extremo en las palabras de Castellano (1988), recogidas en Beeby (1996: 100) cuya percepción al respecto resulta menos exacerbada:

---

<sup>171</sup> [ES]: La vida nos permite desarrollar competencias en su recorrido. [...] Bastaría con formar a los estudiantes para que aprendan y se adapten y entonces dejarles vivir.

Granted that the linguistic competence and encyclopaedic knowledge of undergraduate trainee translators is limited by their youth, translation programs can help to speed up their maturing process by providing them with mental maps so that they can recognize the priorities of any translation situation.

Beeby (1996: 9)<sup>172</sup>

Ideal translator competence is, of course, an ideal and cannot be reached in a four-year degree program.

Beeby (1996: 14)<sup>173</sup>

Our profession is based on knowledge and experience. It has the longest apprenticeship of any profession. Not until thirty do you start to be useful as a translator, not until fifty do you start to be in your prime. The first stage of the career pyramid- the apprentice stage- is the time we devote to investing in ourselves by acquiring knowledge and experience of life. Let me propose a life path: grandparents of different nationalities, a good school education in which you learn to read, write, spell, construe and love your own language. Then roam the world, make friends, see life. Go back to education, but to take a technical or commercial degree. Spend the rest of your twenties and your early thirties in the countries whose languages you speak, working in industry or commerce but not directly in languages. Never marry into your own nationality. Have your children. Then back to a postgraduate translation course. A staff job as a translator, and then go freelance. By which time you are forty and ready to begin.

Castellano (1988: 133, citado en Beeby 1996: 100)<sup>174</sup>

En cualquier caso, no estamos pensando en una trayectoria como la marcada por Castellano cuando hacemos referencia al aprendizaje continuo y a la adquisición gradual de las competencias propias del traductor, primero por las variables que, obviamente quedan fuera de nuestro alcance (¡no podemos cambiar nuestro contexto familiar, ni la persona de la que nos enamoramos!)<sup>175</sup>. Por

---

<sup>172</sup> [ES]: Dando por hecho que la competencia lingüística y el conocimiento enciclopédico de los estudiantes de traducción se ven limitados por su propia juventud, los programas de formación de traductores pueden ayudar a acelerar su proceso de maduración, proporcionando a los estudiantes mapas mentales a través de los cuales reconocer las prioridades de la situación de traducción. [Nuestra traducción].

<sup>173</sup> [ES]: La competencia ideal del traductor es, de hecho, un ideal y no puede lograrse en el transcurso de un programa de formación de cuatro años. [Nuestra traducción].

<sup>174</sup> [ES]: Nuestra profesión se basa en el conocimiento y la experiencia. De todas las profesiones, es la que supone el periodo de formación más extenso. No se empieza a ser útil hasta los treinta años, y solo a los cincuenta empezamos a estar en nuestro mejor momento. La primera etapa de la pirámide del desarrollo profesional – la fase de aprendizaje- es el tiempo que dedicamos a invertir en nosotros mismos, mediante la adquisición de conocimientos y experiencias de vida. Déjenme que les proponga un itinerario de vida: abuelos de distintas nacionalidades, una buena educación en el colegio donde aprender a leer, escribir, deletrear, construir y amar tu propia lengua. Entonces empezad a andar por el mundo, hacer amigos, observar la vida. Volved a formaros, pero para cursar una titulación técnica o comercial. Pasad lo que queda de sus veinte años y el principio de la treintena en los países de las lenguas que habláis, trabajando en empresa o en sectores comerciales, pero no directamente en idiomas. Nunca os caséis con alguien de vuestra misma nacionalidad. Tened hijos. Entonces realizad un curso de posgrado en traducción. Trabajad como traductor en plantilla y luego como autónomo; para entonces, ya tendréis cuarenta años y estaréis preparados para comenzar. [Nuestra traducción].

<sup>175</sup> Somos conscientes de que la fecha en que se publica dicho fragmento no es del todo reciente, sin embargo, consideramos que la cita plantea interrogantes interesantes, muy comentados en la literatura sobre formación de traductores (formación reglada, a nivel de grado o posgrado, necesidad de especialización, formación mediante la práctica, el valor de la movilidad en la formación de traductores (la física y la profesional),

otra parte, no podemos ni pensar en la reacción de nuestros estudiantes si les mostráramos este fragmento... ¿En qué lugar queda la actual configuración de los estudios de TI ante un panorama como el destacado por la autora? ¿Es realmente la educación primaria/secundaria lo suficientemente efectiva como para permitir que los estudiantes adquieran un nivel avanzado de su lengua materna? ¿Sería este nivel suficiente para el traductor? Y la formación lingüística en la lengua extranjera, basada únicamente en la experiencia informal adquirida con el contacto en contextos no-académicos, en el trabajo o en las relaciones sociales, ¿es suficiente para adquirir el nivel de competencia necesario para saber traducir? ¿Hasta qué punto están los estudiantes dispuestos a marcharse fuera de su país de origen durante tan largo periodo de tiempo? ¿Encaja la situación esbozada con el panorama actual? Hemos de decir (como mínimo) en este último punto que no, especialmente, cuando en nuestro conocimiento de la profesión, la realidad es justamente la inversa, al menos en nuestro contexto más inmediato: se empieza con la formación (reglada), quizás con algún periodo (no más de un curso académico) de estancia fuera del país de origen, luego se hacen los primeros trabajos de traducción o en otro ámbito relacionado, etc.

Más moderada es la afirmación de Pym (2005), cuando recomienda a los formadores de TI:

Let people do first degrees in whatever they like. Let them learn languages from the road. Then offer a range of courses aimed at specific skills, specific market segments. Mix trainee groups so that students learn from students. Work in groups and from orality. Teach people to think around technologies. And only turn to theories when they help you question institutional power, as we might have done here.

Pym (2005: 6)<sup>176</sup>

Compartida también por Gambier quien cuestiona la completa formación de profesionales en el grado, siendo esto un gran reto para el docente, que habrá de esforzarse especialmente en fomentar la madurez en sus estudiantes:

I think students should get initial degrees in any other area and only later on, at a master's level, be trained to become translators.

[...]

It should be possible for people to go to university, graduate in the subject... languages, law, anything they want, do some work or travel around and then be trained to become translators. At university we don't have this kind of further education to specialise people after they have done their studies...

Gambier (2005: 24)<sup>177</sup>

---

incorporación a la profesión de profesionales de otros ámbitos, etc.) muchos de ellos cuestionados recientemente por Pym en su artículo de 2005 «*Training translators ten recurrent naiveties*».

<sup>176</sup> [ES]: Deje que la gente curse titulaciones en lo que quiera que les guste. Entonces deje que vayan aprendiendo lenguas. Luego ofrézcales una variedad de cursos sobre distintas competencias específicas, determinados segmentos del mercado. Mezcle a los grupos de estudiantes para que aprendan los unos de los otros. Trabaje en grupos y desde la oralidad. Enséñeles a pensar sobre las nuevas tecnologías y solo use la teoría cuando le ayude a cuestionar la autoridad institucional, como hemos querido hacer aquí. [Nuestra traducción]

<sup>177</sup> [ES]: Creo que los estudiantes deben obtener titulaciones iniciales en otras áreas y solo después, a nivel de máster, formarse como traductores.

Debería ser posible que la gente se formara en la universidad, obtuviese una titulación... en lenguas, derecho o lo que deseen, trabajen o viajen por el mundo y entonces se les forme para convertirse en traductores. En la universidad no tenemos esta clase de formación superior para permitir la especialización después de haber completado unos estudios. [Nuestra traducción].



En nuestra opinión, se trata, durante la formación, de poner a disposición del estudiante un amplio repertorio de conocimientos y destrezas a modo de oportunidades para el aprendizaje, a partir de ahí, el estudiante que ya ha experimentado, de una forma u otra, dichos conocimientos y destrezas, en el aula, podrá reaccionar, en su desempeño profesional, activando aquellas áreas de conocimiento o experiencia que le se le exijan en un contexto profesional dado. Se trata, como afirma Robinson (2003), de dar oportunidades para activar las competencias de los estudiantes. En este sentido, efectivamente comulgamos con Pym (2005) en que quizás no sean suficientes los años de formación universitaria; no serán suficientes para un pleno desarrollo de dichos conocimientos y destrezas, pero sí lo son para que el estudiante tome conciencia de ellos, los tenga en cuenta y los almacene en su repertorio de actuaciones de cara a su futura activación en su actuación profesional. Es quizás aquí, de nuevo, donde toman un especial valor las competencias transversales del traductor. Evidentemente, quizás no se pueda dedicar todo un módulo de formación, durante el programa formativo oficial de los estudiantes de TI, al desarrollo de competencias profesionales específicas del tipo: trabajo en equipo, coordinación y gestión de proyectos, etc. pero quizás baste con la introducción de algunas pautas básicas de funcionamiento en el seno de determinadas asignaturas, de forma transparente y expresa, para que el estudiante tome conciencia de ellas. En este sentido, Calvo (2006) comenta la forma en que estos aspectos profesionales, centrados de manera específica en el desempeño de la TI, pueden incluirse en el currículo formativo de los sujetos<sup>178</sup>.

A modo de síntesis, el diagrama siguiente representa el proceso de activación de las competencias, poniendo en relación los planos dependientes de sujeto (sistema subyacente de conocimientos y destrezas), la intervención del docente (formación) y el aprendizaje a lo largo de la vida (desarrollo gradual), según se deriva de la propuesta formativa de Robinson (2003 [1997])

---

<sup>178</sup> En el marco de las Acciones de Innovación Tutorial (Plan de Acción Tutorial 2005/2006; Plan de Innovación Tutorial 2006/2007) de la Universidad de Granada, Calvo inició, amparada por el grupo de investigación Avanti, una serie de módulos de orientación y tutoría profesional para los estudiantes de último curso de la carrera. La autora se planteó compensar con estas actividades las deficiencias advertidas en la formación de traductores en este sentido, donde los esfuerzos o las oportunidades ofertadas por el profesorado para integrar una perspectiva profesional en la formación de los sujetos resultaron demasiado puntuales y de poco alcance global. La experiencia ha sido publicada por el grupo Avanti en distintos trabajos y ha resultado una interesante experiencia de formación tanto para estudiantes como para docentes, tal y como reflejan los trabajos de evaluación interna y externa a que se sometió el estudio (Kelly *et al.* en prensa; Calvo *et al.* En prensa, Gregorio Cano *et al.* en prensa). Por otra parte, la experiencia acumulada ha llevado a la configuración de la asignatura de libre configuración: *Proyección profesional en Traducción e Interpretación*, impartida por la Prof. Calvo y la Prof. Morón en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

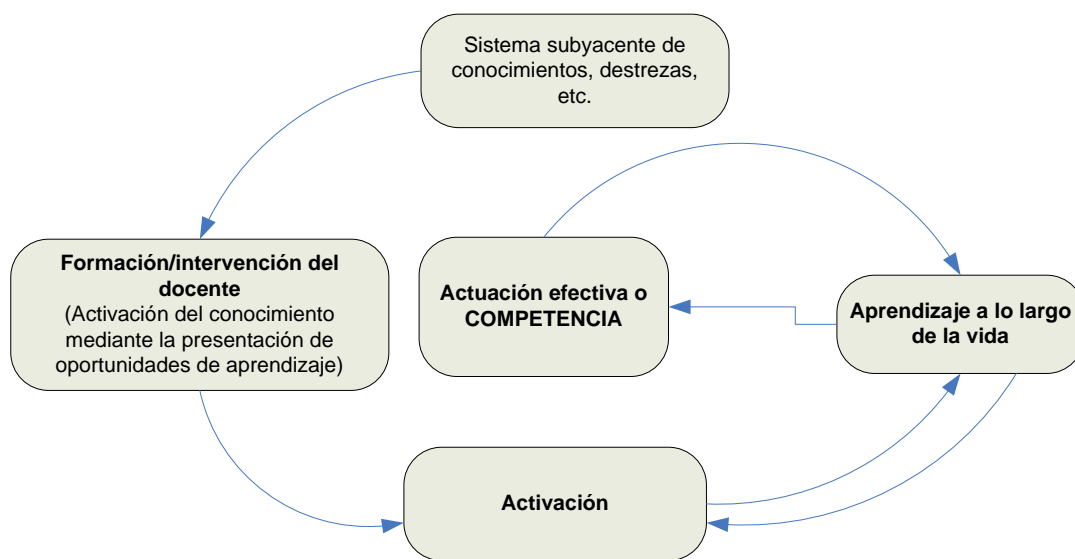


Diagrama 17 De la actuación a la competencia (basado en el modelo de adquisición de Robinson 2003)

▪ *El valor de la CT como modelo para el diseño de propuestas didácticas concretas*

Esta es para nosotros la principal utilidad de los estudios sobre CT. Hurtado (2007) se plantea dar una respuesta a los retos que supone el nuevo enfoque en educación superior: las necesidades de comparabilidad y transparencia de los sistemas formativos en la internacionalización de la educación superior, la necesidad de respuesta a las demandas de la sociedad y del mercado laboral, así como la necesidad de responder a los nuevos modelos pedagógicos derivados, hacen que el modelo principal para el diseño curricular se centre en el modelo basado en competencias (*Competence Based Training, CBT*). La autora, en la línea de Kelly (2002), adapta el modelo holístico de PACTE y combina el enfoque centrado en objetivos de aprendizaje (que ha guiado sus distintos trabajos en formación de traductores).

Como afirmábamos, uno de los primeros en señalar la importancia del CBT a la formación de traductores fue Campbell, cuyos postulados enlazan hoy en día perfectamente con los requerimientos del EEES:

1. Translation competence can be separated into relatively independent components, and those components can be used as building blocks in curriculum design.
2. Translation education is a matter of intervention in the development of the various components of translation competence.
3. Students are likely to attain different levels of achievements in the various components of translation competence given the imbalance in their bilingual skills.
4. The assessment of translation quality is best seen as a matter of profiling the competence of learners, rather than simply measuring the quality of their output.

Campbell (1998: 163)<sup>179</sup>

[ES]: 1. La competencia de traducción puede separarse en componentes relativamente independientes; estos componentes pueden usarse como bloques en el diseño curricular; 2. La formación en traducción supone



De esta forma los estudiantes pueden hacer uso del modelo de CT como indicador de su nivel de adquisición (*ibid.*); para los profesores resulta de utilidad en el diagnóstico de los problemas de los estudiantes, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje individualizadas, evaluación docente y evaluación del estudiantado (*ibid.*:166). Estos postulados se han mantenido en las propuestas de diseño y programación de la formación de traductores de Kelly (2005) y han orientado los trabajos de Way (2002a/b, 2006) (en el desarrollo de determinados bloques de competencias), como hemos visto anteriormente.

La propuesta de González-Davies no se fundamenta expresamente en el concepto de CT, al que hace escasas referencias<sup>180</sup> en su trabajo, sino más bien en el establecimiento de una serie de áreas principales en las que fundamentar la formación de traductores que organiza en *translation attitudes* (centradas en la persona/el traductor) y *aptitudes* (*the task*/la tarea o proceso de traducción), desglosadas en el siguiente esquema, a partir de las cuales establece una serie de objetivos de aprendizaje y diseña tareas para su consecución:

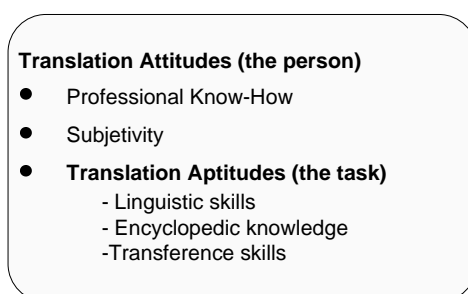


Diagrama 18 Esquema de áreas de formación en TI según González Davies (2004a: 216)

Estas sirven de base para el desarrollo de objetivos específicos en las distintas actividades, tareas y proyectos que sugiere la autora, especialmente en el plano de las *translation attitudes* que identifica con: «the emotional and psychological aspects that will help in the student's professional advancement»<sup>181</sup> y donde sitúa también las aptitudes del traductor, además del (buen) ejercicio profesional (consideración de las dificultades que tiene que hacer frente el traductor, en cuanto a limitaciones de tiempo, dinero, plazos, materiales y recursos, condiciones del encargo, especificaciones del cliente, etc. así como el conocimiento de las cuestiones legales necesarias para el ejercicio profesional, el contacto con colegas de profesión y el desarrollo de habilidades profesionales y de autopromoción) y el entendimiento de la subjetividad (destrezas relacionadas con la inteligencia emocional: autoevaluación de los puntos fuertes y débiles, sacar el máximo beneficio del marco profesional y personal en que se encuentra una persona, motivación, disposición a la flexibilidad y apertura de mente, etc.). (González Davies 2004a: 217)

---

intervenir en el desarrollo de los distintos componentes de la competencia de traducción; 3. Los estudiantes pueden lograr distintos niveles de logro en los componentes de la competencia de traducción, dados los desniveles en sus competencias lingüísticas; 4. La evaluación de la calidad de una traducción es más comprensible si se perfila la competencia de los formandos, en lugar de medir simplemente la calidad de sus productos traslativos. [Nuestra traducción].

<sup>180</sup> La autora utiliza la denominación «*translation competence*»

<sup>181</sup> [ES]: Los aspectos emocionales y psicológicos que ayudarán al estudiante en su desarrollo profesional. [Nuestra traducción].

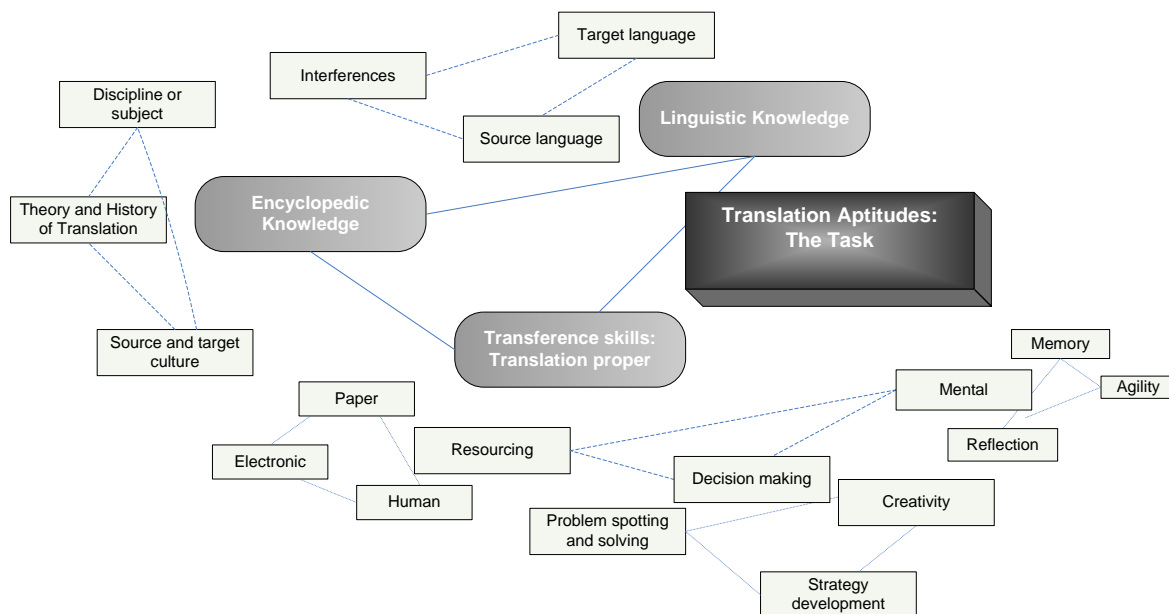


Diagrama 19 Principales áreas en la formación de traductores (reproducido de González Davies (2004a: 217))

### ❖ *Plano académico-institucional*

#### EL LIBRO BLANCO DE LA ANECA PARA LA LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

El proyecto de título de grado propuesto dentro del marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de 21 de octubre de 2003 (resolución del 22 de diciembre) ofrece una propuesta formativa que parte del objetivo genérico de formar traductores generalistas e intérpretes de enlace. El documento presenta las competencias asociadas a una serie de perfiles de lo que se considera las salidas profesionales *tipo* del egresado en TI, a saber: traductor «generalista», «especializado», «integrado en organismos públicos», «mediado lingüístico y cultural», «intérprete de enlace», «lector editorial, redactor, corrector y revisor», «lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos» y «docente de lenguas» (descritos en detalle en el Anexo 2.5 en el tomo en CD). A nuestro parecer, estos perfiles carecen de la suficiente flexibilidad que se presupone en los nuevos títulos de grado en el marco del EEES. En el artículo publicado en coautoría con Soriano Barabino «*Especialización académica vs. Especialización profesional*», analizamos los distintos perfiles profesionales descritos en el Libro Blanco, cuyas conclusiones recogemos en este trabajo (Morón y Soriano, en prensa):

- Si bien el documento toma como punto de partida el modelo de competencias, estas (en su versión genérica y específica) no aparecen desglosadas en los distintos perfiles, por lo que su definición y la configuración de propuestas curriculares resulta vaga y ambigua.

- El solapamiento entre las características y funciones propias de unos y otros perfiles resulta evidente, dando como resultado perfiles poco definidos.
- Se aboga por un primer perfil de «traductor generalista» que no queda debidamente definido en tanto que sus competencias se solapan con las del «profesional especializado», quedando además otras competencias, que se entienden como transversales, asociadas únicamente a ciertos perfiles (como en el caso del *trabajo en equipo* o las *destrezas documentales* descritas para el «traductor integrado en un organismo público» o los *rasgos psicológicos* del «generalista» comunes a cualquier profesional de la TI).
- Solo se hace mención a las lenguas de trabajo en la descripción del perfil del «mediador lingüístico y cultural» sin que se hagan evidentes las motivaciones para tal hecho. En cualquier caso, este perfil resulta poco trabajado en su descripción, aplicable a otros profesionales en el ámbito lingüístico, donde además se obvia la importancia de las competencias interpersonales e interculturales tan importantes en el desempeño de esta profesión y que reflejan numerosos modelos traslativos (Morón 2003).
- Parece entorsearse que el título de grado en traducción se convierta en un título dentro de una macroárea de conocimiento de Estudios de la Comunicación y Lingüísticos (Traducción junto con otras áreas como Interpretación, Documentación, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Lingüística, Lengua de Signos, Terminología, Filologías, enseñanza de lenguas, Lenguas para fines específicos, etc.) (Mayoral, en prensa).
- Si bien, la docencia parece ser una salida profesional para una proporción considerable de egresados, en ocasiones provisional, consideramos que no siempre es así, y por tanto estamos en desacuerdo con la citada temporalidad y escasa relevancia de este ámbito a la que se alude en el Libro. Igualmente, no se definen en este caso competencias propias del «docente de lenguas», hecho que no nos sorprende por la escasa atención que tradicionalmente se ha otorgado a la formación del profesorado, en general, en nuestro país.

El Anexo 2.5. desglosa además el estudio de competencias realizadas en el marco de este estudio (V. «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD).

### ❖ *Plano profesional*

#### ESTUDIOS SOBRE LA PROFESIÓN: VALOR PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

La adopción del enfoque comunicativo en TI trajo consigo un giro hacia la búsqueda de la mejora del estatus profesional del traductor, de forma que se empieza a pensar en la realidad profesional como verdadera fuente de inspiración para la formación de traductores. Son muchos los que han advertido la necesidad de adecuar los objetivos y contenidos formativos, así como los métodos de trabajo y los sistemas de evaluación en la formación de estos profesionales para dar una mejor respuesta a las necesidades del mercado (Ulrych 1996, Ivanova 1998; Vienne 1998; Días Fouces 1999; Anderman y Rogers 2000; Kiraly 2000; Pym 2001; Kelly 2002; entre otros. Obst (1994, citado en Wright 2000) afirma que existe un enfoque orientado al mercado de Traducción. Son ejemplos típicos de este enfoque aquellos que apoyan la selección de materiales reales para el trabajo en el aula, especialmente aquellos traducidos profesionalmente por el docente (Vienne 1998),

establecimiento de tareas o proyectos reales en la dinámica del aula (Nord 1991; Ulrych 1996, Gouadec 2003, etc.). No obstante, como hemos advertido, son también importantes las limitaciones de este enfoque<sup>182</sup>, de ahí que la profesionalización de los estudios de traducción, en nuestros días, haya dado un giro hacia una mayor «maleabilidad». Se ha de formar a traductores competentes que se desenvuelvan en diferentes contextos profesionales, respondiendo a las necesidades concretas de los mismos, y adaptando y modificando sus conductas, actitudes y destrezas, según los requerimientos que, en un momento o contexto determinado, se tengan con respecto a su ejercicio profesional. El concepto del perfil del traductor profesional (Pym 2001a) no resulta tan obvio. El conocimiento de la realidad profesional de los traductores abre un vasto campo para la investigación. Anderman y Rogers (2000: 67) identificaron algunas de las dificultades en la determinación de los requisitos deseados en el ámbito profesional, derivadas fundamentalmente de la heterogeneidad del alumnado, lo que hace imposible prever la trayectoria profesional futura a la que optarán los sujetos; de la consideración misma que se tiene de los educadores en la sociedad y del elevado coste que supone la continua adecuación a las cambiantes necesidades del mercado (las reflexiones de Pym 1993b van también esta línea). Kelly (2002) sanciona además el hecho de que se mezclen datos de distinta naturaleza, en el estudio de la realidad profesional en TI: experiencias y opiniones informales de los egresados, percepciones de los empleadores, etc.

La contribución más reciente en este sentido es la de Calvo (2006) aunque desde otro punto de partida en su aproximación al mercado (no en el intento de descripción de la competencia del traductor); Calvo cuestiona la validez y fiabilidad de los estudios disponibles hasta el momento sobre las salidas profesionales de los traductores e intérpretes en el ámbito español. La autora hace un importante trabajo de recopilación bibliográfica (advirtiendo las dificultades encontradas en este sentido) y comenta las limitaciones metodológicas de los estudios hallados. Sus principales conclusiones indican que las principales deficiencias vienen dadas por tratarse de estudios parciales, limitados a un contexto profesional o geográfico; en su mayoría no longitudinales, esto es, no realizan un seguimiento de los encuestados, por lo que solo se consigue marcar tendencias que apuntan a la situación de los graduados en el momento de la encuesta, de ahí que no sean representativos del mercado y las condiciones laborales de nuestros egresados. La autora, buena conocedora, como demuestra, de la realidad profesional del traductor, afirma que situaciones como la siguiente no se ven representadas en los estudios sobre inserción laboral de los egresados en TI:

[...] un licenciado [en TI] imparte por temporadas clases de FPO, mientras da clases particulares, traduce ocasionalmente sin estar dado de alta y trabaja puntualmente en una agencia de organización de congresos como azafato.

Calvo (2006: 642)

¿En qué perfil se ubicarían? ¿Cuáles serían las competencias genéricas y las específicas necesarias para que un estudiante en el futuro pueda acceder a este «perfil», si es que puede denominarse como tal?<sup>183</sup>. Situaciones como la esbozada por Calvo son difíciles de contabilizar estadísticamente

---

<sup>182</sup> En el plano de la formación de traductores, determinados autores han puesto en duda lo apropiado de adoptar métodos y tareas profesionales en el aula, justamente por los objetivos de la formación, las características del alumnado, las limitaciones del trabajo en un entorno académico, etc. (V. Kelly 1999, 2000)

<sup>183</sup> Otros ejemplos similares a este ofrecido por Calvo, han sido utilizados en la asignatura *Fundamentos de Teoría y Práctica de la Traducción* al tratar la diversificación de las salidas profesionales del traductor, que impartimos en el curso académico 2006-2007 en la Universidad Pablo de Olavide, todos ellos basados en nuestra propia experiencia profesional y en el conocimiento de otros egresados y su itinerario profesional: «un profesor que trabaja como traductor/intérprete autónomo, colabora en una ONG como mediador intercultural», «un administrativo que trabaja en empresa, realiza viajes de negocios esporádicos, que

al no encajar en una única categoría de respuesta, de ahí la necesidad de estudios que reflejen las profesiones asociadas al perfil de la TI, que recojan las condiciones de trabajo, tipo de contrato, estabilidad, satisfacción con el puesto, etc. (variables no incluidas en muchos estudios), así como la necesidad de llevar a cabo estudios de corte más cualitativo, que no restrinjan las respuestas de los sujetos a categorías cerradas, limitando sus respuestas, y dando como resultado estudios fuertemente sesgados y no representativos (Calvo *ibid.*).

En este acercamiento a la realidad profesional, tenemos estudios muy importantes que pueden contribuir al diseño de los currícula en TI. Este es el caso del trabajo llevado a cabo en el Reino Unido por el *Language National Training Organisation/Organización Nacional de Formación en Lenguas (LNTO)* (2001) «*National Standards in Translating/Estándares Nacionales en Traducción*». Este documento describe las destrezas fundamentales del traductor profesional, salvando las diferencias propias de los campos profesionales, las realidades nacionales, contextuales, etc.

- ***The National Standards in Translating (2001<sup>184</sup>, 2006)***

El informe de la *Languages National Training Organisation* supone la conclusión del trabajo inicial del *Languages Lead Body (LLB)*<sup>185</sup> realizado en 1996 que pretendía determinar una serie de estándares para el desempeño profesional de la traducción y de la interpretación. En el informe de 2001 quedan revisados y validados los contenidos del informe inicial, dando lugar a dos trabajos individuales, uno para la Traducción y otro para la Interpretación. La novedad del informe 2001 respecto a su antecesor reside en que quedan reflejadas en las unidades planteadas las actividades de preparación, desarrollo y evaluación del producto traslativo, de forma que el sujeto pueda establecer una clara diferencia entre la capacidad del desempeño profesional (competencia profesional del traductor) y el conocimiento necesario para ello. Por otra parte, el trabajo recoge las aportaciones de asociaciones profesionales, organismos acreditativos, usuarios de servicios de traducción, empleadores, traductores e intérpretes, etc., en el Reino Unido, por lo que se nos ofrece una visión mucho más amplia para la definición de las competencias propias del traductor. El documento no define perfiles profesionales concretos, pretende servir de guía a los diferentes organismos de acreditación de profesionales en Traducción, dando flexibilidad a los mismos en la configuración de dichos perfiles. Así pues, estos organismos acreditativos podrán adaptar las unidades formativas propuestas por el NST en función de sus necesidades específicas. De este modo, el informe pretende ser la base para: la acreditación de profesionales en traducción, la configuración de programas formativos y para la evaluación y reconocimiento de la calidad tanto del producto como del desempeño profesional del traductor.

---

organiza él, en los que acompaña a su superior y sirve de intérprete durante la misma»; «el responsable de comercio exterior de una empresa que, ocasionalmente ha de traducir documentación interna, realizar traducciones juradas, además de gestionar las actividades propias de su puesto, servir de intérprete durante las visitas de sus clientes extranjeros y durante sus visitas al extranjero, y además contestar al teléfono/fax, etc., a tantos clientes como intenten comunicarse con su empresa a lo largo del día». A través de estos perfiles nos resultó más fácil introducir a los estudiantes a un modelo de CT donde se desglosa aquello que se supone específico del traductor y lo transversal o genérico. Los estudiantes parecen agradecer el contar con ejemplos como estos para poder ver la representación de las competencias en actuaciones profesionales concretas.

<sup>184</sup> El Anexo 2.6. recoge la versión de los estándares a fecha 2001, traducidos al español (V. «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en el tomo en CD).

<sup>185</sup> Organismo principal a nivel nacional para la mejora de la capacitación lingüística con fines profesionales. Actualmente denominada: *Languages National Training Organisation* o *Languages NTO* (Organización Nacional de Formación en Lenguas).

El informe ofrece una serie de fundamentos básicos que han de seguirse en el diseño de iniciativas de formación a la luz de los cambios acaecidos en el mercado y el desempeño profesional (diseño de objetivos de aprendizaje y planificación de los contenidos), organizadas a modo de unidades en el informe; y además se presentan una serie de principios para la evaluación de la calidad de un producto traslativo. Cada una de estas unidades define los contenidos formativos específicos en función de los conocimientos y las actitudes profesionales específicas que habrán de desarrollar los estudiantes de la disciplina, por lo que resulta una importante fuente para asesorar al docente en el diseño y planificación por competencias que, por supuesto, habrá de adaptar y «localizar». De igual manera, quedan recogidos en estos estándares en Traducción, los *National Language Standards*, como requisitos previos fundamentales para el desempeño profesional de la actividad traductora. Nos resulta especialmente interesante en este trabajo la introducción de elementos de evaluación específicos para cada una de las unidades formativas, de forma que el cuerpo docente u organismo de acreditación cuente con las herramientas necesarias para evaluar el desempeño profesional del aspirante.

*Revisión de los estándares de Traducción e Interpretación (LNTO 2006)*

La revisión de los estándares, comenzada en junio de 2006, ha intentado subsanar las deficiencias detectadas en los informes de 2001. En el marco del trabajo conducente al establecimiento de los NOS (*National Occupational Standards/ Estándares Ocupacionales Nacionales*) en el Reino Unido, CILT es el organismo encargado del área de Lenguas y su trabajo consiste en determinar los estándares de las profesiones que implican un conocimiento de lenguas, así como aquellas propiamente lingüísticas, junto con la interpretación y la traducción.

El establecimiento de dichos estándares contribuye, según el CILT, a describir las buenas prácticas en los distintos sectores de actividad; los puestos de trabajo y los planes de desarrollo profesional, guían el diseño de cursos de formación, sirven de referencia para la evaluación de los formandos en un área de especialidad concreta y para la autoevaluación de aquellos cualificados para el ejercicio de una determinada profesión, por ello son la base de la creación de un marco de garantía de la calidad de los servicios profesionales para el establecimiento de las cualificaciones profesionales a nivel nacional (The National Centre for Languages 2006a).

En el área de las lenguas, disponemos de tres bloques temáticos de interés para nuestro estudio: estándares en el establecimiento de competencias interculturales, estándares en traducción e interpretación<sup>186</sup>. Por el momento, en el caso de la Traducción escrita (The National Centre for Languages 2006b) solo se dispone de una versión borrador de los nuevos estándares que están en proceso de revisión (abierto para aquellos que trabajen en el campo de la traducción y deseen colaborar, hasta el 5 de abril de 2007<sup>187</sup>) que incluyen: estándares a nivel profesional, estándares a nivel profesional avanzado, funciones de apoyo.

---

<sup>186</sup> Actualmente, el CACDP (*Council for the Advancement of Communication for Deaf People/ Consejo para el Desarrollo en Materia de Comunicación de las Personas Sordas*) es el único organismo que ofrece formación profesional cualificada en base a los estándares de interpretación (Nivel 4 de los *National Vocational Qualifications* en Lengua de Signos/Interpretación inglés) (CACDP 2007).

<sup>187</sup> La metodología de investigación utilizada ha consistido en la realización de reuniones con los grupos de trabajo, análisis de los perfiles profesionales demandados por las empresas y los descritos en los «códigos éticos» de las asociaciones profesionales, consultas a través de Internet y entrevistas telefónicas y presenciales.



En la tabla 29 reproducimos las principales unidades en que se organizan los estándares profesionales en Traducción y pasaremos a comentar algunas de las cuestiones que suscitan; nótese que estos estándares no están redactados a modo de competencias, sino como actividades o tareas, lo que no sería correcto en las concepciones profesionales de la competencia de Le Boterf (2001).

<b>ESTÁNDARES PROFESIONALES (BÁSICOS)</b>
<b>Unidad PTra1. Actualización de las destrezas y de los sistemas para llevar a cabo un trabajo de traducción</b>
Actualización de las competencias lingüísticas así como de los equipos (soportes físicos y lógicos) necesarios para atender encargos de traducción
<b>Unidad PTra2 Afrontar nuevos encargos de traducción</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención a las demandas de los clientes y agencias de traducción</li> <li>▪ Determinación de la naturaleza y la función del encargo para la situación comunicativa y el contexto concreto en que se va a utilizar el producto traslativo</li> <li>▪ Autoevaluación de las competencias y conocimientos de cara a la aceptación o rechazo del encargo</li> <li>▪ Manejo de recursos y fuentes de información, así como de herramientas de traducción para la realización del encargo</li> <li>▪ Conciencia del papel del traductor profesional y conocimiento de los principios de ética profesional</li> </ul>
<b>Unidad PTra3 Traducción escrita de un texto en una lengua a otra</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción de un texto fiel al original y con una redacción fluida en lengua meta</li> <li>▪ Reproducción del registro (formal, informal, coloquial) del texto origen</li> <li>▪ Manejo de las tecnologías de la información y de las herramientas de traducción</li> <li>▪ Trato efectivo con el/los cliente/s</li> <li>▪ Consulta a otros colegas traductores sobre la calidad de los productos traslativos realizados</li> </ul>
<b>Unidad PTra4 Ejercicio de la traducción profesional</b>
<b>PTra4.1 Autoevaluación del rendimiento como traductor profesional</b>
<b>PTra4.2 Diseño de planes de desarrollo profesional y su implementación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoevaluación de la habilidad para el ejercicio profesional en Traducción</li> <li>▪ Control del propio rendimiento</li> <li>▪ Consulta a otros colegas (traductores) sobre el rendimiento</li> <li>▪ Inclusión de las observaciones realizadas (las propias o las facilitadas por otros colegas de profesión) para el diseño de un plan de desarrollo profesional que permita la actualización y el desarrollo de las destrezas y conocimientos de traducción a un nivel profesional</li> </ul>

Tabla 29 Estándares profesionales del traductor (básicos) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)

Estos estándares van destinados a aquellos profesionales que posean un buen nivel de lengua y competencias traslativas en una o más lenguas. Además, se desglosan unos estándares para la práctica profesional a nivel avanzado, donde se reproducen los anteriores, pero se concreta que van destinados a los profesionales que posean un nivel avanzado de competencias traslativas. En ningún momento describe el documento en qué consisten dichas competencias traslativas (ni en el nivel profesional básico ni en el avanzado) ni cuáles son las diferencias entre ambas. El documento se limita a dar pautas para el ejercicio profesional en traducción, se centra en las tareas requeridas y no analiza los componentes de las competencias propias del profesional de este ámbito. A nivel avanzado, se suman a los anteriores:

<b>Unidad APTra5 Actuar como tutor de traductores novatos o compañeros de profesión</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar apoyo a traductores novatos o compañeros para su desarrollo como traductores profesionales</li> <li>▪ Instar a dichos individuos a la autoevaluación</li> <li>▪ Hacer uso de las observaciones facilitadas por clientes u otros colegas de profesión</li> <li>▪ Facilitar información constructiva al individuo sobre su futuro desarrollo profesional</li> </ul>

Tabla 30 Estándares profesionales del traductor (nivel avanzado) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)

El documento (borrador) describe además una serie de funciones de apoyo que desglosa en:

<b>Unidad SFTra1 Gestión de proyectos de traducción</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de proyectos desde la primera toma de contacto con el potencial cliente hasta su implementación y evaluación</li> <li>▪ Análisis global del proyecto (análisis de la naturaleza y función del proyecto en el contexto o situación para la que se ha de producir el texto traducido)</li> <li>▪ Conocimiento de los avances en la práctica de la traducción: introducción de nuevas tecnologías, identificación de las aplicaciones necesarias para el servicio concreto que se ha de realizar y para el cliente para el que se trabaja</li> <li>▪ Desarrollo de planes de acción realistas y rentables</li> <li>▪ Control de la evolución del plan de acción</li> <li>▪ Mantenimiento de una comunicación efectiva con clientes, traductores y otros individuos que tomen parte en el proyecto</li> </ul>
<b>Unidad SFTra2 Evaluación y mejora de los servicios lingüísticos para satisfacer las demandas de los clientes</b>
<b>SFTra2.1 Desarrollo y mantenimiento de sistemas de garantía de calidad</b>
<b>SFTra2.2 Identificación de las posibles mejoras de cara a satisfacer las necesidades de los clientes</b>
<b>SFTra2.3 Implementación de mejoras en los servicios lingüísticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación y mejora de la efectividad</li> <li>▪ Utilización de indicadores de rendimiento que permitan identificar áreas de desarrollo de los servicios ofrecidos</li> <li>▪ Conocimiento de los avances en la práctica de la traducción profesional</li> <li>▪ Diseño de planes de mejora realistas y rentables</li> <li>▪ Supervisión de los planes de mejora</li> </ul>

Tabla 31 Estándares profesionales del traductor (funciones de apoyo) (traducido y adaptado de The National Centre for Languages 2006a y 2006b)

En cuanto a la interpretación, los estándares fueron aprobados en marzo de 2006 y se componen de quince unidades que describen las distintas áreas de actuación profesional en interpretación así como determinadas actividades de apoyo relevantes para la práctica profesional. El documento se ha diseñado por y para la industria del sector de la interpretación para favorecer la comprensión de los niveles profesionales en dicho campo de actividad (LNTO 2006). A modo de resumen los estándares para la interpretación quedan representados en la siguiente tabla:



<b>Preparación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparación para encargos de interpretación</li> <li>▪ Ampliación de las competencias de cara a la preparación para encargos de interpretación</li> </ul>
<b>Rendimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretación en una sola dirección como intérprete profesional, a nivel básico y a nivel avanzado</li> <li>▪ Interpretación en dos direcciones como intérprete profesional, a nivel básico y a nivel avanzado</li> </ul>
<b>Desarrollo profesional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo del ejercicio profesional</li> <li>▪ Mejora del rendimiento profesional (nivel avanzado)</li> </ul>
<b>Funciones de apoyo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo a la interpretación mediante traducciones a vista de textos escritos habituales</li> <li>▪ Apoyo a la interpretación mediante traducciones a vista de textos escritos más complejos</li> <li>▪ Apoyo a la interpretación mediante borradores de traducciones escritas de textos habituales</li> <li>▪ Apoyo a la interpretación mediante borradores de traducciones escritas de textos más complejos</li> <li>▪ Trabajo con otros intérpretes</li> <li>▪ Evaluación y mejora de los servicios lingüísticos para satisfacer las demandas de clientes y usuarios</li> <li>▪ Actuar como tutor de intérpretes novatos y de otros colegas de profesión</li> </ul>

Tabla 32 Estándares profesionales del intérprete (traducido y adaptado de LNT0 2006)

## 2.5. La formación de traductores en el EEES: armonización de los estudios de TI en el proceso de convergencia

Para cerrar este capítulo sintetizamos los avances en cuanto al diseño de los renovados estudios de TI a nivel europeo, en línea con el proceso de convergencia y sus nuevas estructuras.

Desde hace algunos años se han desarrollado algunas iniciativas para la homogeneización de los estudios de traducción en Europa. En 1986 aparecen las recomendaciones de la asociación alemana de traductores e intérpretes BDÜ (*Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer* /Asociación Federal de Traductores e Intérpretes) tras constatarse una deficiente respuesta de la formación ofrecida en las instituciones universitarias en Alemania a las demandas de la profesión. El proyecto europeo POSI (*Praxis-orienterte Studieninhalte/ Practice-oriented study content for the training of translators/ Estudios orientados a la práctica para la formación de traductores*) coordinado por el Centro Europeo de la Federación Internacional de Traductores (FIT) se planteó desarrollar propuestas para promover la calidad y la homogeneización de los programas de formación de traductores (en González Davies 2004b, Kelly 2003, 2005). El trabajo supone un acercamiento de la realidad educativa a la profesional para el establecimiento de los elementos fundamentales de la formación (Kelly 2000: 9). Estos objetivos adquieren una nueva dimensión en el marco del espacio europeo de la educación. De esta manera, nos centraremos en las conclusiones alcanzadas en la denominada Declaración de Gernersheim que se planteó precisamente analizar el lugar de los estudios de traducción en el proceso de Bolonia (Kelleter y Hagemann 2004).

### 2.5.1. La Declaración de Gernersheim: Bolonia y los estudios de TI en Europa

Con motivo de la celebración del V Simposio Internacional sobre Formación de traductores/intérpretes en diciembre de 2004 en la Universidad de Mainz en Gernersheim (Alemania) titulado «*Translation Studies and the Bologna Process: BA / MA Programmes: An International Perspective*» Los estudios de Traducción y el Proceso de Bolonia: Los programas de Grado y Posgrado: Una Perspectiva Internacional», se establecen una serie de directrices para la configuración de los nuevos programas de grado y posgrado en TI en el marco del proceso de Bolonia. El proyecto supuso la evaluación de 90 programas de formación de traductores, con representación de 32 universidades en 21 países (tanto europeos como de fuera de Europa). Los principales objetivos del proyecto se encuadran en cuatro grandes líneas de acción del proceso de convergencia:

- el establecimiento de un sistema fácilmente legible y comparable
- la introducción de la estructura en dos ciclos
- el desarrollo de un sistema de créditos
- el fomento de la movilidad

A modo de conclusión, el documento elaborado por Kelletat y Hagemann (2004) señala las ventajas, dificultades y expectativas que ofrece el proceso de convergencia para la formación de traductores, en el que los estudios de TI no deberían encontrar grandes problemas. Se señalan en la Declaración las nuevas **oportunidades** formativas (tanto en grado como en posgrado) en el marco del EEES, en cuanto a nuevas ofertas de especialización, nuevas combinaciones lingüísticas, apertura de nuevos y flexibles itinerarios formativos con la integración de profesionales de otras áreas (especialmente en el posgrado). Las **desventajas** se sitúan fundamentalmente en el distinto grado y forma en que los sistemas asumen la convergencia, que está llevando, paradójicamente, a sistemas difícilmente compatibles<sup>188</sup>. La Declaración aboga por la transparencia y cooperación a todos los niveles (nacional e internacional, institucional e interinstitucional) asuntos presentes en los debates en el proceso de reforma<sup>189</sup>:

Formation of groups of three or five institutions in different countries, to bring a critical, external perspective to bear in regular discussion of the specific details of reform implementation within the respective partner institutions so making possible at European level, and rationalising, what has been the preserve at national level of the bureaucratically top-heavy accreditation procedure).

Declaración de Gernersheim (2005)<sup>190</sup>

---

<sup>188</sup> El Capítulo 4 analizará el impacto de la adecuación al proceso de Bolonia por parte de las instituciones del consorcio LAE.

<sup>189</sup> Este debate ha surgido expresamente en las dos últimas reuniones plenarias de los responsables del programa (curso 2005/2006, Limerick, Irlanda y curso 2006/2007, Granada, España) donde los responsables expresaron su preocupación por el riesgo que las decisiones nacionales están suponiendo para el mantenimiento de los programas de cooperación existentes, de las características del programa LAE. (V. Capítulo 4).

<sup>190</sup> [ES]: Creación de grupos de tres o cinco instituciones de distintos países para aportar una perspectiva crítica y externa a los debates sobre determinados aspectos de la implementación de la reforma en las respectivas instituciones socias, haciendo posible y racionalizando a nivel europeo lo que ha sido reservado a los procesos de acreditación altamente burocráticos a nivel nacional. [Nuestra traducción].

Kearns (2005) analiza el documento y considera que es precisamente en esta «transparencia» donde se localizan las principales limitaciones del documento. Se intenta definir esta transparencia en base a tres elementos:

- los «*bare essentials*» o elementos básicos, que se traducen en la cantidad de horas y créditos dedicados a la TI;
- la comparabilidad de cursos y programas de formación con la misma denominación en distintas instituciones (establecimiento y definición de objetivos, contenidos y requisitos)
- los criterios para la asignación de créditos en cursos comparables en un programa de estudios y en distintos programas

El autor cuestiona, por una parte, la viabilidad de formular unos elementos básicos en la formación de traductores en el contexto del EEES. Estos «elementos básicos» están, según el autor, próximos a concepciones minimalistas (Pym 2003) de la competencia y pudieran ser equiparables a las competencias transversales del traductor. El problema reside en la indefinición que estos conceptos tienen en los estudios de traducción, donde las competencias son objeto de continuo debate y donde la delimitación y descripción de la propia disciplina presenta graves dificultades. Visión que nos recuerda a la de Wills (1976: 119):

[Applied Science of Translation] cannot provide a satisfactory answer to the question of the professional minimum qualification of a translator, above all, because translational competence as a uniform qualification for translational work is, to all intents and purposes, nonexistent and probably also nondefinable.<sup>191</sup>

En línea con el trabajo de Pym (2003), Kearns señala que si bien ciertas prácticas pueden ser propias de la traducción, existen dudas razonables de que sean elementos básicos y más aún sobre el hecho de que dicho carácter esencial y básico pueda mantenerse en momentos de desarrollo tecnológico o a lo largo de un área geográfica donde primen distintas normas y prácticas en traducción (Kearns *ibid.*: 233, Mayoral 2001).

Para lograr la armonización de la formación de traductores, la Declaración reclama la creación de un marco común para los estudios de TI, que incluya un marco de referencia para la competencia en TI, un portafolio y un currículo europeo similar al existente en el ámbito de las lenguas. Kearns se lamenta de que no se asignen responsables algunos para estas tareas. Por otra parte, intuimos una gran complejidad en la elaboración de dichos instrumentos, asunto obviado en la Declaración, pero también detectado por Kearns al considerar que hacer comparables titulaciones con denominaciones diferentes supondrá graves dificultades para la comunidad académica. Por todo ello, considera Kearns que la *transparencia* aludida no está debidamente definida en el marco de la Declaración.

En definitiva, la Declaración no aporta iniciativas ni recomendaciones específicas, sino que determina una serie de cuestiones ideales (establecimiento de los mínimos requeridos para la

---

Esta cita es además representativa del valor que iniciativas como el programa LAE tienen en el proceso de reforma de los sistemas educativos europeos.

<sup>191</sup> [ES]: [La Ciencia aplicada de la Traducción] no puede facilitar una respuesta satisfactoria a la pregunta sobre la cualificación profesional mínima de un traductor, especialmente porque la competencia traslativa como cualificación uniforme para el trabajo en traducción es, a efectos prácticos, inexistente y probablemente también imposible de definir. [Nuestra traducción].

configuración de programas formativos, armonización de la disciplina y de la profesión) quizás demasiado lejanas y poco viables en el contexto actual en que nos encontramos.

## 2.6. Conclusiones al capítulo

Aunque hemos apuntado a esto anteriormente, hemos de resaltar que preferimos la denominación de «competencias del traductor», en plural y retomando el término usado en el enfoque socioconstructivista de Kiraly (2000). Consideramos que esta denominación nos permite el estudio de la debatida «competencia traductora», concibiéndola desde un punto de vista meramente didáctico y pragmático, en la flexibilidad y capacidad de reacción que cada ejercicio, actividad, modalidad de traducción requiere. No pretendemos realizar un estudio sobre qué se necesita para traducir, ni sobre la traducción como proceso cognitivo; más bien, es nuestra intención facilitar la comprensión del mismo, ayudar a que el sujeto en formación sea consciente de qué habilidades, actitudes, conocimientos, etc. le pueden ser de más utilidad para el ejercicio profesional de la traducción. En esto, consideramos que el sujeto, al traducir, pone en práctica no una, sino varias destrezas que se interrelacionan según el propio sujeto, la situación concreta, y la finalidad del producto traslativo, entre otros factores condicionantes, sin que exista un orden jerárquico ni preferencial predeterminado.

A pesar de la simplicidad del ejemplo, del mismo modo que a una persona le resulta complejo elaborar un mueble o realizar su montaje (en caso de contar con las piezas elaboradas y las herramientas necesarias), sin los conocimientos básicos, sin saber cómo hacer uso de los útiles imprescindibles o sin contar con las instrucciones mínimas para realizar el proceso de la forma más fácil y ágil; igualmente, el aspirante a traductor debe conocer las herramientas que necesita y cómo utilizarlas, aunque no sea de la forma ideal, cómo reaccionar en caso de no disponer de todas y cada una de sus herramientas, así como el momento en que debe pedir ayuda en caso de que no pueda realizar el «montaje» solo, o a quién habría de recurrir en este caso. En este sentido, y dentro de las numerosas descripciones existentes para la competencias del traductor (profesional o experto), nosotros defendemos que el buen traductor posee, no tanto competencias específicas indispensables que le diferencian de otros profesionales, sino un dominio complementario de sus destrezas genéricas o transversales, que en sabia combinación reflexiva, hacen del sujeto un profesional competente que puede operar además en gran variedad de campos de especialidad, no exclusivamente la TI propiamente dichas, como de hecho recoge la estadística del Libro Blanco de Traducción (2006) relativa a las salidas profesionales de los licenciados de esta especialidad.

Tomaremos como base el modelo de CT presentado por Kelly (2005), quien tras sintetizar los distintos modelos existentes para la definición de la competencia traductora, ofrece un modelo singular desde el punto de vista didáctico que combina las destrezas específicas del traductor: competencia comunicativa y textual, competencia cultural e intercultural, competencia temática, competencia profesional e instrumental, con otro grupo de destrezas, que si bien compartidas por otros sujetos y consideradas fundamentales en la formación en Educación Superior, en su ejercicio consecuente y responsable, permiten al sujeto sacar el máximo beneficio de su conocimiento y buen hacer en otras áreas, y ejercer de forma válida su labor profesional. Estas son: la competencia psicofisiológica y actitudinal, la competencia interpersonal y la competencia estratégica. En este tipo de enfoques, el punto de partida para el

diseño curricular es la práctica real y profesional de la traducción, que ayuda a enriquecer el modelo formativo con el dinamismo propio del mercado laboral. En este sentido, documentos tales como el *National Standards in Translating* (2001) nos ayudan a describir las destrezas fundamentales del profesional del traductor en vistas al ejercicio de la traducción, con las salvedades y necesidad de adaptación que se supone del profesional (y su programa de estudios de formación) a que las distintas realidades nacionales, contextuales, etc., en el que las competencias genéricas (profesionales, interpersonales) desempeñan un papel fundamental.

En la línea de los estudios sobre diseño curricular en TI y la programación didáctica orientada a las competencias y los resultados de aprendizaje, hemos de citar el trabajo de Calvo<sup>192</sup>, miembro del grupo AVANTI, donde esta línea de investigación se ve fundamentada por distintos trabajos de investigación que, si bien tienen objetivos de investigación concretos y diversos, sí se corresponden plenamente con un interés por analizar la realidad del alumnado (sus expectativas y necesidades, satisfacción con su formación, percepciones en cuanto a su desarrollo personal, académico y profesional) con vistas a la integración de dichos elementos en la planificación y desarrollo de los programas de formación.

Calvo y Morón (2006) publicaron una serie de resultados (provisionales) de sus trabajos doctorales donde analizan precisamente las motivaciones y expectativas<sup>193</sup> relativas a su formación según sus propias percepciones<sup>194</sup>. Como resultado de las insuficientes orientaciones curriculares, los estudiantes percibían haber aprendido un poco de todo, pero de nada en particular. Para esto, consideramos que se puede conseguir una mayor coherencia asociando el currículum con un enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje, en lugar de enfoques formativos centrados exclusivamente en contenidos en su concepción tradicional (entendidos como conocimiento teórico transmitido al estudiante por el profesor). Los estudiantes deben tomar conciencia de sus competencias y el perfil profesional que desean desarrollar. La orientación académica antes y durante sus estudios resulta un elemento fundamental si los estudiantes han comprendido el propósito del itinerario multidisciplinar que realizan puesta que la competencia en materias aplicadas se centra en una serie de destrezas que incluyen las transversales. Ser capaz de aprender rápidamente y adaptarse con facilidad a diferentes ambientes de trabajo, localizar y procesar información en poco tiempo, dominio de herramientas informáticas, habilidades interculturales, lingüísticas, de trabajo en grupo, capacidad de escritura a un alto nivel, etc. junto con destrezas específicas (en el caso de la traducción e interpretación, estas incluirían: traducción asistida por ordenador, protocolos de interpretación, técnicas específicas de procesamiento de información, habilidades de autoempleo, gestión de proyectos, conciencia de calidad, etc.) completando los diferentes resultados de aprendizaje programados para los estudiantes (Calvo y Morón 2006: 113).

---

<sup>192</sup> Calvo no se centra en exclusiva en el modelo de competencias como fundamentación de los programas formativos de TI, sino que contempla a las competencias como una forma más de contenido en dichos programas.

<sup>193</sup> En la entrevista realizada a Yves Gambier (publicada en el número 2 de *Translating Today*, 2005), éste concluye, a modo de recomendación para los estudiantes de TI que es fundamental replantearse cuál es su motivación para formarse como traductores, afirmación que suscribimos.

<sup>194</sup> En lo relativo a las motivaciones (vocación para la profesión, movilidad y aprendizaje de lenguas extranjeras, titulación/es, selección de módulos/asignaturas) y en cuanto a las expectativas (información previa al acceso a los estudios universitarios, necesidades de información, información sobre perspectivas profesionales). Para más información: Calvo y Morón (2006).

Con esto, recogemos nuestra postura relativa a la utilidad del concepto de CT en la formación de traductores, y la gama de competencias asociadas al currículum, concebido como multidisciplinar, del traductor, donde las competencias transversales tienen un papel relevante.

Para concluir este apartado, hemos de nombrar algunas de las iniciativas que se están llevando a cabo en la formación de traductores en el EEES. Así, en el seno de la EST y a iniciativa de Nike K. Pokorn (Universidad de Ljubljana, Eslovenia) se ha abierto un foro en la página web de la EST (*European Society for Translation Studies*) para el intercambio de información sobre los programas validados en TI en los distintos países de la UE<sup>195</sup>. Finalmente, la obra de Kelly (2005) supone un esfuerzo por introducir los cambios que supone la reforma de la enseñanza superior en la formación de formadores en TI, aunque son cada vez más numerosos los trabajos que están surgiendo en TI sobre esta realidad de estudio: Hurtado (2007), Calvo y Morón (2006), etc.

---

<sup>195</sup> Disponible a través del enlace «The Bologna Process» en la página web de la EST.





# Capítulo

# 3

El presente capítulo supone la revisión de los estudios que se han aproximado al análisis de las experiencias de movilidad, en el contexto educativo. De esta forma, se revisarán algunas de las clasificaciones existentes para la categorización de estos trabajos, pasando a presentar nuestra propia propuesta clasificatoria. Esta nos servirá de base para el tratamiento del estado de la cuestión de esta tesis. Destacaremos, en el bloque de trabajos de gran envergadura o «macro», los proyectos que se han centrado en el análisis de las experiencias de los estudiantes participantes, realizando estudios de seguimiento a partir de los cuales analizar la experiencia de los graduados móviles (SAEP 1990, EREX 1987-1995, SOC 2000 y VALERA 2006). Después, se presentarán distintos estudios «micro» centrados en distintos grupos de sujetos, objetos de estudio, etc. Comentaremos algunos resultados del único antecedente directo de nuestro estudio, desarrollado para los graduados del programa LAE en AIX. Finalmente, apuntaremos a algunas cuestiones que consideramos fundamentales como conclusiones de los estudios previos en materia de movilidad.





*What makes travel such a powerful catalyst for change is the simultaneous confrontation of all senses by unfamiliarity. The comparison and reflections provoke a stark self-awareness and many questions.*

Clair Banks (Artista escocesa)

Comentario en un cuadro de una exposición de arte contemporáneo de Edimburgo

*El mundo es un libro, y quienes no viajan leen solo una página*

San Agustín de Hipona

### 3.1. Introducción

Tal y como quedará expuesto en el capítulo dedicado al diseño y el método de investigación de nuestro estudio (Capítulo 5), la información que recopilamos a continuación, en calidad de antecedentes de nuestro trabajo, no tiene como objetivo el establecimiento de comparaciones sistemáticas entre los resultados corroborados por la comunidad investigadora y las conclusiones de esta tesis doctoral; la propia naturaleza del programa LAE y del diseño de nuestra investigación nos lo impide. Más bien, supone un esfuerzo de presentar el estado de la cuestión en torno a los estudios sobre experiencias de movilidad, concretamente, en cuanto a su impacto. Por otra parte, ha sido una fase esencial en el diseño del instrumento cuantitativo de recogida de datos, como quedará reflejado en el Capítulo 5. Para facilitar la redacción y lectura del presente apartado se han adoptado abreviaturas, recopiladas en su totalidad al inicio de esta tesis.

#### *Particularidades de los programas europeos*

En una primera aproximación a los estudios sobre las experiencias de movilidad, observamos que la mayoría de ellos se ha centrado en la experiencia de grupos de inmigrantes, analizando su grado de integración en la cultura de acogida. Este es el caso, fundamentalmente y como afirma Murphy-Lejeune (1995), de EEUU o Australia, que concentran el mayor número de estudios al respecto. Zarate (2003) explica que los cambios acaecidos en Europa en los últimos treinta años han provocado que los enfoques y aproximaciones de estudio al fenómeno de la movilidad ya no sean válidos. El estudio de la movilidad estudiantil es más reciente y se ha centrado normalmente en el desarrollo de competencias lingüísticas (Coleman 1995) como veremos más adelante.

Ciertamente, son muchos los trabajos fuera del contexto europeo; no obstante, las particularidades de los programas europeos han alimentado el interés en torno a la experiencia de sus participantes. Según Coleman (1998), dichas particularidades son, en comparación con los programas de estancias en el extranjero en Estados Unidos:

- su *carácter voluntario*, salvo en casos tales como los estudios de Lenguas en el Reino Unido, país con una larga tradición en esta práctica;
- la *duración mayor* de las estancias, y por tanto los mayores esfuerzos de adaptación por parte de los participantes en los programas europeos;
- las amplias posibilidades o *modalidades para la realización* de las estancias: estudios, prácticas laborales, lectorados o estancias como asistentes lingüísticos, etc.;
- el *nivel de lengua* de los estudiantes europeos que suele ser más alto, habiendo realizado algún tipo de estancia previa en el país en cuestión.

Tomando este contexto como punto de partida, el presente capítulo resume las conclusiones de los estudios cuya concepción de movilidad coincide por lo general, en su planteamiento de base, con la siguiente que proponemos para nuestro estudio:

**Concepto de movilidad en nuestro trabajo**

«Estancia de estudios de un estudiante de educación superior en una institución extranjera, con la existe un acuerdo previo de cooperación al amparo de iniciativas de comunitarias (tales como Erasmus/ Sócrates-Erasmus, etc.), gracias a las cuales el participante puede recibir una cierta ayuda económica para sufragar su estancia. La realización de dicha estancia de estudios puede ser o bien voluntaria, o bien venir determinada por el programa de estudios del sujeto de su universidad de origen (caso del Reino Unido); la duración es variable, no excediendo, por lo general, la duración del curso académico, y finalmente, los estudios realizados en la institución de acogida son reconocidos como equivalentes en la universidad de origen».

*Diagrama 20* Concepto de movilidad en nuestro trabajo

Han quedado pues fuera del análisis pormenorizado, por no coincidir con los requisitos previos para su inclusión en nuestro estudio, las iniciativas surgidas en contextos tales como el estadounidense o el australiano fundamentadas en la integración de grupos étnicos o minoritarios<sup>195</sup>.

<sup>195</sup> Es evidente la abundancia de estudios en estos contextos. La base de datos sobre investigación en educación internacional (*Database of Research in International Education*), desarrollada gracias a la entidad IDP Education Pty Ltd (IDP) permite consultar todo tipo de trabajos de investigación, informes, proyectos, etc. en materia de internacionalización de la educación. Desarrollada en el contexto australiano, la base de datos de acceso a obras de distintos países, con un gran número de experiencias de investigación en material de movilidad, estudios de integración de estudiantes internacionales, experiencias de interculturalidad en contextos educativos, etc. El recurso resulta especialmente interesante para los investigadores en materia de movilidad, al mostrarnos numerosas vías de investigación. Por otra parte, cuenta con la representación de trabajos de importantes figuras tales como Teichler o Maiworm a nivel internacional, aunque también permite la difusión de trabajos menos conocidos pero igualmente interesantes, como los de Papsiba (2003, 2005, 2006), Krawlevska y Krupnik (2006), entre otros autores, configurando un amplio campo de trabajo en torno a la movilidad.

### 3.2. Clasificación de los estudios existentes

Tsokaktsidou (2005) recopila en su trabajo de tesis doctoral las distintas clasificaciones existentes hasta el momento en cuanto a los trabajos sobre movilidad; la autora destaca la revisión bibliográfica de Altbach *et al.* (1985), que resume en las siguientes categorías:

- la hipótesis de la curva U o hipótesis del choque cultural
- contacto transcultural
- opiniones y actitudes de estudiantes
- reclutamiento y admisión
- asesoramiento y orientación
- competencia lingüística
- rendimiento académico
- currícula
- necesidades de estudiantes
- fuga de cerebros
- evaluación de programas de intercambio

Teichler (1996) identifica tres perspectivas de estudio diferentes: enfoque psicológico-sociológico, el enfoque de los países en vías de desarrollo, y como tercer gran bloque los proyectos de evaluación de programas de intercambio. Murphy-Lejeune (1995: 48) por su parte señala:

- estudios de evaluación global,
- estudios acerca del desarrollo de la competencia lingüística como resultado de la experiencia de movilidad y
- los estudios sobre los efectos del contacto transcultural.

Esta última propuesta confirma que los aspectos lingüísticos y culturales del intercambio son los que más trabajos han suscitado y ha servido de base para nuestra propuesta clasificatoria (V. Apartado 3.2.2.).

Sin embargo, los acontecimientos de los últimos veinte años han llevado al surgimiento de numerosos y variados estudios, ampliando la gama de temas objeto de investigación y documentando, en consecuencia, nuevos efectos de la experiencia de movilidad en los sujetos participantes. Entre los eventos que han condicionado los nuevos objetivos del estudio de la movilidad, podemos destacar: el enorme éxito del programa Erasmus en número de sujetos participantes, la satisfacción de los sujetos participantes (ratificada en las evaluaciones existentes sobre programas de movilidad; la reforma educativa Europea, etc.).

La proliferación de estos trabajos ha dado como resultado, entre otros, la creación de la publicación electrónica *Frontiers* cuyo principal objetivo es difundir los trabajos realizados en torno a los efectos de las experiencias de movilidad en los sujetos móviles y en las propias instituciones que toman parte en la red de cooperación. Por otra parte, son numerosos los trabajos en otras publicaciones (*Journal of European Education: Research, Development and Policy; Higher Education*, entre otras) que analizan, entre otros, el impacto de la movilidad de cara a la internacionalización de la Educación

Superior. Estas fuentes han sido fundamentales en la investigación documental para el análisis del estado de la cuestión (V. Listado de referencias bibliográficas)<sup>196</sup>.

Gil de Gómez (2005) realiza en su trabajo de tesis doctoral<sup>197</sup> una completa revisión bibliográfica de los trabajos realizados sobre movilidad (no limitada a la movilidad estudiantil, sino relativa a cualquier tipo de migraciones o movimientos poblacionales) desde la incorporación de España a la UE, en 1986, hasta el año 2005, fundamentalmente en el contexto español. Destaca la autora que la mayoría de los trabajos localizados analizan la movilidad desde un punto de vista sociológico, económico o demográfico, no desde el punto de vista de la educación. Se repiten los estudios que pretenden sondear la opinión de los jóvenes españoles sobre «Identidad, Pertenencia, Unificación, Beneficios o Sentimientos de Ciudadanía Europea» (Gil de Gómez 2005: 130). La autora se lamenta de la escasa atención dada a la movilidad en áreas como la psicología y la educación, aunque en su revisión bibliográfica recoge más de una decena de tesis doctorales, surgidas entre los años 1994-1997, que se han aproximado al estudio de esta nueva realidad educativa en España.

El trabajo de Tsokaktsidou (2005a) resulta especialmente relevante en nuestro caso, por ser uno de los principales antecedentes en el análisis del impacto de la movilidad en Traducción. Más concretamente, su trabajo analiza el impacto de la presencia de grupos heterogéneos de estudiantes en el aula de Traducción en cuanto a las implicaciones para la docencia. La propia autora realiza un repaso de los estudios existentes partiendo de los siguientes bloques temáticos:

- proyectos de evaluación de los programas de intercambio
- la perspectiva histórica de los estudiantes de intercambio
- los flujos de los estudiantes de intercambio
- la preparación de los estudiantes de intercambio
- la adaptación de los estudiantes de intercambio
- los estudiantes de intercambio en sociología
- competencia lingüística y estancia en el extranjero
- los estudiantes de intercambio en la didáctica de la traducción

### **3.2.1. Propuesta de categorización de los estudios de análisis de las experiencias de movilidad**

La sistematización de los trabajos relativos al impacto de los programas de movilidad presenta una serie de complejidades:

- En primer lugar, existen pocos estudios de gran envergadura, mientras que abundan los estudios locales (limitados a un contexto o institución concreta, a poblaciones determinadas, con muestras escasas) y centrados en aspectos puntuales de la experiencia

---

<sup>196</sup> En *Bibliografía por temas* en formato CD («Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5») se puede acceder a la bibliografía temática relativa a los estudios de impacto de las experiencias de movilidad.

<sup>197</sup> Estudio empírico centrado en el análisis de la intención de movilidad de los jóvenes españoles a nivel de educación secundaria y superior, que incluye variables tales como: el atractivo de los países de la UE, sus hábitos viajeros, actitud hacia España y hacia otros países de la UE, información sobre los recursos para la movilidad, y su intención de ir a estudiar/trabajar a otro país de la UE.

de movilidad (motivaciones, problemas de los sujetos, adaptación, desarrollo de competencias lingüísticas, etc.), o bien en una combinación de estos.

- En segundo lugar, y como se deriva del último aspecto del punto anterior, numerosos estudios tienen objetivos compartidos, por lo que resulta especialmente complejo categorizar las iniciativas según un único criterio de clasificación.
- Por último, los propios objetos de estudio también difieren (estudiantes de intercambio, personal administrador o coordinador de programas de intercambio, profesorado, etc.), incluso en aquellos estudios que comparten un mismo propósito de investigación.

En nuestro caso, pretendemos ofrecer una propuesta de clasificación que permita una fácil visualización del estado de la cuestión en este ámbito y nos ayude a sistematizar los resultados alcanzados hasta el momento en cuanto al impacto de los programas de movilidad. De esta forma, la justificación y utilidad de la clasificación que presentamos es meramente operativa.

El primer criterio de clasificación de nuestra propuesta atiende al **contexto** a que hacen referencia los estudios sobre las experiencias de movilidad, así tenemos:

- **Estudios no específicos del programa Sócrates/Erasmus:** en los que se analizan distintos factores relativos a la experiencia de los participantes en iniciativas de movilidad, los requisitos administrativos y de implementación de dichos programas, preparación de los estudiantes, etc., de los programas dentro y fuera del contexto europeo. No son, pues, exclusivos del programa Sócrates/Erasmus. El principal referente en nuestro trabajo es el *Study Abroad Evaluation Project*, Proyecto de evaluación de las estancias de estudios en el extranjero, (SAEP) (Burn *et al.* 1990, Oppen *et al.* 1990).
- **Estudios específicos del programa Erasmus:** Como veremos, la consolidación y éxito de los programas han llevado a la Comisión a realizar estudios específicos del programa Sócrates y Erasmus. En este apartado se presentarán los dos grandes estudios de evaluación de ambos programas: *The Erasmus Experience*, La Experiencia Erasmus (EREX, 1987-1995) y el Informe de Evaluación de Sócrates del año 2000 (SOC 2000). Finalmente, apuntaremos a los resultados del más reciente trabajo institucional sobre el impacto de la experiencia Erasmus en el potencial de desarrollo profesional de sus participantes (estudiantes y profesores): el proyecto VALERA (2006). En nuestro trabajo daremos prioridad al análisis de los logros y resultados de los estudiantes de cara a su desarrollo académico, personal y profesional.<sup>198</sup>

Un segundo criterio de clasificación atiende a las **dimensiones** propias de estudio; de esta forma atenderemos a estudios *de carácter global*, donde se incluyen numerosos factores, sujetos y propósitos de investigación relativos al análisis de las experiencias de movilidad; y estudios *de carácter específico* o puntual, ya que atienden a una única dimensión de investigación, se limitan a un grupo determinado de estudio, en un contexto de investigación concreto, etc. Para el tratamiento de los primeros, resumiremos las conclusiones generales relativas a la experiencia de movilidad de los sujetos participantes, para pasar, luego, a sintetizar los resultados relativos a los efectos y resultados en los estudiantes o graduados móviles.

---

<sup>198</sup> Otros estudios de evaluación de Erasmus: Rosselle y Lentiez (1999) (situación del programa a mediados de los años 90, estudio sobre el acceso en igualdad de oportunidades al programa Erasmus, análisis de los EPS a finales de los años 90); Barblan *et al.* (1998); Barblan *et al.* (2000) (citados en Teichler 2001: 203-204).

Finalmente, clasificaremos los trabajos según su/s objeto/s, objetivo/s y perspectiva/s de estudio. En cuanto al **objeto de estudio**, distinguiremos entre las iniciativas destinadas a analizar las experiencias de movilidad y su impacto **desde el punto de vista de los sujetos participantes**, ya sean estudiantes/graduados o profesores, en contraposición con aquellas que pretenden analizar los programas **desde un punto de vista institucional**, centradas fundamentalmente en el establecimiento de guías/códigos de buenas prácticas para los programas y el análisis del potencial internacionalizador de la movilidad para las instituciones en las que se desarrollan.

En cuanto al **objetivo fundamental de investigación**, hemos de señalar que la mayoría de los estudios surgen en el marco de los estudios o formación en lenguas, a lo que se une el hecho de que el desarrollo en las competencias lingüísticas sea el efecto más evidente de la formación del sujeto en movilidad, como señalábamos anteriormente. Por estos motivos, este objetivo general (desarrollo de competencias lingüísticas) bien pudiera ser compartido por la totalidad de los estudios recogidos en nuestra propuesta de clasificación. Sin embargo, determinados estudios inciden de manera singular en el desarrollo de otras competencias, más allá de las puramente lingüísticas (personales o interpersonales, culturales o interculturales, profesionales o transversales, etc.), o en la implementación y optimización de los programas de cara a ofrecer mayores y mejores ventajas formativas para los sujetos participantes. De igual manera, haremos patente la vinculación de los objetivos de investigación, en caso de que estos sean múltiples.

En definitiva, los tres bloques principales de nuestra propuesta de clasificación son, ordenados según su principal dimensión de estudio (de más general, a más específico):

	<b>Objetivo de investigación</b>	<b>Objeto de Investigación</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>BLOQUE 1</b>	Análisis del potencial de internacionalización	Los programas de intercambio (en general)	Según las instituciones participantes en la red de cooperación internacional
<b>BLOQUE 2</b>	Análisis de aspectos logísticos: funcionamiento, gestión e implementación de los programas	Los programas de intercambio y sus principios de funcionamiento	Según los propios programas de movilidad, el personal docente y administrador, gestor y coordinador de los mismos
<b>BLOQUE 3</b>	Análisis del impacto de experiencias de movilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes/graduados móviles</li> <li>▪ Estudiantes no-móviles</li> <li>▪ Profesorado en contacto con estudiantes móviles</li> </ul>	Según los propios participantes (estudiantes, graduados, profesores)

Tabla 33 Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad por bloques (propuesta de clasificación): estado de la cuestión<sup>199</sup>

<sup>199</sup> Esta tabla fue utilizada en nuestra introducción, codificada como Tabla A.

El siguiente diagrama (Diagrama 21) ilustra gráficamente la relación entre bloques y temas en nuestra propuesta clasificatoria:

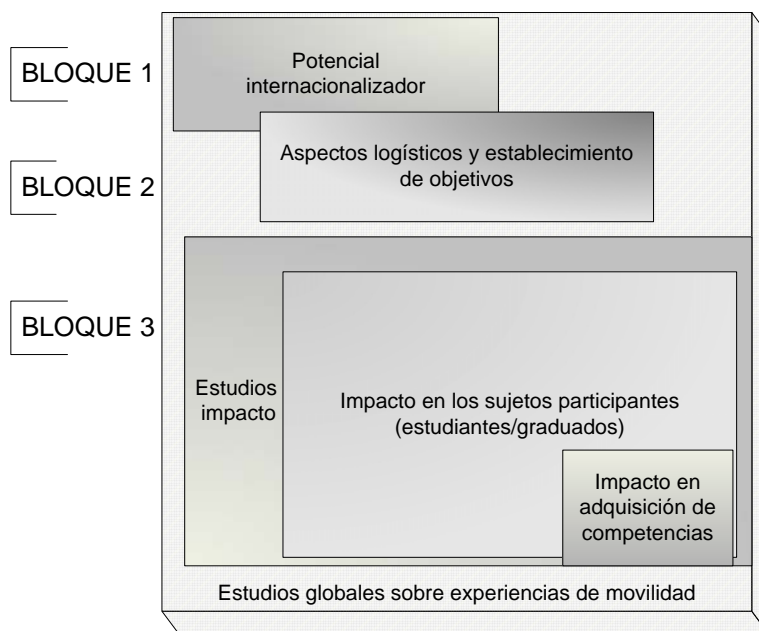


Diagrama 21 Tratamiento de los referentes en nuestro trabajo, según bloques temáticos y la interrelación entre ellos.

Como refleja el diagrama anterior y de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, nos centraremos en analizar más en detalle los trabajos y resultados relativos al tercer bloque de nuestra clasificación. En este sentido, nos limitaremos al grupo de los estudiantes/graduados móviles. Aunque incluiremos en la revisión bibliográfica los estudios destinados al análisis de las experiencias del profesorado o de estudiantes no móviles, por motivos de espacio y pertinencia, estos no serán tratados de forma exhaustiva en nuestro estudio.

En su totalidad, los principales referentes analizados en cada uno de estos bloques quedan resumidos en la Tabla 34:

BLOQUE 1
<p><b>Iniciativas comunitarias</b> (desarrolladas con la financiación de la UE, en el seno de la UE: informes oficiales):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación externa de Erasmus y su impacto institucional y nacional</li> <li>▪ EREX y SOC (basados en encuestas, entrevistas y seminarios) *</li> </ul>
<p><b>Iniciativas y trabajos exo-comunitarios</b> (trabajos desarrollados fuera del contexto de la UE o por equipos de investigadores no comisionados, expresamente, por la UE): Trabajos del equipo de Kassel (Alemania), bajo la coordinación de Teichler; Trabajos de la ACA; Bremer y Van der Wende (1995)</p>



<b>BLOQUE 2</b>			
<i>Iniciativas comunitarias (Informes y evaluaciones oficiales de la UE)</i>			
Análisis de los programas de cara a su optimización para el cumplimiento de los objetivos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libro Verde de Obstáculos a la movilidad (1996)*<sup>200</sup></li> <li>▪ Evaluaciones externas del programa Erasmus y Sócrates/Erasmus</li> </ul>		
<i>Iniciativas y proyectos exo-comunitarias (Proyectos y trabajos de investigación desarrollados fuera del contexto institucional europeo, no exclusivos del programa Erasmus, por instituciones o universidades, equipos de investigación, etc.)</i>			
Análisis de los programas y su implementación en contextos particulares, de cara su optimización para el cumplimiento de los objetivos específicos del contexto, institución, etc., en el que se desarrollan	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Burn <i>et al.</i> (1990) y Opper <i>et al.</i> (1990) (SAEP)*: indicadores de éxito para los programas de movilidad</li> <li>▪ Dueñas-Tancred y Weber (1995)</li> <li>▪ Convey (1995)</li> <li>▪ Zarate (2003)</li> <li>▪ Proyectos desarrollados por el FDTL (Reino Unido):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Residence Abroad (Universidad de Portsmouth, Reino Unido) (RAP/PORT)</li> <li>▪ The Interculture Project (IP)</li> <li>▪ The LARA Project</li> </ul> </li> </ul>		
<b>BLOQUE 3</b>			
<i>Iniciativas comunitarias</i>			
Macro iniciativas <sup>201</sup>	EREX (1987-1995) y SOC 2000 VALERA 2006		
<i>Iniciativas exo-comunitarias</i>			
Macro iniciativas	SAEP		
Micro-iniciativas			
<i>Análisis de competencias lingüísticas</i>	Coleman (1998, 2000, entre otros); Proyecto <i>Learning and Residence Abroad</i> (LARA)		
<i>Análisis de competencias, más allá de las lingüísticas</i>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"><i>Culturales, interculturales</i></td> <td>Byram y Zarate 1996; Byram (1992, 1997); Murphy-Lejeune (1995, 2003);</td> </tr> </table>	<i>Culturales, interculturales</i>	Byram y Zarate 1996; Byram (1992, 1997); Murphy-Lejeune (1995, 2003);
<i>Culturales, interculturales</i>	Byram y Zarate 1996; Byram (1992, 1997); Murphy-Lejeune (1995, 2003);		

<sup>200</sup> Este documento también pudiera incluirse para su análisis en el bloque 1 de nuestra propuesta clasificatoria, ya que entre los objetivos para los que se presentan líneas de actuación específicas se encuentra la internacionalización de la educación superior en Europa.

<sup>201</sup> Las iniciativas incluidas como iniciativas *macro* (tanto a nivel comunitario como exo-comunitario) incluyen estudios de seguimiento que pretenden analizar el impacto en el desarrollo de competencias específicas. En la presentación de los resultados de estos proyectos no se mantendrán, de forma exhaustiva, las divisiones señaladas en la tabla, analizándose por separado las conclusiones de los macro-estudios (resultados generales y resultados específicos relativos al desarrollo de competencias específicas como resultado de la participación en programas de movilidad); pasando a analizar los resultados de los estudios específicos o iniciativas *micro* en función del objeto y finalidad de estudio (competencias lingüísticas, competencias más allá de lo puramente lingüístico: personales, transversales, profesionales, interculturales, salidas profesionales). En este último caso (estudios micro) se recogen en esta tabla solo algunas de las referencias que serán ampliadas en el apartado correspondiente.

		LARA; <i>The Interculture Project</i>
	<i>Personales, interpersonales</i>	Murphy Lejeune (1995, 2003); Mitchel (2004)
	<i>Profesionales, transversales (salidas profesionales, etc.)</i>	Estudios de seguimiento (graduados): SAEP, EREX (1987-1995) y SOC 2000* y VALERA 2006 Teichler y Steube (1991)

Tabla 34 Estudios de impacto relativos a la experiencia de movilidad: principales referentes

\* Proyectos de gran envergadura (estudios globales), cuyas dimensiones de estudio nos permiten ubicarlos en distintos bloques en nuestra clasificación, según el propósito y el objeto de análisis.

Para concluir trataremos el único estudio de impacto disponible hasta el momento sobre el programa LAE, concretamente, un estudio realizado con las doce primeras promociones del programa *LEA Europe* en AIX, destacando algunos datos relevantes sobre la experiencia de los participantes y su proyección profesional.

### 3.2.2. Estudios de impacto de la movilidad: revisión bibliográfica

Son muchos los trabajos que se han acercado a la experiencia de la movilidad en sus distintos elementos o en aquellos factores que pueden entrar en juego en la experiencia previa del estudiante móvil, durante la realización de la estancia y tras ella. En este último punto, contamos con trabajos que se han acercado al impacto que tienen las experiencias de formación en el extranjero, no solo en los propios sujetos participantes sino también en las instituciones que participan en estas redes de movilidad o en la sociedad en general.

Así nos lo demuestran recopilaciones bibliográficas como la del informe de la *International Education Network* (Red de Educación Internacional) de Australia que, aunque centrado en el contexto australiano, nos ofrece una importante revisión bibliográfica y una imagen sintética de aquellos elementos que se han asociado al impacto de la movilidad en los participantes (instituciones y estudiantes) y sus efectos colaterales (en la sociedad, la industria, etc.). No obstante, el informe parte fundamentalmente del estudio de Oppen *et al.* (1990) y se alimenta de aportaciones demasiado restrictivas, tanto en cuanto al ámbito geográfico al que se refieren como a sus objetivos específicos.

Entre las aportaciones de la movilidad, el informe recoge (derivadas de las numerosas referencias de las que parte):

- *Beneficios académicos:* mayor motivación y capacidad de decisión respecto a su futuro; mayores beneficios en cuanto al conocimiento temático y lingüístico, mejores calificaciones, beneficios derivados de la exposición a distintas metodologías docentes, mayor integración académica;

- *beneficios para la empleabilidad y capacidad de decisión respecto al futuro profesional:* exposición a oportunidades y redes profesionales, mayor conciencia intercultural, contactos internacionales y competencias transversales;
- *beneficios de la conciencia cultural y política:* comprensión madura de las realidades de origen y acogida;
- *crecimiento personal:* cambios en determinadas actitudes; nuevos valores, conocimientos y creencias; mayor confianza en sí mismos, competencias interpersonales y sociales, apreciación de la cultura/país de origen.

Aunque, como advertimos, el informe tiene sus limitaciones, sí nos interesa el panorama que esboza. Además, no sólo remite a las aportaciones de la movilidad sino que también se interesa por las dificultades e inconvenientes que la experiencia de movilidad entraña para los participantes, aspecto novedoso a la luz de las experiencias de investigación relativas a la movilidad, y que ha dado pie a interesantes iniciativas como las que citaremos en el transcurso de este trabajo (Tsokaktsidou 2005, Atkinson *et al.* 2006, Soriano García 2007). Así bien, el informe detalla los siguientes inconvenientes:

- *Inconvenientes en lo académico:* problemas en el reconocimiento y transferencia de créditos, incompatibilidades entre el currículum de origen y el de acogida, imposibilidad de desarrollar competencias similares en origen, interrupción del desarrollo y progresión académica en la institución de origen, retraso en el desarrollo académico, problemas de integración a la vuelta a la institución de acogida, etc.
- *Inconvenientes en lo personal:* problemas de discriminación racial, problemas médicos, choque cultural, soledad, depresión y demás problemas de ajuste social, desarrollo de una falsa concepción de la diversidad, problemas con la cultura y la lengua extranjera;
- *Inconvenientes en las relaciones sociales:* escaso contacto con los estudiantes locales, falta de apoyos por parte de la institución de origen, dificultad para establecer redes de apoyo desde la universidad de origen, problemas para establecer contactos y oportunidades de interacción en el país de acogida;
- *Problemas administrativos:* escaso apoyo económico, falta de preparación en la planificación, tutorización, etc. de los estudiantes, y problemas con el alojamiento o la atención médica.

### ***Bloque 1: La movilidad en el proceso de internacionalización de la Educación Superior en Europa (potencial internacionalizador)***

Como vimos en el Apartado 1.3. que precede, en los últimos treinta años, Europa ha retomado el objetivo de la internacionalización de sus políticas educativas, línea prioritaria en la Educación Superior en nuestros días. Como elementos motores, la movilidad y, en particular, el programa Sócrates<sup>202</sup> han demostrado ser los más efectivos. Precisamente gracias a su éxito y tomando como

---

<sup>202</sup> Antes Erasmus (1987), luego Sócrates (1995) y desde el año 2006 la iniciativa integradora del Aprendizaje Permanente, tal y como explicamos en el Capítulo 1.

base sus principios de funcionamiento, Europa aspira ahora a un espacio común de Educación Superior, comparable y competitivo a nivel mundial, en línea con los objetivos de Lisboa (V. Apartado 1.3.3.). En el siguiente apartado, resumimos las principales conclusiones alcanzadas en cuanto al impacto que estos programas han tenido para las propias instituciones participantes, fundamentalmente en cuanto al desarrollo de iniciativas de cooperación internacional, más allá de los objetivos específicos de Erasmus.

Brennan (1997) analiza los programas de movilidad desde el enfoque de la calidad en la educación superior, y afirma que

The goals of study abroad programmes are only partly to do with the experiences of the students who participate in them. They are also about internationalising institutions of higher education in new ways, introducing a European dimension into the experience of higher education of both students and staff, and creating a framework for a flexible European system of institutions and programmes.

Brennan (*ibid*: 74)<sup>203</sup>

Según Altbach y Teichler (2001: 13), la misma concepción de la movilidad ha fomentado la adopción de la dimensión internacional de la educación superior en Europa; así pues, los principios de organización, horizontalidad, temporalidad y reciprocidad, y las infraestructuras creadas para el apoyo a los estudiantes, las implicaciones de la movilidad en el desarrollo curricular e indiscutiblemente el reconocimiento de los estudios cursados en movilidad han sido cuestiones clave para el éxito de la movilidad, no solo en Europa, sino fuera de sus fronteras. Van Der Wende (2001), en cambio, reconoce el valor del programa Sócrates en el cambio institucional en Europa, aunque concluye que el verdadero empuje hacia la internacionalización lo ha supuesto el compromiso conjunto adquirido con la firma de la Declaración de Bolonia (1999).

Según el informe de la Red de educación internacional de Australia (2004) son escasos los trabajos que se han dedicado a analizar el impacto de las iniciativas de movilidad en las instituciones participantes, aunque se esbozan beneficios tales como:

- *beneficios académicos* derivados de la presencia de estudiantes (extranjeros) de alto nivel en las instituciones de acogida, de las políticas efectivas de reconocimiento y transferencia de créditos, enriquecimiento de la oferta académica para atraer a estudiantes de fuera, aprovechamiento del conocimiento y experiencia de sus propios estudiantes móviles, fomento de la diversidad cultural en los métodos de enseñanza y aprendizaje, ampliación de redes y acuerdos internacionales, etc.
- Desde el punto de *vista cultural*, las instituciones se pueden beneficiar del hecho de tener a estudiantes de distintas culturas, tradiciones, creencias, etc., aprovechando además la experiencia de sus estudiantes móviles para desarrollar de estructuras de apoyo y de programas específicos para los estudiantes extranjeros, etc.

---

<sup>203</sup> [ES]: Los objetivos de los programas de movilidad tienen que ver solo de forma parcial con la experiencia de los sujetos participantes. También están relacionados con nuevas formas de internacionalización de las instituciones de educación superior, la introducción de la dimensión europea en la experiencia de educación superior de estudiantes y profesores y la creación de un marco para un sistema flexible de instituciones y programas europeos. [Nuestra traducción].

- En lo *económico*, la movilidad supone una fuente de financiación en sí misma, además de promover otras Fuentes de financiación indirectas: alojamiento, servicios específicos para los estudiantes móviles, etc. Finalmente, el propio perfil internacional de la institución puede suponer un importante logro en material de financiación y atracción de estudiantes, etc.

❖ *Contribución de la movilidad al proceso de internacionalización y sus limitaciones*

Baumgratz-Gangl (1996) detecta dos cambios fundamentales introducidos en la educación comunitaria gracias a los programas de movilidad europeos: por una parte, el desarrollo de políticas comunitarias de formación, en el objetivo de la preparación de los ciudadanos para el acceso al mundo laboral; y por otra, el fomento de la cohesión en Europa.

Los trabajos existentes insisten en la interrelación entre las iniciativas de internacionalización curricular y el desarrollo de iniciativas de movilidad (de estudiantes y del profesorado). Ambas políticas quedan integradas en los esfuerzos globales de internacionalización de las instituciones de educación superior en Europa.

Internationalizing the curriculum, together with student mobility and staff mobility, constitute the three central elements in the implementation phase of the process of internationalization. These elements cannot be viewed as separate from each other: they are interrelated in practice, and real coherence between the elements will be significant for the outcome of the process [...].

Such a concept implies that international cooperation and mobility influence the process of developing internationalized curricula, and that the internationalization of the curriculum has to be considered in relation to student and staff mobility. This leads, in the first instance, to questions on the role of student and staff mobility in internationalizing the curriculum, both in terms of conditions and effects.

Bremer y Van der Wende (1995: 11)<sup>204</sup>

De este modo, el proceso de internacionalización de la educación superior queda definido en función a tres criterios fundamentales: movilidad, cooperación interinstitucional y desarrollo curricular, cuya implementación dependerá de las propias instituciones, así como de su legislación nacional y europea (*ibid.*:17). Estos autores analizan, en su proyecto «*Higher Education in a New International Setting*»<sup>205</sup>, el impacto del proceso de internacionalización desde distintas perspectivas:

---

<sup>204</sup> [ES]: La internacionalización de los currícula, junto con la movilidad de estudiantes y del profesorado constituyen tres elementos centrales en la implementación del proceso de internacionalización. Estos elementos no pueden ser concebidos de forma separada: en la práctica, se dan de forma interrelacionada, y la coherencia real entre los elementos será fundamental para el cumplimiento de los objetivos del proceso [...]

Esto implica que la cooperación internacional y la movilidad influyen en el proceso de internacionalización de los currícula, y que dicho proceso ha de ser considerado en relación a la movilidad estudiantil y del profesorado. Esto nos lleva, en primer lugar, a preguntarnos sobre el papel de la movilidad de estudiantes y profesorado en la internacionalización de los currícula, tanto en cuanto a sus condiciones como en cuanto a sus efectos. [Nuestra traducción].

<sup>205</sup> Proyecto desarrollado por la *Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education* (Nuffic) (Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior) por

a) globalmente: en la mejora de la calidad de la educación superior; b) a corto plazo: en el impacto en los estudiantes (efectos en el aprendizaje en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes internacionales); y c) a largo plazo: en el impacto en los graduados, situación de los graduados en el mercado laboral, grado de integración en una sociedad multicultural.

El informe EREX (1987-1995) confirmó los importantes efectos de la movilidad organizada para las instituciones y departamentos en la red de cooperación, más allá de los específicos de Erasmus<sup>206</sup>, principalmente en cuanto al desempeño de las actividades docentes, administrativas, académicas y de investigación, el establecimiento de iniciativas de cooperación adicionales, la continuidad y consolidación de intercambios (tanto de estudiantes como de profesores, dentro y fuera del marco de Erasmus), la ampliación de los contactos interdepartamentales, etc. (Teichler y Maiworm 1997: 156-158). Se confirmó la integración de los programas en las agendas institucionales para el desarrollo internacional y el impacto positivo de estas iniciativas en el estudiantado, que se siente más motivado por participar en programas de formación en el extranjero. Esta percepción positiva hacia la movilidad tiende a aumentar con el paso del tiempo. Por otra parte, Erasmus resultó ser la actividad internacional más visible de las instituciones en la red de cooperación; en ocasiones, un refuerzo adicional a otras actividades internacionales. Dichas percepciones se vieron confirmadas por el informe de la Nuffic (Bremer y Van der Wende 1995) en relación con los programas de movilidad en general. Como aspecto negativo, los encuestados en el EREX mostraron su preocupación por el debilitamiento de las redes de cooperación con otros países como consecuencia de la supremacía de los programas europeos (10%), y un 58% reconoció deficiencias en cuanto a la movilidad del profesorado (tanto en el caso del programa Erasmus como en el de Lingua).

Simon (2007) también recoge en su trabajo el impacto de las iniciativas de movilidad, en su caso, para los docentes que participaron en dichas actividades en el marco de Erasmus (la Acción de Movilidad para el profesorado) informando de la marginación de esta en comparación con la movilidad del estudiantado. Al analizar los informes de los profesores que participaron en iniciativas de movilidad en el curso académico 2000/2001, la autora concluye que la satisfacción de los participantes es clara a pesar de los numerosos obstáculos sorteados, animando a las instituciones a establecer campañas para fomentar la participación del profesorado en programas internacionales, dados los beneficios registrados: oportunidades para el contacto personal, el cambio temporal de entorno de trabajo, impacto positivo para los estudiantes «no móviles», estimulación de posibles intercambios a nivel institucional, etc.

No obstante, además de la dimensión cuantitativa del desarrollo de la movilidad (especialmente en cuanto al número de estudiantes, programas e instituciones participantes, etc.), la movilidad adopta una dimensión de desarrollo cualitativo que se centra en el replanteamiento de los currículos formativos en Europa, con el fin de permitir un acceso igualitario a la formación en idénticas condiciones para todos los ciudadanos de la UE (Baumgratz-Gangl 1996, Teichler 2001). Sin embargo, este último autor considera que este avance, cualitativo, aún no se ha conseguido plenamente:

---

encargo del CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*, Centro para la Investigación e Innovación en Educación) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en 1993. El estudio de Bremer y Van der Wende (1995) se centra en el caso los Países Bajos, como parte del estudio global y a petición expresa del Ministerio nacional de Educación, Cultura y Ciencia, como contribución al trabajo de la OCDE.

<sup>206</sup> Datos basados en las respuestas de los responsables de los programas de movilidad en las instituciones encuestadas.



A renewed emphasis on curricular innovation as regards European and international learning could be viewed as a step of maturation of the universities: Instead of costly and loosely structured experiential learning through periods abroad, curricular innovation could target the substance of the subjects more directly. And although student mobility directly serves a minority, curricular innovation can be beneficial for the majority. Finally, whereas student mobility is valuable for those involved, curricular innovation (if successful) can serve many institutions and departments if disseminated as a model.

Student mobility within ERASMUS was viewed from the outset as qualitatively better if embedded in curricular innovation.

Teichler (2001: 215-216)<sup>207</sup>

La movilidad estudiantil en el marco de Erasmus se concibe, de entrada, mejor desde el punto de vista cualitativo si se integra en la innovación curricular. El desarrollo curricular a que hacemos referencia supone tanto la inclusión de actividades internacionales (programas de movilidad estudiantil y del profesorado, infraestructuras de apoyo a sujetos móviles, mayor visibilidad internacional, uso del sistema ECTS, actividades de innovación curricular, etc.), como la inclusión de una nueva dimensión curricular que introduzca un enfoque comparativo, fomentando el respeto y la formación del individuo en la diversidad cultural y lingüística de Europa, integrando la dimensión europea en la educación superior y creando oportunidades formativas como respuesta a las actuales necesidades de la sociedad y del mercado laboral (entre ellas, la propia innovación curricular y la movilidad del profesorado) (Wagner y Schnitzer 1991, Bremer y Van der Wende 1995, Klemperer y Van der Wende 2000, Gordon 2001: 408). Desde el punto de vista institucional, el desarrollo de currícula internacionales supone un paso más en la agenda de internacionalización de la educación en Europa y conlleva una serie de complejidades administrativas añadidas (Bremer y Van der Wende 1995: 89). En este sentido, el SOC 2000 recoge de forma expresa un análisis sobre el impacto que el programa Sócrates supuso en el diseño de actividades para el desarrollo curricular y la creación de proyectos temáticos en red (Klemperer y Van der Wende 2000: 142-175)<sup>208</sup>.

Por otra parte, el estudio de Bremer y Van der Wende (1995) sintetiza distintos estudios de casos para la evaluación de la internacionalización curricular en los Países Bajos. Sus contribuciones, en cuanto a la descripción de las tipologías curriculares y sus características (*ibid.*: 1995: 10) resultan de especial interés para nuestro trabajo. En cualquier caso, la cooperación interinstitucional e interdepartamental y la flexibilidad, así como la motivación y compromiso del profesorado resultan claves en la implementación de currícula internacionalizados (V. Apartado 5.3.1 donde resumimos las conclusiones relativas a las entrevistas mantenidas con los coordinadores del programa LAE y comentarios en las entrevistas del Anexo 5.5. en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en el CD adjunto).

<sup>207</sup> [ES] Un nuevo énfasis hacia la innovación curricular en la formación internacional y europea puede ser un paso más en la madurez de las universidades. En lugar de iniciativas poco organizadas y demasiado costosas de aprendizaje a través de la experiencia, como son las estancias en el extranjero, la innovación curricular tocaría a los sujetos más directamente. La movilidad estudiantil solo ayuda a una minoría, pero la innovación curricular puede ser beneficiosa para la mayoría. Por último, mientras que los beneficios de la movilidad solo son perceptibles en aquellos que toman parte activamente en estas experiencias, la innovación curricular (si se realiza con éxito) puede ser de utilidad para las instituciones y departamentos si se adopta como modelo. Desde el principio, se consideró que la movilidad en el marco del programa Erasmus sería mejor cualitativamente si se integrara en la innovación curricular. [Nuestra traducción].

<sup>208</sup> Basado en 53 proyectos de desarrollo curricular y 16 proyectos de redes temáticas (el 66% de ellos de naturaleza interdisciplinar).

El SOC 2000 reconoce la dificultad que entraña el evaluar, de forma efectiva, hasta qué punto las actividades incluidas en Sócrates revierten en un sistema de educación superior de mayor calidad. Sin embargo, las impresiones de los participantes en distintos seminarios realizados para la evaluación de las experiencias de Sócrates apuntan en este sentido. En general, se observa una gran integración de la movilidad y una consolidación de los créditos ECTS en el desarrollo de programas intensivos, en módulos europeos y en actividades de innovación curricular, así como en las redes temáticas. En general, los principales problemas encontrados para el desarrollo de iniciativas de este tipo son: la falta de recursos económicos, de personal y la escasa participación activa de los socios en los proyectos. Por otra parte, la toma de contacto interinstitucional e interdepartamental que se produce en redes de cooperación del tipo *Erasmus* parece conducir a la autorreflexión de las instituciones implicadas en torno a sus propias prácticas académicas, docentes y administrativas.

A pesar del aumento cuantitativo de la participación en programas de movilidad, los autores (Altbach y Teichler 2001: 7) señalan que la proporción de estudiantes móviles, en relación con el total de estudiantes de educación superior, se ha mantenido constante en aproximadamente un 2%, durante las últimas décadas. Por otra parte, consideran que la «verticalidad» en los desplazamientos de los estudiantes sigue presente, optando los estudiantes de países menos desarrollados por estudiar en países con mayor índice de desarrollo. Por último, la falta de establecimiento de objetivos y las dificultades en la determinación y evaluación de los resultados de las experiencias de movilidad, son según Altbach y Teichler (*ibid.*:18-19) dificultades añadidas en el análisis del impacto global de los intercambios, tanto en lo referente a la evaluación de los efectos de estas experiencias en los propios participantes como en la determinación del potencial internacionalizador de estas iniciativas. Según Baumgratz-Gangl (1996) son muchas las variables que habrían de tenerse en cuenta para analizar el impacto de la movilidad en la internacionalización de la educación superior: geográficas, nacionales, regionales, políticas, económicas, institucionales, científicas, disciplinarias e individuales (tanto del profesorado como de los estudiantes). La autora (*ibid.*) destaca el atractivo de esta oferta formativa para los estudiantes y el surgimiento de nuevas exigencias al respecto, la importancia de la implantación de cursos en inglés, como lengua franca y como intento de regular los flujos de estudiantes de intercambio; finalmente, detecta en su estudio que las universidades tradicionales tienden a ser más reticentes al cambio institucional, con respecto a los centros de formación superior con mayor vinculación con la industria o el comercio (antiguos politécnicos).

Altbach y Teichler (2001) consideran que dos requisitos fundamentales para el desarrollo de la internacionalización de la educación superior en Europa son: la adopción de una lengua franca como lengua de instrucción común y la armonización de los sistemas educativos. Ya en 1995, Bremer y Van der Wende señalaron que el nivel de internacionalización de las instituciones de educación superior dependía, por una parte, del desarrollo de los contenidos del currículum formativo, de la lengua o lenguas utilizada/s en la formación de los individuos, así como en la duración de las estancias de formación en el extranjero. La integración del componente internacional en el currículum formativo de los estudiantes supone, además, un intento por equiparar las oportunidades de formación para aquellos estudiantes que no participan en programas de movilidad, y que por tanto no reciben una formación «internacional», igualmente desempeñan un papel fundamental en la preparación de los futuros estudiantes móviles (*ibid.*: 53). De ahí, de nuevo, la importancia de la formación del profesorado en el proceso de internacionalización (*ibid.*: 78).



Bremer y Van der Wende (*ibid.*) dieron un paso más en el análisis del impacto de los programas formativos internacionalizados, recogiendo las percepciones de los sujetos participantes (estudiantes y graduados) en cuanto al impacto en su aprendizaje, su evolución y desarrollo profesional. En sus conclusiones, el informe subraya los importantes efectos en la adopción y fomento de una orientación internacional, del respeto a la diversidad, de la flexibilidad, de la capacidad crítica y de la apertura hacia la cooperación y el contacto internacional (*ibid.*: 107). Similares fueron los apuntes de Wagner y Schnitzer (1991) cuando reclamaban que estos estudios de movilidad se centrasen en responder al panorama internacional globalizado, con las consiguientes implicaciones que esto conlleva en la adaptación de los currícula para la preparación de profesionales:

The question raised here concerns the effects of the internationalization of higher education on both *in-school experiences and learning* as well as on *post-schooling employment and career outcomes*- for all students. What types of knowledge and attitudes are acquired by students who pursue a study experience outside their own country or who follow programmes which have come 'internationalized'? How are these capacities used in later life (on and off the job?) These questions need to be considered in relation to the demands from an increasingly interdependent global economy, as described earlier, and the diversity in culture, language, nationality and experience which foreign students bring to higher education.

(*ibid.*: 281)<sup>209</sup>

There is a need to explore more fully the links between programme curricula and the labor market in national or regional contexts, in the light of the demands emerging from the new global setting.

The diversity in the backgrounds and experiences of foreign students also raises questions about the appropriate contents and methods of instruction. To what extent should academic programmes be modified to accommodate the needs, interests and backgrounds of foreign students? [...] At question here are the ways in which academic programmes can become more internationally and cross-culturally compatible without losing the strengths unique to the organization of and approaches for study programmes in individual institutions (Ebuchi 1991).

(*ibid.*: 282)<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> [ES]: La cuestión que se suscita aquí tiene que ver con los efectos de la internacionalización de la educación superior tanto en lo relativo a las experiencias y la formación *académicas* como en las *post-académicas*, en cuanto al empleo y los beneficios profesionales- para *todos* los estudiantes. ¿Qué conocimientos y actitudes adquieren los estudiantes que realizan su formación fuera de su país o que realizan programas "internacionalizados"? ¿Cómo se emplean esas competencias en su vida posterior (dentro y fuera del trabajo)? Estas preguntas han de ser tenidas en cuenta en relación a las necesidades de una economía global cada vez más interdependiente, como se ha afirmado anteriormente, y en relación a la diversidad en cuanto a culturas, lenguas, nacionalidades y experiencias que traen consigo los estudiantes internacionales a la educación superior. [Nuestra traducción].

<sup>210</sup> [ES]: Es necesario investigar en mayor detalle la vinculación entre los contenidos de los programas y el mercado laboral en los contextos nacionales y regionales, a la luz de las demandas del nuevo contexto global. La diversidad en cuanto a los contextos y experiencias de los estudiantes internacionales también nos hace preguntarnos sobre los contenidos y métodos de instrucción que son apropiados. ¿Hasta qué punto deben modificarse los programas académicos para integrar las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes extranjeros? Lo que está aquí en el punto de mira son las distintas formas en que los programas académicos pueden ser dotados de mayor orientación internacional siendo compatibles transculturalmente, y sin perder aquello que los hace únicos para la organización y el diseño de programas de movilidad en una institución determinada. [Nuestra traducción].

En definitiva, son cada vez más frecuentes los trabajos que se centran en analizar el potencial de los programas de movilidad más allá de la cooperación intra-europea, habida cuenta de las políticas de internacionalización, el desarrollo de programas europeos como Erasmus Mundus, entre algunos elementos que, por falta de espacio, no entraremos a reproducir aquí (Muche 2007). Así anima el informe de la Red de Educación Internacional (Gobierno de Australia 2004: 39): «[...] it seems that institutions could do more to utilise the insights, knowledge and skills of returning students and use these to promote overseas study, and enhance pedagogy and curricula.»<sup>211</sup>.

***Bloque 2. Estudios relativos a la implementación de aspectos logísticos; al establecimiento de objetivos específicos para los programas de intercambio y elaboración de guías/códigos de buenas prácticas***

❖ ***Bloque 2.1. Iniciativas comunitarias***

En este bloque ofreceremos un resumen de aquellos estudios que han analizado los programas para su optimización en el cumplimiento de los objetivos de la Unión, apuntando determinadas líneas de actuación específicas en el marco de los programas comunitarios.

LIBRO VERDE DE 1996: LOS OBSTÁCULOS A LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL

A los diez años del establecimiento de los programas de movilidad, y solo un año después de la integración del programa Erasmus en Sócrates, la Comisión europea siente la necesidad de detectar las principales dificultades con las que los sujetos se han ido enfrentando, subrayar los beneficios de la movilidad, tanto para los ciudadanos como para Europa, en sí, y presentar una serie de propuestas de mejora para compensar las posibles deficiencias y obstáculos. Estas propuestas afectan a todos los sujetos que, hasta el momento, y el marco de los distintos programas de la UE, se han beneficiado de experiencias de movilidad (estudiantes, voluntarios, personal en prácticas, asistentes de lenguas, etc.) Entre los principales obstáculos a la movilidad detectados, el documento identifica los siguientes, derivados fundamentalmente de las distintas legislaciones nacionales aplicables a los sujetos en movilidad y a las actividades realizadas durante sus estancias:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferencias nacionales y aplicación de la legislación comunitaria en cuanto a: aplicación del derecho de residencia, tratamiento otorgado a investigadores y personas en formación, exacciones aplicables, medidas de protección social.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestiones de reconocimiento, certificación y validación de los estudios o actividades realizadas durante el periodo de movilidad y la territorialidad de las becas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obstáculos de tipo socioeconómico, administrativo, lingüístico-cultural y prácticos, derivados de la estancia en un país de acogida (dificultades económicas, alojamiento, etc.)</li> </ul>

Tabla 35 Obstáculos a la movilidad según el Libro Verde de 1996 (Comisión Europea 1996)

<sup>211</sup> [ES]: Parece que las instituciones tendrían que hacer más esfuerzos para utilizar las visiones, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes móviles a su regreso a la universidad de origen y usar estos elementos para promover el estudio en el extranjero y mejorar la formación y los programas formativos. [Nuestra traducción].

Cada uno de estos apartados recibe un tratamiento específico, en forma de un conjunto de medidas de actuación que, si bien, no son definitivas e indiscutibles, sí pretenden minimizar el impacto negativo que producen en el fomento de la movilidad y en la satisfacción global de los sujetos implicados, fomentando la reflexión en torno a su impacto concreto en los distintos países y en torno a otras cuestiones accesorias que pueden impedir el desarrollo de la movilidad en los distintos contextos (Comisión Europea 1996: 28). Así pues las principales líneas de actuación serían las siguientes:

<i>Líneas de actuación</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer la condición de joven en prácticas y de voluntario, homogeneizar el tratamiento a investigadores y becarios de la UE en formación, aplicar las garantías de protección social para las personas en formación en movilidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear un espacio europeo de cualificaciones, a través de un sistema común de transferencia de créditos, en línea con el sistema de reconocimiento ECTS y suprimir la territorialidad de las becas y ayudas nacionales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar la situación de los nacionales de terceros países que se encuentran legalmente en la Unión Europea en estancias de formación y reducir los obstáculos socioeconómicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reducir los obstáculos lingüísticos y culturales, fundamentalmente para realizar una exhaustiva preparación lingüística y cultural de los sujetos que vayan a beneficiarse de un periodo de formación en movilidad, para minimizar sus dificultades de adaptación al país de acogida y a su cultura. El documento puntualiza las medidas siguientes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fomentar el aprendizaje de, al menos, dos lenguas, de forma que todos los ciudadanos europeos puedan beneficiarse en igual medida de las aportaciones del espacio común;</li> <li>▪ formar, especialmente a los jóvenes, en cuanto a la diversidad lingüística y cultural de Europa y en cuanto al concepto de <i>ciudadanía europea</i>;</li> <li>▪ fomentar una mayor cooperación por parte de los organismos nacionales, especialmente en el caso de sujetos que quieran realizar periodos formativos en países de lenguas de menor difusión.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar la información disponible y las prácticas administrativas, especialmente a través de Internet y las redes y bases de datos informativas de la Unión: EURES, ORTELIUS, EURODESC, CORDIS, NARIC y EURYDICE (V. listado de «Siglas y abreviaturas».)</li> </ul>

Tabla 36 Líneas de actuación comunitarias en materia de movilidad para superación de los obstáculos (Comisión Europea 1996)

De especial interés, en nuestro caso, es la reafirmación de los beneficios formativos de la movilidad en el marco europeo: el desarrollo de la identidad europea, el conocimiento de la diversidad cultural y social, el fomento de la solidaridad entre los pueblos y la cooperación interinstitucional en materia de educación y empleo, así como la mejora de la calidad de la educación y la apuesta por una Europa del bienestar en igualdad de condiciones. Por otra parte, la movilidad parece contribuir, según el documento, al desarrollo de competencias lingüísticas, sociales y personales (creatividad e iniciativa) de los ciudadanos móviles (Comisión Europea 1996: 1).

## EVALUACIONES EXTERNAS DEL PROGRAMA ERASMUS Y SÓCRATES/ERASMUS

De acuerdo con los principios de observación y evaluación de la Comisión Europea, los programas de movilidad han sido objeto de evaluaciones externas específicas a lo largo de su historia y coincidiendo con las fases intermedia y final de su implementación. Estos informes nos ofrecen una evaluación sistemática y exhaustiva de la evolución de los programas y del cumplimiento de los objetivos marcados, gracias fundamentalmente a los EPS, siendo un instrumento fundamental para su continua optimización<sup>212</sup>. Los informes tratan tanto el impacto de los programas Erasmus / Sócrates-Erasmus a nivel institucional como a nivel nacional. Por exceder los objetivos de nuestro trabajo, nos limitaremos a señalar solo algunas líneas de acción determinadas por dichas iniciativas:

- necesidad de mayor flexibilidad en cuanto a la duración de las estancias, los acuerdos bilaterales;
- necesidad de fomentar la movilidad a nivel trans-europeo y en colectivos no tradicionalmente asociados a la movilidad académica, como el personal no docente;
- necesidad de mayor vinculación entre la investigación y la formación, dando un mayor peso al intercambio de experiencias y a la investigación en el desarrollo de currícula conjuntos;
- necesidad de simplificar y agilizar los procedimientos administrativos;
- necesidad de dotar de mayor transparencia a las políticas de internacionalización, dando mayor difusión a las mismas;
- necesidad de mayor financiación;
- necesidad de revisar los objetivos de los programas de movilidad, en línea con las nuevas políticas educativas en el marco del Proceso de Bolonia.

❖ ***Bloque 2.2. Iniciativas y proyectos exo-comunitarios***

Esta preocupación por la mejora continua de los programas de movilidad ha llevado a la comunidad investigadora a buscar vías para la supresión de los obstáculos a que han de enfrentarse los sujetos móviles, así como a la configuración de una mejor y más completa oferta educativa, no solo durante estos periodos de formación en el extranjero, sino una oferta educativa global, a través de la integración de las estancias en formación universitaria. De esta forma, han surgido estudios cuyos objetivos se centran en la búsqueda de mejores soluciones para el desarrollo de los programas en contextos particulares. La mayoría de estas iniciativas se centran en el establecimiento de objetivos específicos para los programas de movilidad, según el contexto, institución y titulación en que se desarrollan. Parker y Rouxville (1995b) subrayan de manera especial esta necesidad:

---

<sup>212</sup> Evaluación externa del grado de cumplimiento de los objetivos de Sócrates y Leonardo en cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas (diciembre de 2003); Evaluación intermedia del Programa Sócrates (marzo de 2004) que contiene un informe estadístico e informes nacionales sobre la implementación del programa Sócrates (otoño de 2003). Evaluación externa (noviembre 2004): informe final

Higher Education cannot afford or justify any kind of investment on implicit objectives or impressionistic benefits. Students themselves and their potential employers need to be able to assess the experience and it is the duty of their tutors to help them do so. Geographical mobility is one criterion of employability. Yet, physical mobility is not enough: the mental map has to spread beyond the national and linguistic frontiers. Transnational and transcultural communication underwrite the concept of geographical mobility.

(*ibíd.*: 12)<sup>213</sup>

La autora sintetiza los criterios de éxito básicos para cualquier programa de movilidad:

- realización de la estancia;
- cumplimiento de los requisitos académicos de la universidad de origen;
- adquisición de una serie de beneficios formativos por parte del estudiante;
- posibilidad del estudiante de verbalizar cuáles han sido dichos beneficios.

El SAEP incluye una dimensión de estudio basada en la identificación de los factores que determinan en mayor medida el éxito de los programas de movilidad y los resultados de los mismos, a partir de los datos recogidos de los distintos actores involucrados en los programas de movilidad (estudiantes, profesores, personal administrador o coordinador) (Burn *et al.* 1990). El estudio determina cinco categorías de posibles factores influyentes:

- el contexto institucional del programa de intercambio;
- el perfil de los estudiantes participantes;
- el establecimiento de objetivos específicos;
- la administración y gestión del programa;
- las características propias del programa de movilidad.

El contexto institucional no parece ser tan relevante a la hora de determinar el éxito del programa, pero sí lo es el diseño del mismo (Teichler y Steube 1991). Tampoco resulta determinante el perfil de los participantes, aunque sí influye definitivamente en ciertos aspectos del mismo. En definitiva, parece que el establecimiento de objetivos para el programa y las propias expectativas de los responsables del mismo producen un impacto determinante en los resultados del programa, tanto para las propias instituciones como para los estudiantes participantes.

Por otra parte, son muchos los trabajos que, a una menor escala, se han desarrollado con el fin de facilitar la mejora de la experiencia de movilidad para los sujetos participantes. Noreiko (1995) realiza un repaso a los tipos de programas de movilidad existentes y cuestiona la dificultad en establecer mecanismos de evaluación efectivos, puesto que considera que los beneficios y resultados de la misma, distan mucho de ser puramente académicos:

Evaluation of individuals' experiences of the year abroad and the benefits they have thence derived demands we stop to ask ourselves why we send them to do whatever it is we send them to do. We throw them in the water: is the intention simply that they get wet? Or clean?

---

<sup>213</sup> [ES]: La Educación Superior no puede afrontar ni justificar ningún tipo de inversión en objetivos implícitos o beneficios impresionistas. Los propios estudiantes y sus potenciales empleadores deben ser capaces de evaluar su experiencia y los tutores deben ayudarles en esto. La movilidad geográfica es un criterio para la empleabilidad. Sin embargo, la movilidad física no es suficiente: el mapa mental debe ampliarse más allá de las barreras nacionales y lingüísticas. La comunicación transnacional y transcultural garantizan la movilidad geográfica. [Nuestra traducción].

Are we hoping for some kind of rebirth? Should they drink, or swim? There is surely more to success than simply avoiding drowning and returning at the end of the year.

(*ibid.*: 195-196)<sup>214</sup>

En su propuesta, tienen cabida las expectativas y percepciones de los sujetos en formación, a quienes se permite establecer sus propios objetivos formativos y evaluar su evolución en la consecución de los mismos.

Esta idea nos lleva a uno de los objetivos fundamentales de los trabajos que incluimos en este sub-bloque: el establecimiento de objetivos propios para los programas de movilidad y la elaboración de guías y códigos de buenas prácticas para la optimización de las experiencias formativas de los participantes. La mayor parte de las propuestas en este sentido alegan la importancia de la preparación del sujeto previamente a la estancia, la supervisión constante y la evaluación final, de cara a permitir que el propio sujeto sea consciente de los logros adquiridos (Parker y Rouxeville 1995). Esta propuesta ya fue planteada a principios de la década de los 90 por el grupo de trabajo sobre formación en movilidad de la SCHML (*Standing Conference of Heads of Modern Languages*, Conferencia Permanente de Decanos de Lenguas Modernas) (Reino Unido)<sup>215</sup>. Este consideró que el periodo de estancia de movilidad era una experiencia de aprendizaje completa que debía recibir un reconocimiento pleno (por un total de 120 créditos, equivalente a la carga de créditos del sujeto en su institución de origen), cuyos objetivos habrían de incluir (SCHML 1991, citado en Parker y Rouxeville 1995: 12):

- una mejora de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas
- un mayor conocimiento temático en la materia de especialidad de la titulación del estudiante
- ventajas cognitivas, derivadas del aprendizaje reflexivo
- conciencia de la relatividad de los valores culturales
- un mayor desarrollo de habilidades interpersonales

En la misma línea, Convey (1995: 140) presenta un proyecto piloto, en el que se propone, una articulación de los objetivos de los programas de movilidad, en las tres fases de la estancia de movilidad (antes, durante y después de la estancia en el extranjero):

- objetivos académicos y lingüísticos
- objetivos académicos, no lingüísticos y socioculturales
- objetivos sociales y personales, logros por la experiencia
- objetivos profesionales

---

<sup>214</sup> [ES]: La evaluación de la experiencia de los sujetos sobre su año en el extranjero y los beneficios derivados de este requiere que nos detengamos a preguntarnos por qué les enviamos a hacer lo que quiera que queremos que hagan cuando les mandamos fuera. Les lanzamos al agua: ¿simplemente queremos que se mojen? ¿O que se laven? ¿Estamos esperando una especie de renacimiento? ¿Deben beber o nadar? Seguramente esperamos algo más que el hecho de que se mantengan a flote y regresen a final del curso. [Nuestra traducción].

<sup>215</sup> Disuelta en enero de 2008 para fusionarse con el UCML (*University Council of Modern Languages*, Consejo Universitario para las Lenguas Modernas), nombre que ha adquirido dicho órgano que, a nivel nacional, representa a todos los centros que imparten formación en lenguas y culturas en el Reino Unido; en vigor desde julio de 2008. Fuente: <http://www.ucml.org.uk/> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].



Dueñas-Tancred y Weber (1995) adopta el término «*profiling*» en una propuesta de mejora similar, donde subyace la pugna por el reconocimiento del aprendizaje formal e informal, de los sujetos móviles, esto es, de la formación del sujeto dentro y fuera el aula, en base a los principios del «*experiential learning*» o aprendizaje a través de la experiencia (V. también Zarate 2003, Convey 1995, etc.) de cara a ofrecer mejores ventajas profesionales a los futuros graduados.

Zarate (2003) centra su modelo de optimización para los programas de movilidad en materia de reconocimiento y se centra en el diseño de programas que permitan medir la adquisición de las competencias interculturales de los sujetos en movilidad, según el modelo de Byram y Zarate (1994, 1997). Zarate (*ibid.*) aboga por la creación de instrumentos de evaluación no ligados a categorizaciones nacionales, que subrayen las semejanzas entre culturas y fomenten el respecto a la diversidad intercultural así como la complejidad en la manifestación de las identidades culturales (V. el apartado sobre competencias interculturales, más adelante).

En el Reino Unido, el Fondo para el Desarrollo de la Enseñanza y Aprendizaje (*Fund for the Development of Teaching and Learning*, FDTL) se embarcó en el año 1997 en la financiación de varios proyectos destinados a la mejora de las provisiones de los programas de movilidad, en el área de Lenguas, al detectar los estudios de evaluación de calidad (de la *National Quality Assurance*/ Agencia Nacional de Calidad) de dicha titulación ciertas deficiencias en los mismos. Así, el proyecto RAP/RAPPORT (*Residence Abroad Project/at Portsmouth University*, Proyecto sobre Estancias en el extranjero de la Universidad de Portsmouth ) (1998-2000), de la Universidad de Portsmouth (Reino Unido), coordinado por James Coleman, se plantea la identificación y consiguiente promoción de buenas prácticas en el desarrollo de programas de estudios en el extranjero gracias a la creación de una base de datos nacional (la *National Residence Abroad Database*) en colaboración con los socios del proyecto LARA (*Learning and Residence Abroad*<sup>216</sup>). Finalmente, el RAP ha diseñado la plataforma virtual RAPPORT. La taxonomía de objetivos de los programas de movilidad presentada es la siguiente (Coleman y Parker 1992, 2001; Coleman 2000):

- **objetivos académicos:** basados en la realización del programa de estudios en la institución de destino, cumplimiento de los requisitos académicos de la universidad de origen, realización de un proyecto final y preparación para el último curso de la carrera;
- **objetivos culturales:** basados en el entendimiento y el respeto a la diversidad, pueden solaparse, según la disciplina o materia de estudios, con los objetivos académicos;
- **objetivos interculturales:** centrados en la experiencia de contacto intercultural;
- **objetivos lingüísticos:** en todas sus dimensiones de desarrollo de CL (dominio oral, escrito, sociolingüístico, etc.)
- **objetivos personales y**
- **objetivos profesionales**<sup>217</sup>

Estos dos últimos grupos agrupan a las competencias profesionales que los sujetos participantes pueden adquirir con su participación en programas de movilidad (V. bloque 3.3.2.). De esta propuesta nos interesa especialmente su alto grado de flexibilidad, al dar cabida a la adaptación de los criterios en función a la variedad de programas existentes y a la diversidad y complejidad de las experiencias de los sujetos; dicha adaptabilidad hace necesario contar con fuentes de evaluación

<sup>216</sup> Oxford Brookes University (institución coordinadora), Anglia Polytechnic University, Middlesex University, Thames Valley University y la University of the West of England.

<sup>217</sup> Como vemos esta propuesta guarda un gran parecido con otras específicas de la formación de traductores para el desarrollo de la CT, fundamentada en el modelo de competencias y objetivos de aprendizaje (V. Apartado 2.4 en el capítulo anterior).

diversas para asegurar la validez y fiabilidad del método de evaluación individualizado (Coleman 2000).

En el diseño de Allison y Hintze (1995) se reitera la relevancia de proporcionar una preparación específica del individuo, previamente a su participación en una estancia de movilidad, independiente de la modalidad de realización (estudios o prácticas laborales) donde prima el desarrollo de la autoconfianza de los sujetos. En estos programas de preparación, y especialmente en el caso de los que realicen prácticas laborales, se habrá de incidir en determinadas cuestiones ligadas a la cultura de acogida, que pueden influir no solo en la percepción y expectativas del sujeto, sino también en su comportamiento: la duración de la jornada laboral, las expectativas de los empleadores en cuanto al trabajo y desempeño de los estudiantes, las destrezas y competencias que habrán de poner estos en práctica, etc. Todo ello revierte en nuevos modelos de aprendizaje (*ibíd.*: 95). En el caso de aquellos que realizan estancias de estudios, en el área de Lenguas, las autoras subrayan los objetivos lingüísticos de las estancias, aunque otorgan un papel fundamental a las competencias «de supervivencia» transferibles a la vida cotidiana del sujeto y el proceso de maduración que supone la experiencia del año en el extranjero (*ibíd.*: 97). Mención aparte merece la realización del proyecto final a la conclusión de la estancia, que debiera recibir, según las autoras, una orientación y seguimiento específicos, de cara a explotar este recurso de evaluación no solo en el plano académico y lingüístico, sino también para el desarrollo de competencias genéricas y personales (V. el bloque 3.2 relativo a estudios de impacto específicos, más adelante).

Finalmente, otros proyectos financiados por el FDTL, se centran fundamentalmente en la mejora de las provisiones de los programas de movilidad para el desarrollo de competencias específicas: lingüísticas y culturales/interculturales (Proyecto LARA y el proyecto *The Interculture Project*, IP) por lo que serán tratados en sus apartados correspondientes más adelante<sup>218</sup>.

Soriano Barabino y Soriano García (2006) confirman la necesidad de establecer objetivos de aprendizaje específicos para los programas de movilidad de forma sistematizada, en primer lugar por ser una fase lógica e indispensable de la planificación curricular y en segundo lugar, en respuesta a los fundamentos del EEES, que aboga por la transparencia de los sistemas educativos, en la que la determinación de objetivos formativos es fundamental. Las autoras defienden que solo así los sujetos implicados tomarán conciencia de los resultados de su experiencia. Por otra parte, la determinación de objetivos favorece la evaluación de los beneficios de la movilidad, más allá de las diferencias entre sistemas y currícula formativos. En dicha evaluación, las autoras proponen que la institución de origen tenga en cuenta las competencias genéricas desarrolladas por los sujetos, como complemento a las competencias propias de la disciplina/s de estudios cursada/s durante la estancia de movilidad. Proponen, además, el reconocimiento, en créditos, al cumplimiento de los objetivos marcados, que debieran integrarse en el contrato de aprendizaje firmado entre la institución de origen y los estudiantes de intercambio.

---

<sup>218</sup> Otros proyectos desarrollados por este organismo son: Translang (*Transferable Skills Development for Non-specialist Students of Modern Languages*, Desarrollo de competencias transversales para estudiantes de lenguas modernas), etc. que por no ser específicos de la formación de los sujetos en movilidad, no serán tenidos en cuenta como antecedentes en nuestro trabajo. Por otra parte, son referentes fundamentales en el análisis de las competencias (transversales) de los graduados de Educación Superior, su formación en lenguas, formación en competencias transversales, etc.; además de Connell (2002) Orsini-Jones (2003) etc. (en Curry y Sherry 2004: 4)



*Nada es comparable a la nueva vida que desata la contemplación de un nuevo país por ojos de un hombre reflexivo. Aunque sigo siendo el mismo de siempre, siento haber cambiado hasta los huesos.*

Johan Wolfgang von Goethe, *Viajes Italianos* (1816)

### **Bloque 3. Estudios relativos a las experiencias de movilidad: impacto en los sujetos participantes**

#### **❖ Bloque 3.1. Estudios globales**

En primer lugar, debemos hacer notar que no es nuestra intención resumir la totalidad de los datos recogidos en estos informes. Estos trabajos son estudios a gran escala que comprenden no solo un amplio abanico temporal, sino también una gran cantidad de variables de estudio, sometidas a la evaluación de los distintos actores implicados en el proceso, en todos los países que toman parte en el mismo. En consecuencia, realizaremos un resumen de las conclusiones globales respecto a los aspectos generales evaluados, para pasar después a realizar un análisis de las conclusiones de los estudios de seguimiento, cuyo objetivo principal es determinar el impacto de la formación en movilidad para los sujetos implicados, tal y como resumimos en la Tabla 37:

	<i>Estudios globales (experiencias de los participantes, en general)</i>	<i>Estudios de seguimiento (estudios longitudinales para el análisis de las experiencias de los graduados móviles)</i>
<b>Iniciativas exo-comunitarias (no específicas de Sócrates/Erasmus)</b>	Study Abroad Evaluation Project (1983-1986) <b>SAEP</b>	
	Burn <i>et al.</i> 1990	Opper <i>et al.</i> 1990 (SAEPGRAD 1986)
<b>Iniciativas comunitarias (específicas de Sócrates/Erasmus)</b>	The Erasmus Experience (1987-1995) <b>EREX</b>	
	Teichler y Maiworm 1997	Teichler y Maiworm 1994 (ESEG1 1992) Maiworm y Teichler 1996 (ESEG2 1994)
	The Socrates 2000 Evaluation Project (2000) <b>SOC 2000</b>	
	Teichler. 2001	Teichler y Jahr 2001 (ESEG3 2000)
		<b>VALERA 2006</b> Bracht <i>et al.</i> (2006)

Tabla 37 Clasificación de los estudios globales de análisis de experiencias de movilidad

BLOQUE 3.1.1. INICIATIVAS EXO-COMUNITARIAS (ESTUDIOS GLOBALES, NO ESPECÍFICOS DE PROGRAMAS EUROPEOS): EL STUDY ABROAD EVALUATION PROJECT (SAEP, 1983-1986)<sup>219</sup>

El primer gran referente que encontramos en cuanto a la evaluación de los programas de movilidad surge en la década de los ochenta. Su intención es la de analizar y describir los tipos de programas de movilidad existentes en la época y sus principios de funcionamiento, identificar posibles indicadores de éxito y profundizar en la experiencia de los participantes, así como en el impacto de la misma, para todos sujetos implicados (instituciones y estudiantes).

El SAEP es un trabajo de gran envergadura en el que intervinieron 51 instituciones de educación superior de Estados Unidos y de Europa (República Federal de Alemania, Francia, Suecia y Reino Unido) donde se sometieron a evaluación 82 programas de movilidad e intercambio. De esta forma, el estudio refleja la experiencia de los participantes en los Programas de estudios conjuntos (*Joint Study Programmes, JSP*) europeos, así como en otros programas de intercambio existentes antes del establecimiento de la «movilidad organizada» (Baumgratz-Gangl 1996).

Se adoptó una metodología de investigación mixta: cuantitativa (a través de cuestionarios) y cualitativa (entrevistas), y se incluyó en el estudio tanto a los estudiantes móviles como a los responsables de los programas en las distintas instituciones. Aún así, la naturaleza de la investigación es meramente descriptiva, ya que, como el mismo informe indica, la realidad de las experiencias objeto de estudio y la complejidad de las experiencias de los participantes, difícilmente pueden encontrar una relación causal a través de las variables y correlaciones que pueden establecerse en un análisis meramente estadístico (Burn *et al.* 1990: 18) (V. Capítulo 4 de nuestro estudio).

<i>Diseño de la investigación</i>	<i>Objeto</i>
Cuestionario escrito y entrevistas de seguimiento (1983-84)	Responsables de los programas de intercambio
<b><i>Estudio longitudinal</i></b>	
Encuesta previa a la realización de la estancia de movilidad	Estudiantes de intercambio del curso 1983-84 y 1984-85
Entrevistas de seguimiento	Responsables de los programas de intercambio
Encuesta tras la realización de la estancia de movilidad	Estudiantes de intercambio del curso 1984-85
<b><i>Estudio de impacto de la experiencia de intercambio (1986) (SAEPGRAD)</i></b>	
A través de cuestionarios (Europa)	Graduados EUR (1980-1984) (SAEPGRADEUR)
A través de entrevistas telefónicas (EEUU)	Graduados EEUU (1960-1981) (SAEPGRADUSA)

Tabla 38 Diseño del SAEP (1983-1986)

De acuerdo con los objetivos marcados, el proyecto abarca una gran variedad de áreas temáticas que van desde la descripción de los propios programas, el marco institucional en que se ubican, la

<sup>219</sup> Existen otras iniciativas de gran interés que por falta de espacio, y por no adecuarse explícitamente a la naturaleza de los programas que estamos tratando aquí ni a su contexto, no entraremos a comentar, pero que resultan de gran interés en la evaluación e impacto de las experiencias de movilidad para los sujetos implicados: Messer y Wolter (2005) o el informe del gobierno australiano (Departamento de Educación, ciencia y formación (2004) que sintetiza la situación de la movilidad en la UE además de en otros países, estudiando las tendencias registradas en cuanto a motivaciones, participación del estudiantado, políticas de financiación, etc.

descripción del perfil de los estudiantes participantes, su motivación, la preparación recibida, la descripción de sus experiencias en movilidad, cuestiones relativas a la evaluación y el reconocimiento de los estudios realizados así como la evaluación global de las experiencias de los participantes. Por su relevancia para nuestro trabajo nos detendremos más adelante en sintetizar las conclusiones del estudio longitudinal, realizado con la promoción de estudiantes móviles en el curso 1984-1985, relativas a la evaluación de las experiencias de movilidad por parte de los sujetos participantes en ella y su impacto de cara a su desarrollo profesional (Opper *et al.* 1990); especial atención nos merecen las encuestas realizadas con antiguos estudiantes de intercambio (desde el año 1960 al 1984) (SAEPGRAD 1986) y que trataremos a continuación. Sin embargo, creemos interesante detenernos en las conclusiones del primer bloque temático de este estudio (Burn *et al.* 1990), especialmente en las prácticas y procedimientos relativos al reconocimiento de los estudios realizados en movilidad.<sup>220</sup>

#### *Reconocimiento: prácticas y procedimientos, dobles titulaciones y titulaciones conjuntas*

En materia de reconocimiento, se detectaron prácticas y posiciones muy diversas en los distintos países: solo el 56% realizaba un reconocimiento «automático de los estudios». Normalmente, la duración general de los estudios se veía prolongada debido a la estancia de movilidad. En menos de la mitad de los programas encuestados se acordaban, conjuntamente, las cuestiones relativas al reconocimiento y evaluación, siendo esta pauta más evidente en el caso de programas franceses y británicos.

El 22% de los programas en este estudio concedían dobles titulaciones, una por cada institución en que el estudiante de intercambio cursaba sus estudios, ya fuera mediante la concesión de la titulación propia o de un certificado de equivalencia por los estudios realizados. Ninguno de los programas estadounidenses analizados realizaba esta práctica, siendo más común en los programas británicos, franceses y alemanes y, sobre todo, en las áreas de Empresariales y Derecho. Aún no existía ningún acuerdo de esta índole en el área de Lenguas, pero el informe reconoció que en el momento de la encuesta ya se habían iniciado las negociaciones en este sentido en Europa. Entre las motivaciones detectadas para el establecimiento de este tipo de iniciativas, el informe detecta<sup>221</sup>: 1) la oferta de una alternativa más atractiva a los estudiantes, tanto dentro como fuera de Europa; 2) el establecimiento de una infraestructura fija de cooperación que permitiera un total reconocimiento de los estudios cursados en movilidad, evitando posibles situaciones de conflicto.

La práctica de la titulación conjunta aparece reflejada en el 31% de los programas alemanes, el 29% de los franceses, el 19% de los británicos y el 13% de los suecos; de nuevo, no se registró ningún caso en EEUU. En raras ocasiones, las instituciones europeas incluían, en el diploma o certificación de estudios, los estudios realizados en movilidad de forma separada, práctica más frecuente en los EEUU.

---

<sup>220</sup> Se ha hecho referencia a este estudio en el bloque 2, puesto que el informe recoge un intento de determinar posibles indicadores de éxito para los programas de movilidad y sus resultados (V. Tablas 33 y 34 en este capítulo).

<sup>221</sup> Según datos facilitados por los responsables de los programas de intercambio de la encuesta.

- *Estudio longitudinal sobre la experiencia de los estudiantes de intercambio*

El total de los encuestados en el estudio longitudinal ascendió a 439 (total de estudiantes que completaron el cuestionario previamente a la estancia y después de la misma), de ellos, aproximadamente el 32% pertenecían a instituciones estadounidenses, y el restante 68% a instituciones europeas.

*Perfil del estudiante móvil*

El informe confirma la marcada dimensión internacional y «móvil» de los encuestados, bien por haber mantenido algún tipo de contacto internacional (por su contexto familiar, residencia o estudios en el extranjero), como por su alto grado de independencia del núcleo familiar. Su nivel de lengua extranjera, previamente a la realización de la estancia, estaba entre el intermedio y avanzado<sup>222</sup>. Entre sus motivaciones se encuentran: experimentar una oportunidad para el encuentro intercultural, aprender o mejorar la lengua extranjera y conocer más sobre la cultura correspondiente. La posibilidad de ampliar su potencial profesional también entraba entre las principales motivaciones de los participantes, mientras que las estrictamente académicas quedaron en un segundo plano.

*Experiencia académica*

- A pesar de detectar diferencias entre los sistemas educativos (formas de trabajo, métodos y estilos docentes), los encuestados reconocen mayores semejanzas que diferencias.
- Los estudiantes que mantuvieron contactos más frecuentes con los nacionales del país de acogida y aquellos que había experimentado contactos internacionales e interculturales previos fueron los que registraron experiencias académicas más exitosas. Estos últimos se sintieron más integrados y se enfrentaron a menos dificultades de adaptación; de igual modo aprovecharon en mayor medida las oportunidades formativas, tanto dentro como fuera del aula.
- Los estudiantes encuestados se sintieron más satisfechos con su formación que los no móviles, especialmente aquellos que participaron en prácticas laborales. Éstos valoraron las oportunidades para el contacto interpersonal, fuera del contexto académico, el conocimiento y acercamiento a las relaciones profesionales y las mayores ventajas para la práctica de lengua.
- Aproximadamente la mitad de los estudiantes esperaba que su futuro profesional implicase la residencia o el trabajo fuera de su país (Carlson *et al.* 1990).

*Evaluación global*

El 89% de los encuestados mostró un alto grado de satisfacción con su experiencia de intercambio y consideró que la experiencia había merecido la pena. Un 70% del total afirmó que efectivamente la participación en el programa le había ayudado a aprender la lengua y conocer más sobre el país de acogida, sin embargo, las cuestiones académicas solo agradaron al 52%. En general, los estudiantes valoraron especialmente los aspectos sociales de su experiencia, seguidos de los académicos y finalmente apreciaron el valor de la experiencia adquirida de cara a su desarrollo profesional. La

---

<sup>222</sup> Según el sistema del *Foreign Service Institute of the Department of State* (organismo de formación de personal diplomático del Gobierno Federal de EEUU) y del *American Council on the Teaching of Foreign Language* (Organización nacional estadounidense para la mejora y expansión de la formación lingüística en todos los niveles formativos) (FSI/ACTFL).

principal fuente de insatisfacción se localiza en el contacto excesivo con las personas de su misma lengua y nacionalidad.

En su evaluación previa a la realización del intercambio, los estudiantes se autoevaluaron muy positivamente, en cuanto a sus competencias y destrezas; aunque esta visión se vio mejorada tras la estancia de movilidad, los cambios no resultaron significativos, salvo en competencias concretas, muy marcadas por la influencia de experiencias internacionales o interculturales (por ej. capacidad de análisis comparativo, competencias de investigación en ámbito internacional). En general los estudiantes se valoraron más positivamente tras la realización del intercambio en las siguientes competencias:

- el trabajo académico en grupo
- la aplicación de teoría a la práctica
- el conocimiento de otras áreas de conocimiento
- la selección de tareas acordes con sus competencias
- el enfrentamiento a situaciones de ambigüedad
- el entendimiento de distintos enfoques

Por áreas, las experiencias son muy variadas pero el mayor grado de desarrollo académico e intelectual se localiza en los estudiantes de Lenguas, cuyas valoraciones iniciales fueron muy moderadas (en comparación con los estudiantes de otras áreas), de ahí que en sus apreciaciones finales, sus logros fueran los más notables.

#### *Desarrollo lingüístico*

El desarrollo de competencias lingüísticas fue, tras las competencias y destrezas personales, el segundo gran logro valorado por los sujetos al concluir su estancia de movilidad. El SAEP concluye con la necesidad de tener en cuenta otros indicadores a la hora de evaluar estos logros, notablemente: el grado de integración de los sujetos en la cultura académica/social de acogida y los patrones de interacción y comunicación con los nacionales de la cultura de acogida, así como el uso que los propios sujetos pretenden hacer de su estancia de movilidad. Por lo general los estudiantes que más desarrollo de competencias lingüísticas registraron fueron aquellos que: habían pasado algún tiempo fuera de su país antes de la realización de la estancia y que, durante la misma, habían cursado sus asignaturas en la lengua oficial de la institución de acogida. Igualmente, los estudiantes con menos dificultades de comunicación en ámbitos extracurriculares registraron menos dificultades de aprendizaje en la institución de acogida.

#### *Desarrollo de competencias culturales e interculturales*

Previamente a la realización de la estancia, los estudiantes parecían no tener un gran conocimiento de la cultura de acogida, sin embargo, se registró un cambio considerable a la conclusión de la misma, si bien no significativo ni en lo relativo al conocimiento cultural de los individuos ni en su personalidad. Parece que la experiencia en el extranjero contribuye a la desaparición de imágenes estereotipadas, aunque no necesariamente el mayor conocimiento de la cultura de acogida revierte en posturas más positivas hacia ella (V. también Coleman 1996). En esto último, desempeña un papel fundamental el propio interés y la motivación de los sujetos móviles y no únicamente la situación de contacto con la cultura de acogida, así como sus experiencias (vivenciales, académicas y formativas) en la institución y país de acogida.

*Desarrollo profesional*

Tres de cada cuatro encuestados se manifestaron muy satisfechos con la experiencia en cuanto al posible impacto que ésta pudiera tener en su futuro profesional y en el cumplimiento de sus expectativas laborales, especialmente los estudiantes franceses (en el 70,7% de los casos). Sin embargo, los estudiantes de Lenguas se mostraron un tanto más inseguros y solo un tercio de ellos se mostró optimista en cuanto a la realización de sus expectativas profesionales. El informe reconoció la influencia de distintos factores en las percepciones de los sujetos a este respecto:

- el énfasis que se da al desarrollo profesional de los sujetos en el propio programa de estudios, así como la inclusión de prácticas laborales obligatorias;
- las características del mercado inmediato y el mayor o menor valor que se otorga a la experiencia de intercambio en él, así como la escasa proyección profesional que los graduados en Humanidades tienen en determinados países.

El 82,9% de los encuestados consideró que podría poner en práctica las competencias adquiridas en su ejercicio profesional futuro; la mitad de los encuestados esperaba mantener contactos a nivel internacional tanto en el país de acogida como en otros países, de hecho, en el caso de los estudiantes de Lenguas, la mayoría no consideraba probable la alternativa de regresar inmediatamente a su país de origen. La experiencia de movilidad, sin embargo, no resultó determinante para los sujetos en cuanto a la decisión de su futuro profesional, aunque sí influyó en el desarrollo de determinadas estrategias para experimentar y mantener las competencias adquiridas durante la formación en el extranjero. Las visiones más positivas en cuanto a la utilidad de la experiencia de movilidad en el desarrollo profesional futuro tendieron a ser más acentuadas entre los hombres y fundamentalmente en los casos en los que: la oportunidad de participar en un programa de movilidad intervino en la selección de la disciplina o la universidad de estudios; la realización de la estancia era obligatoria; los programas de estudios estaban prefijados y altamente estructurados; los estudiantes se sentían más integrados en la institución de acogida.

- *Estudio sobre la experiencia de los estudiantes de intercambio, después de su graduación (SAEPGRAD 1986)*

El diseño de la encuesta, recogido en la Tabla 38 anterior, supuso el envío de cuestionarios postales a graduados universitarios, de las instituciones europeas participantes en el SAEP, entre el año 1980 y el 1984, que habían participado en programas de movilidad, recogiéndose un total de 485 cuestionarios. En el caso de los estadounidenses, se realizaron entrevistas telefónicas a 77 graduados de universidades de EEUU entre el año 1960 y el año 1981. El estudio confirma que el perfil de edad, sexo y situación socioeconómica no varía con respecto al estudiante universitario medio en los países de estudio. Las tendencias detectadas en el estudio longitudinal sobre la experiencia de los estudiantes de intercambio de la promoción 1984-85 se ven confirmados por los graduados de esta encuesta en cuanto al aprovechamiento de la oferta y oportunidades de estudio en la institución de acogida y el mantenimiento de contactos con los estudiantes de la institución de acogida, que se mantienen estables tras la graduación.

*Situación laboral*

La mayoría de los graduados encuestados en el año 1986 estaba trabajando (96,2% del total); solo el 3,1% se encontraba en situación de desempleo, siendo la tasa de desempleo más elevada la de los



graduados de Lenguas. Entre el 70 y el 90% ocupaba puestos de trabajo para los que se requería una titulación superior y, en general, la mayoría ocupaba empleos en el sector privado.

El estudio confirma que los graduados de Lenguas ocupaban puestos, fundamentalmente, en la empresa privada (en un 50%) y no tanto en el sector público (27,8% se dedicaba a la educación y el 8,3% a la administración pública), por lo que parece confirmarse que efectivamente la formación «internacional» abre nuevas vías de desarrollo hacia otros campos de especialidad, no necesariamente «tradicionales» en su área. Por el contrario, los encuestados no parecían encontrarse especialmente satisfechos con su proyección profesional: aproximadamente un 56% afirmó que su puesto de trabajo respondía a sus expectativas profesionales, un 13,6% se mostró desilusionado y el 12,3% afirmó no haber tenido expectativas algunas en este sentido. Los graduados en Lenguas parecían estar menos satisfechos con su desarrollo profesional, en relación con los graduados en otras áreas.

#### *Mantenimiento de contactos y tareas a nivel internacional*

En general, los antiguos estudiantes de intercambio trabajaban en empresas con un alto componente internacional: aproximadamente el 67% admitió trabajar en empresas que mantenían contactos continuos con el extranjero, e igualmente una importante proporción reconoció hacer uso de la lengua extranjera de estudio (más del 50%, en uso oral y escrito), del conocimiento del país y la cultura de origen (aproximadamente el 30%) y realizar viajes al extranjero (entre el 20 y el 25%). Los graduados en Lenguas parecían hacer menos uso de las competencias adquiridas durante su formación en su ejercicio profesional, seguidos de los graduados en Derecho. El estudio no llega a resultados concluyentes en cuanto al impacto salarial que la experiencia de movilidad puede tener en los participantes.

#### *Percepciones de los graduados respecto al impacto de la estancia de movilidad en su desarrollo profesional*

La mayoría de los encuestados se mostraron satisfechos con las aportaciones de la estancia de intercambio para su desarrollo profesional. En general, apreciaron la oportunidad de: aprender a comunicarse en una lengua extranjera, entablar contactos con gente de otros países, entender otras formas de pensar y ver el mundo, apreciar la vida y la cultura de su propio país, desarrollar la capacidad de trabajo autónomo, ampliar su conocimiento y horizontes intelectuales, y en menor medida, reconsiderar sus valores personales. Sus valoraciones fueron menos positivas en cuanto a las cuestiones fundamentalmente académicas y confirman que la experiencia de movilidad no resultó determinante en la selección de un campo de especialidad laboral. Los graduados en Empresariales valoraron en mayor medida las aportaciones de la estancia de movilidad en el terreno profesional y personal; menos positivas son las valoraciones al respecto de los graduados de Lenguas.

#### *Ventajas profesionales de los graduados móviles*

La mayor parte de los encuestados valoró la experiencia de movilidad de cara a la consecución del primer empleo; sin embargo, la consideración de la experiencia de intercambio como ventaja profesional parece ir en descenso a medida que avanza la carrera profesional de los sujetos, siendo menos determinante para la consecución de sus empleos posteriores. Aún así, muchos consideraron que la experiencia adquirida en el extranjero supuso una ventaja con respecto a otros candidatos. Otros sujetos se mostraron, en cambio, desilusionados, especialmente por el escaso

conocimiento de la experiencia de movilidad, la poca importancia otorgada al conocimiento de lenguas en el mercado laboral, etc.

El SAEPPGRAD concluye que, a pesar de que los sujetos se sentían muy satisfechos con su experiencia, tuvieron dificultades para encontrar trabajos que les permitieran desarrollar las competencias internacionales adquiridas a pleno rendimiento y a corto-medio plazo; esto es así, especialmente, en el caso de los graduados en Lenguas. Otros encuestados se lamentaron del escaso aprovechamiento de la formación durante la experiencia de intercambio, argumentando carencias en el diseño de los programas.

#### CONCLUSIONES DEL SAEPPGRAD 1986

A continuación resumimos las principales conclusiones del SAEPPGRAD 1986:

- El 66% de los encuestados afirmó que la experiencia de movilidad había sido útil o muy útil en la consecución del primer empleo. La tendencia entre los graduados era cambiar de trabajo hacia puestos con una marcada dimensión internacional.
- Los graduados que consideraban que la estancia había repercutido en su preparación para puestos de carácter internacional parecían tener un salario relativamente alto, aunque el estudio no arrojó datos definitivos para afirmar una correlación directa entre la participación en programas de movilidad y la retribución salarial.
- El 53% de los graduados desempeñaba su trabajo en empresas con relaciones laborales en el país de acogida. Más del 50% usaba la lengua extranjera del país de acogida tanto en su uso oral como escrito.
- El 54% de los encuestados consideró que la experiencia acumulada había supuesto una ventaja profesional con respecto a otros graduados.
- En general, los graduados valoraron los beneficios de la formación en movilidad igual que los estudiantes encuestados al poco tiempo de su regreso de la estancia de intercambio. En cambio, con el tiempo, parecen apreciar más las cuestiones culturales y menos las básicamente académicas.
- Las visiones más negativas en lo relativo a los beneficios de la estancia de movilidad en el futuro desarrollo profesional se detectaron en los graduados de Derecho y de Lenguas, a pesar de que consideraran que la experiencia, en general, había sido de utilidad. La mayoría consideró que la experiencia adquirida había supuesto el desarrollo de otras destrezas y en otros ámbitos de su vida, no puramente profesionales.
- Los efectos de la formación en movilidad más valorados por los graduados fueron los relativos a la personalidad, los distintos estilos de trabajo y el desarrollo de competencias sociales, consideradas más importantes para el desarrollo profesional que otras destrezas profesionales más específicas.



- En general, los sujetos destacaron un conjunto de destrezas que les convirtieron en sujetos flexibles y polivalentes, no solo en puestos de marcado carácter internacional, sino en el mercado laboral en general: capacidad de adaptarse a nuevos contextos y trabajar con distintas personas, capacidad de asumir nuevas tareas y operar en condiciones laborales diversas, capacidad de aprender nuevas materias, la capacidad de responder a nuevas circunstancias y aprender por comparación.

#### BLOQUE 3.1.2. INICIATIVAS COMUNITARIAS (ESTUDIOS GLOBALES, ESPECÍFICOS DE PROGRAMAS EUROPEOS): EREX Y SOC 2000

- *The Erasmus Experience (1987-1995) (EREX)*

Desde un primer momento, la Comisión Europea estableció como prioridad la evaluación de sus programas educativos, así como de las distintas acciones que se llevaban a cabo en cada uno de ellos, con el objeto de garantizar, no solo la continuidad de estos programas, sino también un proceso continuo de mejora (Teichler y Maiworm 1997). De esta forma, aspectos tales como: la financiación; las estructuras cooperativas, de gestión y de coordinación; así como el funcionamiento de las distintas unidades creadas en el seno de los programas han sido objeto de análisis desde sus inicios. Más tarde, como resumen estos autores (*ibid.*) surgen otros estudios centrados en la experiencia académica y educativa de los estudiantes móviles, cuestiones administrativas y logísticas y en el papel del aprendizaje de lenguas extranjeras, durante los periodos de movilidad. En definitiva, el grado de consolidación de los programas en la comunidad educativa así como su creciente éxito entre los estudiantes de educación superior parecían reclamar una evaluación a mayor escala, que cubriera a todos los actores involucrados en el proceso y donde tuvieran cabida un mayor número de experiencias. Como respuesta, la Comisión encargó al *Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung* (Centro de Investigación en Educación Superior y Empleo) de la Universidad de Kassel (Alemania) la realización de un estudio que permitiera evaluar la primera y la segunda fase del programa Erasmus: *The Erasmus Experience* (EREX).

Este estudio sintetiza 18 estudios menores y de naturaleza diversa, llevados a cabo por el mismo equipo investigador, desde el año 1987, año de inicio del programa Erasmus (V. Tabla 39 a continuación). Entre los estudios que configuran el informe final localizamos distintos tipos de experiencias: perfiles estadísticos, cuestionarios de estudiantes y de antiguos participantes en programas de movilidad, cuestionarios de personal docente, y de sus administradores y gestores, así como análisis de informes. Los temas que engloba este trabajo son muy variados: cuestiones administrativas, experiencias de los estudiantes Erasmus (previamente, durante e inmediatamente después de su estancia de movilidad) y resultados e impacto de la formación en movilidad, tanto a nivel personal (estudiantes participantes) como a nivel institucional (instituciones/departamentos implicados en la red de cooperación).

<b><i>Estudios estadísticos</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6 informes estadísticos que reflejan el número de estudiantes móviles entre los años 1987-1988 y 1992-1993</li> </ul>
<b><i>Encuestas a estudiantes móviles</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 cuestionarios a los que se somete a los participantes en programas de movilidad en los años 1988-89 y 1990-91 (ICP<sup>223</sup>) y 1989-90, 1990-91, 1991-92 (ECTS)</li> <li>▪ Análisis de los informes presentados por los estudiantes Erasmus del curso 1989-90</li> </ul>
<b><i>Encuestas a antiguos estudiantes Erasmus: estudio longitudinal (promoción 1988-1989)</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 cuestionario enviado a los estudiantes Erasmus del curso 1988-89 a los tres años (aproximadamente) de la realización de la estancia de movilidad</li> <li>▪ 1 cuestionario enviado a los estudiantes Erasmus del curso 1988-89 a los cinco años (aprox.) de la realización de la estancia de movilidad</li> </ul>
<b><i>Encuestas a personal (docencia, administración y gestión)</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis de los informes de coordinadores en el curso 1989-90</li> <li>▪ Cuestionario de coordinadores y directores locales en el curso 1991-92</li> <li>▪ Cuestionario de personal docente móvil en el curso 1990-91</li> <li>▪ Encuesta sobre Gestión institucional para la Cooperación internacional, 1992/93</li> </ul>

Tabla 39 Diseño del EREX (1987-1995)

*Estudios de seguimiento (ESEG1 1992, ESEG2 1994)*

Como se observa en la Tabla 39 anterior, el estudio incluye dos estudios de seguimiento realizados con la promoción de estudiantes Erasmus del curso 1988-89 que facilitaron su dirección de contacto, a los tres y a los cinco años, respectivamente, después de la realización de la estancia de intercambio. Las conclusiones de estos estudios configuran el segundo gran antecedente en cuanto a la evaluación del impacto de los programas de movilidad en el desarrollo profesional de los sujetos móviles, y por tanto, es nuestro objetivo sintetizar sus principales conclusiones.

El equipo investigador se plantea en este estudio longitudinal de seguimiento dos objetivos fundamentales:

- describir las actividades formativas y profesionales llevadas a cabo por los sujetos desde su graduación;
- realizar una segunda evaluación retrospectiva de la estancia de movilidad y su impacto en el desarrollo de las carreras profesionales de los sujetos móviles.

A partir de aquí, el grupo pretende comprobar si realmente la realización de estancias de estudio en el extranjero conduce al desarrollo de carreras profesionales con una mayor dimensión internacional. En cualquier caso, el estudio reconoce sus limitaciones en la dificultad en determinar los efectos a largo plazo (los estudios se realizan a los tres y a los cinco años, respectivamente, de la realización de la estancia de movilidad), igualmente, el estudio se basa en las propias percepciones de los sujetos en cuestión, careciendo de un grupo de control (por ej. estudiantes no móviles) o de indicadores proporcionados por fuentes directas (por ej. en el caso del impacto de la estancia de intercambio en la concesión de un puesto de trabajo: empleadores).

<sup>223</sup> Interuniversity Cooperation Programmes / Programas Interuniversitarios de cooperación.

El Diagrama 22, resume el diseño del estudio longitudinal de referencia:

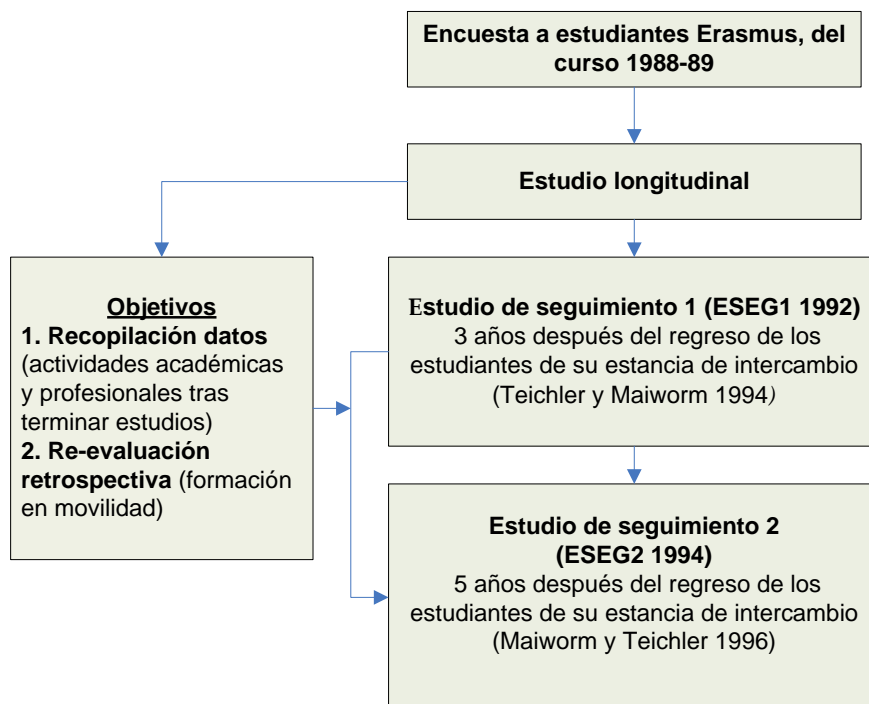


Diagrama 22 Estudio longitudinal desarrollado en el EREX, destinado a antiguos estudiantes Erasmus (con base en la encuesta del curso 1988-89)

- *Sócrates 2000 (SOC 2000)*

El segundo de los estudios de evaluación globales, específicos de Sócrates/Erasmus, es el SOC 2000, llevado a cabo por el mismo equipo investigador de la Universidad de Kassel con el objetivo de realizar una evaluación global del programa Sócrates, con mención especial al programa Erasmus. La necesidad surge a raíz de los cambios acaecidos en la década de los noventa (adopción del sistema europeo de reconocimiento de créditos o ECTS), la incorporación de Erasmus en el programa Sócrates (1995) y el creciente número de estudiantes que toman parte en programas de movilidad comunitarios. De nuevo, el informe nos ofrece datos relativos a todos los actores involucrados, siguiendo una metodología mixta (cuantitativa: cuestionarios e informes estadísticos; y cualitativa: entrevistas y talleres). Con todo ello se pretende evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos del programa, recopilar datos sobre el impacto de estas experiencias para todos los actores implicados, así como evaluar la efectividad de la infraestructura organizativa y operacional.

El estudio es la síntesis de 26 proyectos individuales, cuya estructura global queda resumida en el Diagrama 23

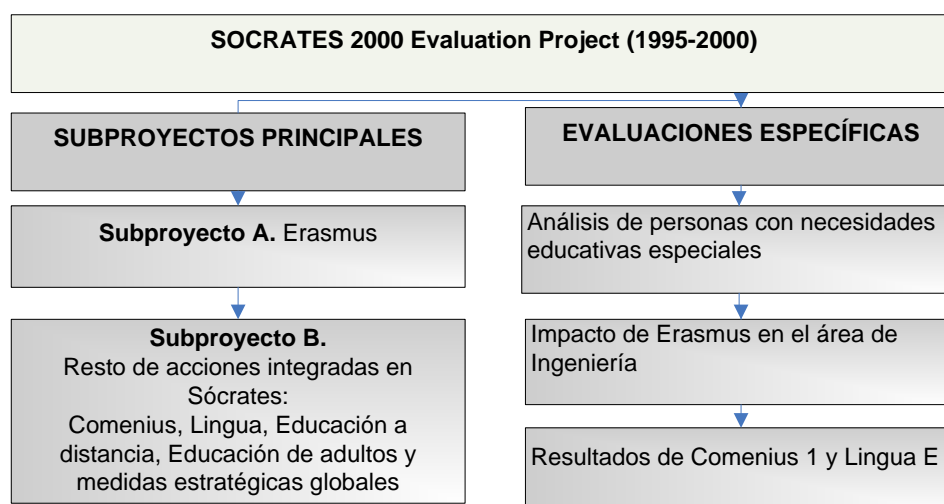


Diagrama 23 Estructura y contenido del estudio de evaluación SOC 2000

En el caso del subproyecto A: Erasmus, el informe final es el resultado de la recopilación de 7 estudios específicos de naturaleza meramente cuantitativa, fundamentalmente encuestas e informes estadísticos. Los datos relativos a la experiencia de los participantes en el programa, principal foco de nuestro trabajo, se basan en la encuesta enviada por correo a los estudiantes Erasmus del curso académico 1998-99, esto es, unos 10 años después del EREX. Igualmente, el informe recoge las conclusiones de un estudio de seguimiento realizado con esta promoción de estudiantes de intercambio de cara a la descripción del impacto de la estancia Erasmus en sus carreras y desarrollo profesional, cuyas conclusiones quedan expuestas seguidamente.

#### *Estudio de seguimiento (ESEG3 2000)*

Como en el EREX, se incluye un estudio longitudinal y de seguimiento a los estudiantes Erasmus del curso 1998-99. Así pues, este será el tercer gran antecedente de nuestro estudio, cuyas conclusiones y comparaciones con los estudios de seguimientos previos (ESEG1 1992 y ESEG2 1994) pasaremos a tratar en sucesivos apartados. Este estudio toma como punto de partida la encuesta realizada en el seno del proyecto CHEERS (*Careers after Higher Education: A European Research Project*, Carreras tras la formación superior: un proyecto de investigación europeo), cuya estructura sintetizamos en el diagrama siguiente:

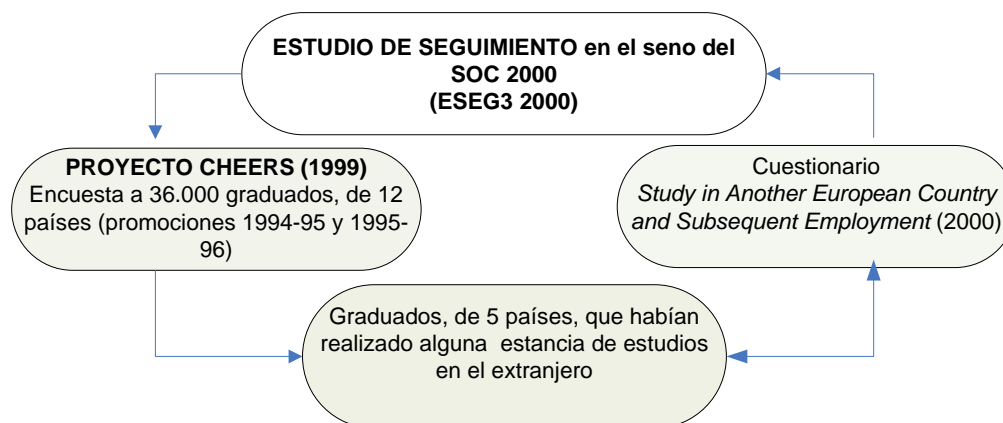


Diagrama 24 Estructura del ESEG3 2000

En total, de los graduados participantes en la encuesta CHEERS procedentes de los cinco países seleccionados para el ESEG3 2000 (Finlandia, Francia, Alemania, España y el Reino Unido): 1.885 habían participado en iniciativas de movilidad pero solo 1.671 proporcionaron su dirección de contacto. Tras la distribución del cuestionario se recogen 728 cuestionarios en total (395 de antiguos estudiantes Erasmus y 333 de participantes en otros programas de intercambio). El trabajo desarrollado en el proyecto CHEERS nos muestra un análisis más detallado de las experiencias internacionales de los graduados en Educación Superior y permite, gracias al desarrollo del ESEG3 2000, trazar una imagen más completa de la movilidad internacional de los graduados universitarios, con respecto a estudios longitudinales previos (ESEG1 y ESEG2) que solo reflejan la experiencia de los sujetos móviles.

#### PRINCIPALES CONCLUSIONES DE AMBOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN: GENERALES

En líneas generales no parecen observarse grandes cambios en cuanto a las conclusiones del EREX y del SOC 2000. A pesar de la inclusión del programa Erasmus en Sócrates, no se advierten, en la fecha de realización del segundo informe de evaluación, grandes diferencias en cuanto a la implementación del programa y las experiencias de los sujetos participantes en él. Destacaremos para su análisis los siguientes puntos tratados en ambos estudios:

- **Diferencias entre países.** Como regla general se advierten importantes diferencias entre unos países (y sus correspondientes sistemas educativos) que repercuten no solo en la implementación misma de los programas, sino también en la experiencia de los estudiantes que toman parte en ellos.
- **Perfil de los estudiantes ERASMUS encuestados.** No se observan variaciones en cuanto al perfil del estudiante Erasmus ni en cuanto al nivel socioeconómico ni en cuanto a la formación de sus progenitores; el perfil se mantiene en la media del estudiante de educación superior en Europa. Sí parecen mostrar un perfil más selectivo, por ejemplo, en cuanto a las experiencias internacionales previas a la realización de la estancia de movilidad, superiores a la media: en torno al 80% de los encuestados había tenido un contacto previo con el país de acogida.

- ***Incremento en número de estudiantes móviles.*** El aumento en el número de estudiantes es enormemente significativo: de 3.244 estudiantes en el año 1987 a aproximadamente 100.000 en el 2000. Las áreas que registran un mayor número de estudiantes de intercambio son las Lenguas Modernas y Económicas. Más de la mitad de los estudiantes Erasmus eran mujeres, hecho que se corresponde con su mayor presencia en las áreas de Lenguas y Humanidades.
- ***Motivaciones para la participación en el programa de intercambio.*** Fundamentalmente, los estudiantes participantes en el programa Erasmus se ven atraídos por el aprendizaje de lenguas extranjeras (86%); en general, las motivaciones personales parecen estar en cabeza con respecto a las meramente académicas. Igualmente, se observa en el SOC 2000 una gran diversidad en cuanto a los motivos que llevan a los estudiantes a participar en Erasmus. Es interesante observar que los encuestados en el SOC 2000 parecen tener expectativas más altas y más formadas respecto a su participación, con respecto a los estudiantes de las primeras fases del programa.
- ***Coincidencia en las aulas y lengua de formación.*** La principal dificultad localizada para la integración en las aulas de los estudiantes de intercambio en la institución de acogida parece ser el escaso nivel de la lengua oficial de la institución de acogida. Sin embargo, se observa un incremento en la proporción de estudiantes que cursan todas sus asignaturas conjuntamente con los estudiantes locales (62% en el EREX, 73% en el SOC 2000) así como de aquellos que cursan las asignaturas propias del programa de estudios oficial de la institución de acogida (62% en el SOC 2000). A pesar de que el inglés se consolida como lengua franca de uso académico, se conserva la diversidad de lenguas utilizadas en las instituciones de acogida para la formación de los estudiantes Erasmus.
- ***Aprovechamiento de la formación académica.*** En cuanto a la experiencia académica, los estudiantes valoraron especialmente el seguimiento de cursos no disponibles en su institución de origen, el contacto con nuevos métodos docentes, y la experimentación de nuevos métodos de trabajo, así como la formación lingüística ofrecida en la institución de acogida. En este sentido, los estudiantes del SOC 2000 registraron valoraciones considerablemente más elevadas, demostrando ser más activos a la hora de aprovechar la oferta formativa en la institución de acogida.
- ***Nivel académico de la formación en la institución de acogida.*** Los estudiantes apreciaron también de manera diversa el nivel académico de la formación recibida en las instituciones de acogida, según su institución de origen y según la institución de acogida de que se trate. Los países del Mediterráneo fueron valorados más negativamente en cuanto al desarrollo académico por parte de los estudiantes Erasmus. No obstante, y en líneas generales, los encuestados no detectaron demasiadas diferencias en cuanto al nivel de exigencia (50,3%, EREX; 46,7%, SOC 2000), en torno al 22,0% (EREX y SOC 2000) del total consideró que los cursos exigían un mayor grado de esfuerzo por parte de los estudiantes, y un 27,7% (EREX) consideró que el nivel era inferior, 31,1% en el SOC 2000.
- ***Principales problemas encontrados.*** Las áreas causantes de más problemas a los estudiantes Erasmus fueron: las cuestiones administrativas, el alojamiento, cuestiones de reconocimiento, cuestiones económicas y de orientación sobre cuestiones académicas en la institución de acogida. De nuevo, se apreciaron grandes diferencias por países.

- **Reconocimiento.** En líneas generales, destacamos las siguientes cuestiones en materia de reconocimiento:
  - Los estudiantes del curso 1988/89 (EREX) consideraron que el 77% de los estudios cursados en el extranjero habían sido reconocidos por sus instituciones de origen, frente al 75% correspondiente a los estudiantes del curso 1990/91 (EREX). Esta cifra aumentó hasta un 81% en la encuesta del SOC 2000.
  - Los estudiantes encuestados en el EREX registraron una media de un 73% en el grado de correspondencia de la carga de trabajo que supuso el estudio en una institución extranjera con respecto a la carga de trabajo en su institución de origen, frente al 80% del SOC 2000.
  - En el EREX los estudiantes esperaban una media de prolongación de sus estudios de un 45% en relación a la duración de la estancia de movilidad. Este dato aumentó hasta el 55% registrado en los estudiantes del SOC 2000. Por tanto, los estudiantes consultados en el 2000 esperaban una prolongación de más de la mitad de la duración total de sus estudios en el extranjero.

Analizando estos datos, y teniendo en cuenta que en el SOC 2000 se obtienen datos de los estudiantes adscritos al sistema ECTS se observó que, a pesar de su adopción, los estudiantes seguían esperando una mayor prolongación de sus estudios como consecuencia de su formación en el extranjero y se vieron obligados a realizar un mayor esfuerzo, a su regreso, para cumplir con los requisitos propios en vistas a su graduación.

- **Percepciones sobre el valor formativo de la estancia de movilidad.** En general, los estudiantes valoraron positivamente la estancia de formación en movilidad. Por áreas, los estudiantes del área de Humanidades (lenguas, filosofía, arte y diseño) otorgaron un mayor valor a la formación recibida en relación con los estudiantes del resto de disciplinas. Por su parte, los de Empresariales valoraron más los logros de cara a su desarrollo profesional. Igualmente, en un análisis por países, se localizaron importantes diferencias; sin embargo la tendencia general era que los estudiantes de los países de la Europa septentrional valoraban más negativamente su formación en movilidad que los estudiantes de la meridional.

Entre los motivos para el escaso desarrollo formativo se encontraban, según los encuestados: las divergencias en cuanto a las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de las instituciones en contacto, la escasa orientación recibida, las diferencias en cuanto al contenido de las asignaturas y los problemas de tipo lingüístico. Con todo, los estudios confirmaron el alto grado de satisfacción de los estudiantes Erasmus con su formación y experiencia de movilidad.

Además, el SOC 2000 reveló nuevos aspectos con respecto a su antecesor que explican los principales cambios detectados en el programa desde sus inicios:

- se produjo un incremento en el gasto económico de los estudiantes derivado de la estancia de intercambio y no cubierto por la ayuda comunitaria (de los 200ECU, aproximadamente, registrados de media en 1995 a los 1000EUR en el año 2000);
- la preparación académica para el intercambio se vio disminuida aunque la configuración de los programas de estudio se acuerda con mayor antelación;
- el SOC 2000 confirmó la mayor satisfacción de los estudiantes con la asistencia proporcionada en las instituciones de acogida, en comparación con la de origen.



PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO: RELATIVAS AL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD (ESEG1, ESEG2 Y ESEG3) EN LOS GRADUADOS MÓVILES

En primer lugar, resumiremos las conclusiones de la encuesta CHEERS, de la que parte la población de estudio para el ESEG3 (Teichler y Jahr 2001):

- Un 2% poseían una nacionalidad diferente a la del país donde cursaron sus estudios.
- Un 7% había residido fuera de su país antes de acceder a la educación superior
- Un 1% había obtenido el título de educación secundaria en el extranjero
- Un 18% había realizado algún periodo de formación o empleo durante su periodo de estudios (variando entre el 12% de los españoles y el 29% de los daneses).
- Un 6% había trabajado fuera de su país tras su graduación, y solo el 3% se mantenía trabajando en el extranjero en el momento de la encuesta.
- Un 13% de los encuestados había realizado algún viaje de negocios hasta el momento de la encuesta

En general, el 22% de los graduados había experimentado algún tipo de movilidad internacional durante los cuatro años siguientes a su graduación; los principales destinos de estos graduados móviles fueron el Reino Unido, EEUU o Alemania. Los graduados españoles e italianos son los que menos se habían desplazado, bien de forma puntual o definitiva, a trabajar al extranjero. Se detectó que el perfil socio-educativo familiar ejercía una influencia en el desarrollo de carreras internacionales, en tanto que los graduados cuyos padres habían recibido formación universitaria tendían a optar por carreras en el extranjero.

CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES MÓVILES (ESEG 1, ESEG 2, ESEG 3)

- No se llegan a conclusiones determinantes sobre el impacto de las experiencias de movilidad en las carreras profesionales de los sujetos participantes.
- La mayoría de los sujetos, al regreso a sus instituciones de origen, consideraba que el grado de prolongación de la duración de sus estudios, debido a la estancia en el extranjero, no era tan alto como esperaban en un principio.
- Se aprecia que la duración de los estudios es un factor importante en la evaluación del impacto de la estancia de movilidad, a nivel de uso de la lengua extranjera, efectos en el desarrollo profesional del individuo y su evaluación global del valor de la experiencia. De esta forma se concluye que los periodos de menos de seis meses parecen tener un menor impacto en los sujetos.
- La mitad de los encuestados del ESEG1 y ESEG2, y más de un tercio en el ESEG3, continuó su formación tras la terminación de sus estudios. En general, estos datos están por encima de la media de los graduados de educación superior que continúa sus estudios al completar su titulación, según el propio informe.
- En general, el principal impacto se advierte en el momento de transición de los sujetos al mundo laboral, en el que consideraron que el dominio de lenguas extranjeras y la formación



fuera de su país puede ser un reclamo para sus potenciales empleadores y una ventaja con respecto a otros graduados.

- La movilidad de los graduados Erasmus es evidente: aproximadamente un tercio de los encuestados había recibido alguna oferta de empleo desde el extranjero, y una décima parte había tenido la oportunidad de llevar a cabo tareas de investigación fuera de sus países de origen. En torno al 20% de los encuestados trabajaba, en el momento de la encuesta, fuera de su país, y de ellos, más de la mitad lo estaba en el país de acogida. La mayoría mantenía contactos personales y profesionales con los países de acogida. En este sentido, los estudiantes de intercambio en países más grandes, tienden a mantener más contactos (profesionales) con sus países de acogida. Igualmente, consideraban distintas estrategias para mantener su dominio de la lengua extranjera.
- A pesar de que la gran parte de los graduados móviles continuó su carrera profesional en su país de origen, los resultados nos indican un importante número de ellos siguió haciendo uso de la lengua y del conocimiento adquirido durante la estancia de movilidad en su país de origen.
- La valoración respecto al desarrollo académico adquirido gracias a la estancia de movilidad tiende a disminuir a medida que pasa el tiempo, mientras que la valoración del resto de ámbitos (desarrollo lingüístico, personal y profesional) se mantiene más estable.
- Por áreas, los graduados en Económicas/Empresariales daban un mayor valor al impacto de su formación en lo profesional en comparación con la evaluación de los graduados en Humanidades. Las diferencias no son tan notables, sin embargo, por área como por institución/país de origen.
- En general, se advierte que los graduados del Reino Unido tienen más dificultades en su desarrollo profesional y en la utilización de las competencias adquiridas durante su formación en movilidad. Los estudiantes que habían cursado su estancia de intercambio en Alemania suelen ser más activos profesionalmente. Igualmente, los estudiantes de intercambio en países más grandes parecían evaluar más favorablemente su estancia que los estudiantes en países más pequeños.
- Los antiguos estudiantes Erasmus consideraron que su formación en movilidad había sido útil, pero no determinante para el acceso al mercado laboral (primer empleo). En cualquier caso, no parece confirmarse que este tipo de experiencias permita el desarrollo de carreras de alto nivel. Si bien la tasa de desempleo es baja en estos sujetos (5% en el ESEG2), no parecen advertir que su experiencia internacional revierta necesariamente en su salario; un porcentaje importante (21%, en ESEG2) consideró que su puesto de trabajo no se correspondía con su nivel de formación y estudios. Por el contrario, los encuestados valoraron su formación en movilidad como una oportunidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, en el que destacaron la dimensión internacional de cara a su futuro desarrollo. En general, los estudiantes móviles se mostraban más satisfechos con su formación que los estudiantes no móviles, tanto en lo relativo a su desarrollo personal (especialmente los estudiantes Erasmus, con respecto a los no-Erasmus) y profesional, como en la búsqueda de un empleo que se correspondiera con sus expectativas.

- La experiencia de movilidad parece contribuir a reforzar y estimular el desarrollo de competencias internacionales en los sujetos móviles, aunque no es su origen inmediato. Estas competencias internacionales pueden ser el resultado de la exposición del sujeto a otros contactos internacionales o interculturales, ya que una proporción importante de los encuestados en estos estudios ya había residido en el país de acogida, previamente a la realización de la estancia de movilidad.
- Los sujetos encuestados reconocieron que su formación en movilidad les había sido útil en el desempeño de su trabajo, especialmente en cuanto al empleo de la lengua extranjera, o al realizar viajes de negocios. En general, resaltaron el valor de las competencias personales adquiridas (conocimiento de distintos modos de pensar, distintas aproximaciones al proceso de enseñanza/aprendizaje) así como de las competencias lingüísticas. Sin embargo, valoraron en menor medida el uso de la lengua escrita y el conocimiento académico adquirido durante su formación en movilidad, de cara a la práctica profesional y reconocieron tener problemas para aplicar a la práctica el conocimiento profesional adquirido durante su formación.
- En general, los estudiantes valoraron sus experiencias de movilidad como realmente satisfactorias en los estudios de seguimiento, sin que se adviertan diferencias significativas con respecto a sus valoraciones inmediatamente después de la realización de la estancia de intercambio.

Como indicamos anteriormente, el ESEG3 nos permite además realizar una comparativa del desarrollo profesional de los graduados móviles con respecto a los no móviles, cuyas principales conclusiones resumimos a continuación:

- la mitad de los encuestados (tanto móviles como no móviles) afirmó haber considerado la posibilidad de trabajar en el extranjero: dos tercios, en el caso de los móviles, y un 40% en el caso de los no móviles.
- Un 30% de los graduados móviles había buscado trabajo en el extranjero, frente al 10% de los no móviles.
- Un 22% de los graduados móviles había realizado algún trabajo en el extranjero durante los cuatro años siguientes a la graduación, con respecto al 5% de los no móviles.
- No parece que los estudiantes Erasmus registren una mayor movilidad internacional que otros estudiantes de intercambio. Sí se resuelve que la principal contribución del programa Erasmus en este sentido es el «aumento cuantitativo», es decir el aumento en el número de personas que se benefician de experiencias de movilidad, y por tanto puede contribuir a aumentar el número de personas que desarrollan carreras fuera de su país de origen, tras su graduación.
- No se advierten diferencias significativas entre los estudiantes móviles y los no móviles en cuanto a las experiencias formativas y sus evaluaciones retrospectivas de la formación recibida: sin embargo los móviles parecen mantener visiones más positivas en cuanto a:
  - las competencias adquiridas durante su formación
  - la satisfacción con su empleo y el nivel de exigencia de este
  - el conocimiento adquirido y su utilidad para su trabajo

- Aunque parecen recibir salarios más altos, el informe concluye que existen variaciones según el campo de especialidad, así como diferencias salariales y retribuciones especiales por el hecho de trabajar fuera de su país.
- En general, los estudiantes móviles hacen un mayor uso de su conocimiento de lenguas extranjeras, de su conocimiento de otros países, de su entendimiento de la diversidad cultural y de su capacidad de trabajar con personas diferentes.
- El 30% de los encuestados admitió que su empleo, en el momento de la encuesta, gozaba de una importante dimensión internacional, con respecto al 12% de los no móviles. El 42% de los graduados móviles habían realizado algún tipo de viaje de negocios en los últimos 12 meses previos a la encuesta, con respecto al 21% de los no móviles.

A modo de conclusión, deseamos subrayar los siguientes resultados:

- Se localizan ciertas diferencias calificadas de «verticales» (ingresos, situación social, etc.), de los graduados móviles con respecto a los no móviles; pero las mayores diferencias se encuentran en términos «horizontales» (desarrollo de tareas de carácter internacional, dimensión internacional de su ocupación, etc.).
- A pesar a que el desarrollo de carreras con un alto componente internacional resulta característico de las salidas profesionales de los sujetos, estas no ocupan una posición privilegiada.
- Las experiencias de movilidad resultan ser una buena forma de preparar a los sujetos para el desarrollo de carreras internacionales: un mayor número de graduados móviles desarrolla trabajos fuera de su país, hace un mayor uso de sus competencias internacionales y recibe salarios más altos que los graduados no-móviles. Sin embargo, el programa Erasmus no parece preparar especialmente a los sujetos para esto, si bien ofrece mayores oportunidades en cuanto al número de personas que pueden beneficiarse de la formación en movilidad.
- La preparación para el desarrollo de un trabajo fuera del país de origen de los estudiantes empieza incluso antes de la realización de la estancia de movilidad: los sujetos con un contexto socioeducativo más alto y aquellos que habían realizado alguna estancia fuera de sus países previamente al acceso a la educación superior registran mayores tasas de movilidad internacional y empleos de este tipo.

- **VALERA 2006 (*The Value of Erasmus*)**

La más reciente aportación a los estudios de seguimiento de los estudiantes participantes en el programa ERASMUS ha sido llevado a cabo en el proyecto VALERA (The VALue of ERAsmus) que aspira a analizar el impacto de la experiencia de movilidad en el desarrollo profesional de sus participantes, tanto en el caso de estudiantes como de profesores; por este motivo se ha incluido de manera separada. El estudio se ubica en un nuevo estudio marco del impacto de la movilidad en el

acceso al empleo y en el desarrollo profesional de los participantes (acción 2 del programa Sócrates 2000-2006).

Las dimensiones de este estudio (realizado por el Centro internacional de investigación en educación superior de la Universidad de Kassel, Alemania, el INCHER-Kassel y que cuenta con la participación de Ulrich Teichler) incluyeron el desarrollo de competencias generales e internacionales, su acceso al mundo del trabajo y los aspectos internacionales de sus actividades profesionales, en el caso de los estudiantes; en el caso de los profesores: sus competencias académicas y docentes, internacionales e interculturales, las actividades relacionadas con el programa Erasmus desarrolladas en sus universidades de origen, su movilidad profesional y la dimensión internacional de sus carreras.

El estudio se llevó a cabo en dos fases, en la primera se contó con expertos (de instituciones, organismos profesionales, del mundo académico), recogiendo un total de 67 cuestionarios (el 43% de la población inicialmente prevista). En la segunda fase, se realizaron cuatro encuestas:

- A antiguos estudiantes Erasmus (durante el curso académico 2000/01), recogiendo un total de 4.589 cuestionarios (aproximadamente el 45% de la población de estudio inicialmente contactada).
- A profesores participantes en iniciativas de movilidad en el marco de Erasmus (durante el mismo período), recogiendo un total del 24% de los casi 3.200 profesores contactados, esto es: 755 personas.
- Responsables universitarios de las instituciones que mostraron su interés por cooperar en iniciativas de evaluación de Erasmus, según estudios anteriores, contándose con un total de 626 cuestionarios (una muestra del 44% de la población inicialmente contactada).
- Finalmente, una encuesta a empleadores que habían contratado a antiguos estudiantes Erasmus, contactados gracias a estos últimos, aunque, en este último grupo de población, solo una representación del 6% de los contactados para esta encuesta: ascendiendo a los 312 sujetos.

No obstante, los resultados de este estudio, no atañen a todas las disciplinas o áreas de estudio, habiéndose seleccionado cuatro consideradas más representativas, según los expertos encuestados en la primera fase, a saber: Química, Ingeniería Mecánica, Sociología y Ciencias Económicas.

Por otra parte, parece que la inclusión de los países del Este de Europa en la red de cooperación de Erasmus tiene un importante impacto en la percepción positiva respecto a la experiencia de movilidad, siendo más positivas sus percepciones (satisfacción e impacto) que las de estudiantes procedentes de la Europa occidental. Además, parece que los egresados móviles ya acumulaban experiencias internacionales previas o habían realizado otras estancias en marcos de movilidad ajenos a Erasmus, por lo que resulta complejo asociar estos resultados únicamente al impacto de la movilidad Erasmus.

A continuación, sintetizamos los principales resultados de este estudio que retomaremos en los comentarios relativos a nuestra propia encuesta en aquellas dimensiones comparables:

- Se confirma el interés de los estudiantes móviles por continuar su formación: 2 de cada 5 sujetos siguen sus estudios a nivel avanzado, lo que supone el doble de la media de estudiantes europeos, en general, y una ratificación de los resultados anteriormente alcanzados en estudios previos de seguimiento (ESEG 1, ESEG 2, ESEG 3)
- Parece que se reduce, en esta encuesta, el margen de tiempo en el acceso al mundo del trabajo, en relación a las anteriores generaciones Erasmus contactadas: en un máximo de 4 meses a la conclusión de sus estudios, los estudiantes empiezan a buscar trabajo.
- Un 54% de los participantes (graduados móviles) consideró que su experiencia Erasmus fue útil para acceder a su primer empleo, lo que supone un descenso respecto a los datos alcanzados en estudios anteriores (del 71% en el caso de los graduados en el curso 88/89, al 66% en aquellos graduados en el curso 94/95).
- Parece darse una mayor movilidad profesional en el caso de los estudiantes Erasmus; en el momento de la encuesta los estudiantes llevaban trabajando una media de unos 3 años, no obstante, más de la mitad ya había cambiado de trabajo, situación más frecuente en su caso que en el de los no móviles, según este estudio.
- Se subraya el impacto de la experiencia Erasmus en el acceso al empleo, fundamentalmente y según estudiantes y empleadores en su mayor rendimiento académico y en elementos vinculados con su personalidad; no obstante, se detecta un mayor énfasis en las competencias tecnológicas (dominio de las TIC) y en el dominio de competencias lingüísticas.
- Parece observarse un ligero incremento en la proporción de sujetos móviles en situación de desempleo y en trabajos temporales a los 5 años de su estancia de movilidad, en comparación a estudios previos.
- Con todo, el 72% de los graduados encuestados consideran que su posición y salario están acordes con su nivel educativo, como ocurría en estudios previos. No obstante, en esta ocasión, no parecen advertir que haya grandes diferencias entre su sueldo y el de aquellos estudiantes que no han tomado parte en experiencias de movilidad (contraviniendo resultados anteriores).
- Los empleadores se muestran, sin embargo, más esperanzados en el impacto positivo de Erasmus en la actividad profesional de estos sujetos: hasta un 40% de ellos consideran que los graduados móviles podrán, con mayor probabilidad, acceder a puestos de trabajo con una mayor orientación profesional y de mayor responsabilidad. Un 21% de ellos consideran que los graduados móviles pueden acceder además a salarios más elevados. Un tercio de los expertos consideraron que pueden acceder a un estatus más elevado y más altas retribuciones. Las posiciones de los responsables académicos, a este respecto, son aún más positivas.
- Los graduados móviles se autoevaluaron positivamente en distintas competencias, como su conocimiento académico, sus lenguas extranjeras, distintos hábitos laborales y actitudes profesionales, registrándose datos incluso más elevados que en generaciones Erasmus anteriores. Así ocurre también con las evaluaciones de los empleadores, quienes a su vez, consideran que estos sujetos móviles tienen competencias más valoradas en el mundo

profesional que los no móviles; consideran que la experiencia internacional supone un refuerzo de la capacidad de adaptación, la iniciativa, la capacidad de organización y la asertividad de los sujetos. Las posiciones de los expertos encuestados resultan incluso más positivas: la gran parte de los encuestados de este grupo valora el conocimiento académico de los estudiantes móviles y su mejor preparación para el mundo del trabajo, en relación con los no móviles. También advierten un mayor desarrollo en competencias socio-comunicativas, resolución de problemas y liderazgo.

- Los graduados móviles, en situación de empleo activo, consideran, en más del 60% de los casos que pueden usar el conocimiento y las competencias adquiridas en movilidad; no obstante, estos datos resultan menos positivos que los alcanzados en encuestas previas.
- Igualmente, los egresados se muestran satisfechos con sus puestos de trabajo; entre las justificaciones registradas se encuentran: el desarrollo de tareas autónomas, la utilización de las competencias adquiridas, el desarrollo de actividades que les suponen un reto y la oportunidad para seguir aprendiendo. De hecho, el estudio confirma que efectivamente los expertos encuestados consideraron que los sujetos móviles estaban más preparados para estas tareas que los no móviles.
- El estudio confirma la dimensión internacional de las carreras profesionales de los sujetos encuestados, y esto en comparación con los sujetos no móviles resulta un importante distintivo:
  - El 18% de los encuestados había trabajado en el extranjero tras su graduación (confirmándose los datos alcanzados en estudios previos de seguimiento y sobrepasando las cifras relativas a las de graduados no móviles, según datos de este estudio),
  - la mitad considera haber barajado la posibilidad de trabajar fuera
  - y hasta un cuarto de ellos había buscado trabajo en el extranjero (cifras, estas últimas, más bajas que en el caso de estudios previos)
- Por otra parte, la mitad de los sujetos consideran que la entidad en la que trabajan disfruta de una dimensión internacional: Un tercio considera que su trabajo se desarrolla en un contexto internacional, dos tercios que han de emplear sus competencias comunicativas en el desempeño de su trabajo y la mitad que resulta importante, en su trabajo, su conciencia de la diversidad cultural, así como su conocimiento de otros países.

En definitiva, Erasmus se alza como una experiencia de activación y refuerzo de las competencias y la dimensión internacional de los sujetos participantes. Parece que el mayor beneficio de la experiencia de movilidad se detecta en los estudiantes de la Europa del Este, según sus propias percepciones. También depende de la disciplina de estudios, siendo mayor en las áreas de Ciencias Sociales (según las áreas incluidas en este trabajo), aunque sin diferencias notables.

Se confirma que Erasmus no resulta una garantía para el acceso a puestos de alto nivel, pero sí parece abrir las puertas hacia el mercado laboral. Por otra parte, el contexto globalizado parece estar demandando toda una serie de competencias internacionales, favorecidas por estas experiencias de movilidad; en especial, el informe señala la importancia de las competencias transversales asociadas a estas experiencias de estudios en el extranjero. No obstante, a medida que

este contexto de internacionalización y globalización se hace más acusado, parece que la percepción respecto al impacto de la experiencia Erasmus se hace menos evidente.

El gran impacto de Erasmus respecto a otras experiencias de movilidad recae, según el informe, en el amplio espectro de estudiantes que pueden acceder a estas iniciativas (en comparación con otras alternativas de estudio en el extranjero), de ahí su importancia en términos «horizontales», tal y como se los califica en el estudio. En sus conclusiones, el informe anima a la continuidad del programa, incluyendo entre sus recomendaciones en la mejora del impacto de Erasmus:

- establecer una mejor y más intensiva preparación y un sistema más efectivo de apoyo académico, administrativo y financiero para los participantes, durante sus estancias en el extranjero;
- dotar al Programa de mejores medios de reconocimiento y evaluación;
- establecer vínculos más estrechos entre la educación y el mundo del trabajo;
- dotar a Erasmus de una mayor financiación y agilizar su gestión administrativa
- realizar mayores esfuerzos para comunicar, de manera más transparente, los beneficios de estas estancias de formación.

Aunque los resultados del estudio respecto a los docentes móviles exceden los límites del presente trabajo doctoral, abren una importante vía de investigación respecto al impacto de la movilidad docente en los estudiantes permanentes (locales) o en las universidades a las que pertenecen, puesto que se observa un importante impacto respecto al fomento de iniciativas de cooperación internacional en materia de docencia e investigación, a nivel institucional, y un mayor rendimiento académico y profesional, en general, a nivel personal.

Curiosamente, estas recomendaciones no han sido ajenas a ninguno de los estudios sobre la evolución y futura implementación de los programas comunitarios en materia de movilidad, por lo que parece que aún son importantes los retos que ha de asumir el programa Erasmus en un nuevo marco educativo cambiante: el de la convergencia y el aprendizaje permanentes y a lo largo de la vida.



*El empeño por contemplar este país me está superando; y ahora que ya lo he satisfecho, volveré a querer otra vez y con pasión a los amigos y a la patria, y el retorno llegará bien deseable; aún más porque siento que los muchos tesoros que llevo no los tengo para mi uso privado, sino que me servirán, a mí y también al resto, de guía y estímulo todo la vida. Casi podría decir que una vida nueva empieza cuando los ojos contemplan todo aquello que en parte ya conoces por dentro y por fuera. Todo es como había imaginado, pero nuevo. Y lo mismo puedo decir de mis observaciones, de mis ideas. No he tenido ningún pensamiento completamente nuevo, pero todo lo que estaba dentro de mí se ha concretado, se ha vuelto tan vivo, tan coherente, que puedo considerarlo nuevo.*

Johan Wolfgang von Goethe, *Viajes Italianos* (1816)

❖ ***Bloque 3.2. Estudios de impacto de las experiencias de movilidad: estudios específicos)***

BLOQUE 3.2.1. ESPECÍFICOS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS (CL)

A pesar de que desde hace décadas se considera que las experiencias de estudios en el extranjero favorecen la adquisición de CL, son muchas las dificultades y limitaciones de los estudios en este ámbito: la corta duración de los estudios, sus limitadas muestras estadísticas, la ausencia de grupos de control, los defectos detectados en las medidas de control, la dificultad de contrastar el dominio nativo con el cuasi-nativo de los sujetos, y la falta de indicadores objetivos (Coleman 1996: 77). Así se observa que, hasta el momento, los estudios se centran en las propias percepciones de sujetos encuestados, con la complejidad metodológica añadida de que éstos no siempre (si no en escasas ocasiones) tienen conciencia del grado de desarrollo de sus habilidades e igualmente tampoco parecen identificar fácilmente, y sin el fomento de una reflexión específica para tal fin, la gama de conocimientos, habilidades y destrezas que han adquirido durante su formación, en general, y en particular, durante su formación en movilidad, no solo en el desarrollo de CL, sino también más allá de estas (Convey 1995, Hawkings *et al.* 1995; Leggot 2004, Aneca 2005, Calvo y Morón 2006, Calvo en curso, entre otros) (V. apartados siguientes).

Freed (1995a) señala, por otra parte, la dificultad de medir en términos cuantitativos, el tipo y la frecuencia de contactos mantenidos con la cultura de acogida por el sujeto móvil, así como el grado de interacción lingüística de este. De esta forma, justifica la autora la escasez de estudios empíricos en este ámbito. Churchill y DuFon localizan fuentes de sesgo en la propia naturaleza de los programas de movilidad, así como en las expectativas de los sujetos respecto a sus logros (2006: 2). Por todo ello son pocos los estudios que se permiten ofrecer generalizaciones de los datos obtenidos (Churchill y DuFon 2006).

En cualquier caso, los estudios disponibles demuestran, de una forma u otra, el importante impacto de la experiencia de movilidad en el desarrollo de las CL, y así lo afirma la propia



Comisión europea (1997); aunque, como señalaremos más adelante, están lejos de ser las únicas. Turell *et al.* (2004, en Sanz y Roldán 2007: 152) comentan la afirmación compartida de que los estudiantes que han realizado una estancia fuera logran un nivel de CL más alto que los que se forman exclusivamente en su institución de origen, aunque, como veremos, esto no siempre sea así.

Murphy-Lejeune (2003: 104) destaca el papel central de las CL en la experiencia de movilidad, como fuente principal de motivación para el contacto intercultural (idea compartida también en los informes comunitarios (Teichler y Maiworm 1997, Secretaría General 1997, Teichler y Jahr 2000 y Coleman, J<sup>24</sup>. 1996, 2007, entre otros). Coleman (2007) puntualiza, sin embargo, que en nuestros días, existen determinadas realidades que apuntan en otras direcciones, en cuanto a la motivación de los sujetos (caso de estudiantes del Reino Unido que se marchan a estudiar a otros países de habla inglesa; caso de estudiantes de intercambio en países de lenguas minoritarias que reciben los cursos en inglés como lingua franca, caso de estudiantes estadounidenses que viajan al Reino Unido para hacer su tercer año o *junior year*). Por otra parte, las CL son las herramientas necesarias y fundamentales en los contactos entre culturas, cuyo dominio resulta fundamental para la integración de los individuos, especialmente en la primera fase de la experiencia de movilidad (Murphy-Lejeune *ibid.*). Sanz y Roldán (2007), por su parte, analizan no solo los beneficios de la movilidad en el desarrollo de CL, sino el papel que éstas desempeñan en el currículo formativo de los estudiantes de Lenguas, de cara a analizar las aportaciones de estas experiencias desde el punto de vista académico, postura que nos interesa especialmente en nuestro caso.

Murphy-Lejeune (2003: 104) en línea con Hoffman 1989 (en Murphy Lejeune: *ibid.* y en Parker y Rouxville 1995b) considera que estas destrezas lingüísticas favorecen una prolongación de la identidad de los sujetos: «In the end, gaining a new linguistic territory may induce an expanded identity, a feeling of self-elation described as 'jubilant' by those who can play with different linguistic identities.»<sup>25</sup>

Una de las conclusiones compartidas por los estudios de impacto en CL es el hecho de que su desarrollo resulte más evidente en aquellos sujetos cuyo nivel inicial de lengua era menor previamente a la realización de la estancia de movilidad (Burn *et al.* 1990, Opper *et al.* 1990, Teichler y Maiworm 1997, Teichler y Jahr 2002, Sanz y Roldán 2007).

Se observa, además, en estas encuestas que los estudiantes tienden a sobrestimar su nivel de competencia, previamente a la realización de la estancia, y a realizar estimaciones bastante modestas sobre sus logros en CL a la conclusión de sus estancias. La excepción la representan los estudiantes de Lenguas (Burn *et al.* 1990, Opper *et al.* 1990) que tienden a valorarse muy moderadamente, tanto antes como después de la realización de la estancia de movilidad. Esto lleva a pensar que quizás estos estudiantes hayan sido más objetivos o realistas en sus valoraciones, y quizás incluso más ambiciosos en cuanto a la adquisición de CL (Burn *et al.* 1990). De ahí que se apunte, como hemos visto, a la necesidad de contar con indicadores diversos a la hora de valorar la adquisición de estas competencias (V. Conclusiones del SAEP en el bloque 3.1.1.).

Coleman (1995, 1996) y más recientemente Churchill y DuFon (2006: 1-27) realizan valiosas revisiones bibliográficas de los estudios específicos que han analizado el grado de adquisición de la lengua de la institución de acogida de los estudiantes en movilidad, en sus distintos

---

<sup>24</sup>No se ha de confundir James Coleman con Hywel Coleman.

<sup>25</sup>[ES]: Finalmente, adquirir una nueva dimensión lingüística puede inducir a una prolongación de la identidad, un sentimiento de euforia que aquellos que pueden desempeñar distintas identidades lingüísticas describen como «victorioso». [Nuestra traducción].

subcomponentes: gramática, expresión oral, comunicación fluida, vocabulario, aspectos sociolingüísticos<sup>226</sup>. Churchill y DuFon (*ibíd.*) recopilan, por otra parte, las aportaciones de estudios que han contrastado la experiencia de estudiantes móviles y no móviles en el desarrollo de CL, mostrando la amplia gama de enfoques de investigación y técnicas metodológicas seguidas.

Efectivamente, y a pesar del grado de variación detectado, los estudios existentes concluyen con una serie de factores que pueden influir en el mayor o menor desarrollo lingüístico de los sujetos en movilidad y que resumimos en la tabla a continuación:

---

<sup>226</sup> Los microestudios realizados en este sentido son muy numerosos, recogemos en este apartado algunas referencias, ampliadas en los propios estudios citados.

PERCEPCIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA MOVILIDAD (LAE)

		<b>Impacto positivo</b>	<b>Impacto negativo</b>
<b>Rasgos generales del individuo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rasgos propios del individuo (edad, sexo) y rasgos de su personalidad (extroversión/introversión, etnocentrismo, mente abierta, permeabilidad, ansiedad, etc.)</li> </ul>	Participantes de edad más avanzada, extrovertidos, de mente abierta, con capacidad de adaptación	Participantes más jóvenes, introvertidos, etnocéntricos, con gran ansiedad
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud (hacia los nativos de la cultura de acogida, hacia el aprendizaje de lenguas, etc.)</li> </ul>	Actitud abierta	Actitud cerrada
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación y voluntad para la comunicación</li> </ul>	Participantes motivados y propensos a la comunicación	No motivados y no propensos a la comunicación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aptitud (para el aprendizaje de lenguas, etc.)</li> </ul>	Participantes con facilidad para el aprendizaje de lenguas	Participantes que tienen problemas para la adquisición de lenguas (extranjerías)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de aprendizaje</li> </ul>	Que favorecen el aprendizaje y la adaptación del sujeto	Que no favorecen ni su aprendizaje ni la adaptación del sujeto
<b>Fase previa a la estancia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación previa recibida (según la cultura, tradición de enseñanza y aprendizaje, o según el sistema educativo) (Atkinson <i>et al.</i> 2006)</li> </ul>	Si se ha recibido una preparación o entrenamiento previo y se tiene conciencia de las posibles fuentes de divergencia	Si no se ha recibido una preparación o entrenamiento previo o este no ha sido efectivo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de lengua previo a la estancia (Huebner 1995, Willis <i>et al.</i> 1977; Dyson 1988, Clément 1978, Gardner <i>et al.</i> 1978, Hanna <i>et al.</i> 1980, Milton y Meara 1995).</li> </ul>	Sujetos con un menor nivel de lengua (extranjera) previo a la estancia de movilidad	Sujetos con un mayor nivel de lengua extranjera, previo a la estancia de movilidad
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparación derivada de experiencias previas en el extranjero (viajes)</li> </ul>	Sujetos que han gozado de experiencias previas y contactos con culturas y países extranjeros (con las limitaciones apuntadas por Lillie 1995)	Sujetos que no han gozado de experiencias previas y contactos con culturas y países extranjeros
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparación (o falta de preparación lingüística) --- el uso de estrategias de aprendizaje (Ballard 1996, Sowden 2003)</li> </ul>	Preparación académica específica respecto al sistema y tradición educativa de la institución de acogida (Sowden 2003) Entrenamiento intercultural	Falta de preparación respecto a las particularidades académicas en la institución de acogida.  Falta de preparación en habilidades comunicativas interculturales.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación intrínseca o extrínseca</li> </ul>		

<b>Durante la realización de la estancia</b>	(integradora, instrumental, éxito académico, intensidad) (Coleman 1996, The Interculture Project, LARA)	Motivación intrínseca, contactos intensos durante la experiencia de movilidad, sin grandes problemas en lo académico	Motivación extrínseca, contactos menos intensos durante la experiencia de movilidad, con problemas en lo académico
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modalidad de la estancia de movilidad (estudios, prácticas laborales, lectorado, cursos específicos para estudiantes de intercambio, cursos normales similares a los de los estudiantes locales, etc.)</li> </ul>	Participantes en estancias que van más allá de los estudios (prácticas laborales, lectorados, etc.). Seguimiento de clases con los estudiantes de la institución de acogida.	Participantes en estancias de estudios, fundamentalmente Seguimiento de clases separados de los estudiantes de la institución de acogida.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento en que tiene lugar la estancia de intercambio, permitiendo una preparación adecuada (Doble y Griffiths 1985: 203)</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Duración de la estancia y lugar de realización de la misma (Teichler 1991, Churchill y Dufon 2006, , Atkinson <i>et al.</i> 2006)</li> </ul>	Estancia de una duración suficiente (más de seis meses) para garantizar el éxito de la experiencia de movilidad (aunque con ciertas limitaciones según Teichler 1991). Países con los que se ha tenido ya un contacto previo, se conoce la lengua, el sistema universitario resulta conocido (hecho matizado por Lillie 1995).	Estancia de corta duración, insuficiente para garantizar el éxito de la experiencia de movilidad. Países exóticos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frecuencia, profundidad y tipo de contactos con los nativos de la cultura de acogida (interactivos, no interactivos): implicación del estudiante en la cultura/sociedad de acogida</li> </ul>	Contactos frecuentes y gran interacción con los nativos de acogida. Alto grado de implicación del sujeto en la cultura/sociedad de acogida. Experiencias de interacción fuera de las aulas (con las limitaciones advertidas por Coleman 1995 en cuanto al desarrollo efecto de las CL) o por Soriano García (2006) en la observación de los distintos modos de alojamiento entre estudiantes rusos y españoles en programa bilateral de intercambio. Contactos con el profesorado.	Contactos poco frecuentes y escasa interacción con los nativos de acogida. Frecuentes contactos con nativos de la lengua nativa del sujeto en la institución/país de acogida. Bajo grado de implicación del sujeto en la cultura/sociedad de acogida. Escasa interacción fuera de las aulas. Escaso contacto con el profesorado.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantenimiento de contactos con hablantes de su misma lengua de origen.</li> </ul>	Escasos	Frecuentes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel que desempeña la cultura/sociedad de acogida al minimizar las dificultades derivadas de la interacción cultural</li> </ul>	Apertura hacia el otro	No apertura
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variables estructurales del programa de movilidad (Churchill y Dufon 2006)</li> </ul>	Seguimiento de asignaturas en lengua extranjera (de acogida)	Cursos adaptados a estudiantes internacionales; impartidos en inglés u otra <i>lingua franca</i> de

		Integración en grupos nativos (en la universidad de acogida) Inclusión de un seguimiento y orientación de los estudiantes participantes a lo largo de la estancia de movilidad)	comunicación internacional. Cursos separados de los estudiantes locales. No inclusión de seguimiento ni orientación durante la estancia de movilidad.
	▪ Dificultades económicas y problemas personales	Escasas dificultades económicas y pocos problemas de índole personal.	Graves dificultades económicas y muchos problemas de índole personal.
<i>Tras la realización de la estancia de movilidad</i>	▪ Fossilización de la CL tras la estancia de intercambio (Teichler 1991)	Escasa	Elevada

Tabla 40 Aspectos influyentes en el desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes en movilidad (basado en Coleman 1995: 28-32 y Churchill y DuFon 2006)

Como puede apreciarse, no obstante, son muchas las limitaciones en la determinación de resultados concluyentes y generalizables; esto es, un determinado elemento ha podido resultar en un impacto positivo en un estudio, mientras que en otro ha dado el resultado contrario (impacto negativo). Se advierte por tanto en la interpretación de estos resultados la importante complejidad y heterogeneidad de las experiencias de movilidad que han determinado de manera ineludible los objetivos y el tratamiento de los resultados en nuestra investigación (V. Capítulos 5 y 6). Así informa Coleman (2007) quién hace el esfuerzo de clasificar aquellas variables que han de ser tenidas en cuenta si se plantea un estudio del impacto lingüístico de un periodo de estancia en el extranjero. Elabora la siguiente tabla de variables dependientes e independientes que reproducimos a continuación:

<i>Variables independientes antes de la estancia</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivas: nivel de la L1, aptitud, estrategias de aprendizaje, estilo de aprendizaje, inteligencia verbal.</li> <li>- Afectivas: motivación, actitudes, competencia intercultural, etnocentrismo, ansiedad, personalidad, campo (independencia, intro/extroversión, permeabilidad)</li> <li>- Biográficas: sexo, edad, residencia previa, familia</li> <li>- Lingüísticas: L1, L2, formación lingüística anterior, creencias del aprendiz, nivel de la L2</li> <li>- Preparación, formación estratégica</li> </ul>
<i>Variables independientes durante la estancia:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duración</li> <li>- Papel (estudiante, asistente lingüístico, prácticas laborales)</li> <li>- Lugar</li> <li>- Alojamiento</li> <li>- Uso de estrategias</li> <li>- Interacción (pasiva/activa)</li> <li>- Instrucción</li> </ul>
<i>Variables independientes tras la estancia:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información / verbalización de la experiencia / reflexión</li> <li>- Mantenimiento de la L2</li> </ul>
<i>Variables dependientes tras la estancia:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fluidez (pronunciación / entonación, duda, velocidad en la producción)</li> <li>- Gramática</li> <li>- Vocabulario</li> <li>- Competencia sociolingüística</li> <li>- Competencia sociocultural</li> <li>- Competencia pragmática</li> <li>- Capacidad de producción y comprensión oral y escrita</li> </ul>

Tabla 41 Variables en los estudios sobre beneficios lingüísticos a través de los periodos de estancia en el extranjero (Coleman 2007: 46)

Con todo, presentamos a continuación algunas de las principales conclusiones de los estudios que han servido para la elaboración de la Tabla 41, animando a futuros investigadores en esta línea, tal y como sugiere Coleman (*ibid.*) a no pasar por alto los condicionantes y parámetros en que se ha desarrollado una determinada investigación, que ayudan a concretar, delimitar y entender el alcance de los resultados que un trabajo sobre el impacto de la movilidad haya podido tener. Coleman determina 20 parámetros para el estudio profundo de los posibles trabajos sobre movilidad, a saber:

Contexto académico	Dentro del programa Programa completo
Edad	Adolescente (Educación Secundaria) Adultos jóvenes (Educación Superior) Adultos (todas las edades)
Programa de estudios (en la institución de origen)	Lenguas Otra especialización o módulo formativo
Formación lingüística previa	Continúa desde edad temprana a los diez años o más
Nivel lingüístico antes de la estancia de movilidad	Continúa desde el nivel principiante, hasta el elemental, intermedio, avanzado, CEF A1 al C1
Objetivos de formación	Académicos Culturales Interculturales Lingüísticos Personales Profesionales
Preparación	Integrada en formación durante un año o más En el programa Resúmenes Ninguna
Duración de la estancia de movilidad	De 2 a 6 semanas Menos de 1 semestre Un semestre (incluyendo el verano) Un curso académico (dos semestres) Programa académico completo
Características del grupo saliente/entrante	Numeroso y homogéneo Pequeño, informal Individual
L1	Compartida por todos los participantes Mixta, predominantemente X Mixta
L2	Inglés, en un país anglófono Inglés, en un país no anglófono Otra lengua internacional (español, chino, francés, árabe, alemán, etc.) Otra lengua (hindi, danés, etc.)
Alojamiento	En casa En residencia universitaria con otros estudiantes internacionales En residencia universitaria integrados En colegios (asistentes lingüísticos) Organizado individualmente por los participantes
Alojamiento compartido con	Nativos locales Otros hablantes de la L1 Otros hablantes de la L1, en familia local Otros extranjeros
Programa de asignaturas (no lingüísticas) seguidas	Por el grupo únicamente Exclusivamente por extranjeros Fundamentalmente por estudiantes locales, elegidas (total o parcialmente) por la institución de origen Fundamentalmente por estudiantes locales, elegidas por el estudiante Ninguno
Programa de asignaturas (lingüísticas) seguidas	Por el grupo únicamente Exclusivamente por extranjeros Tanto para estudiantes locales como para estudiantes internacionales (por ej. Clases de traducción)

	Ninguno
Programa impartido por	Personal de la institución de origen Personal de la institución de acogida Ambos
Programa impartido en	L2 Lengua franca (normalmente inglés) Una mezcla de ambos
Contenido profesional	Prácticas laborales Docencia/ estancia como asistente lingüístico Ninguno
Apoyo institucional	Bilateral Oficina de Relaciones Internacionales Únicamente por la institución de origen (modelo «isla») Ninguno («libre circulación», «movilidad espontánea»)
Evaluación	Por la institución de origen Por la institución de acogida Por la institución de acogida, pero interpretada [por la institución de origen]

Tabla 42 20 parámetros para la investigación sobre las estancias de estudios en el extranjero (traducido y adaptado de Coleman 2007: 45)

*Perfil de los sujetos móviles, actitudes y contactos interculturales previos*

En cuanto a los rasgos de la personalidad que favorecen la adquisición de CL, Willis *et al.* (1977) localizaron a estudiantes con mayor apertura de mente, personalidad más relajada y más orientados a la persona. Churchill y DuFon (2006: 19-20) añaden a estas características personales: constancia, tolerancia y atención, características que pueden permitir al sujeto el establecimiento de redes sociales de interacción en la cultura de acogida, favoreciendo las oportunidades para el desarrollo de CL.

También Burn *et al.* (1990) y Opper *et al.* (1990) abogan por la necesidad de considerar el uso que los propios sujetos pretenden hacer de su estancia de movilidad, al evaluar su desarrollo de CL; de ahí que resulte necesario conocer sus expectativas e intereses. Como en estos estudios (Burn *et al. ibid.* y Opper *et al. ibid.*) son muchos los trabajos que confirman que las experiencias internacionales previas contribuyen positivamente al desarrollo de CL aunque, según Lillie (1995) su valor es relativo, en tanto que estas experiencias suelen posicionar al sujeto en una «situación segura» donde no se dan exigencias tales como: iniciativa, perseverancia, creatividad, habilidades sociales, etc., propias de las estancias de formación en movilidad.

Allen (2002) observó que las evaluaciones de los estudiantes tras su estancia en el desarrollo de CL solían ser menos positivas que las iniciales, lo que pudiera ser debido a la toma de conciencia, por parte de los sujetos móviles, de la complejidad añadida que supone la comunicación en lengua extranjera en una situación de comunicación intercultural (en Churchill y DuFon 2006: 4). Efectivamente, los contactos fueran del aula parecen ser altamente productivos de cara al desarrollo de CL (Burn *et al.* 1990, Opper *et al.* 1990, Teichler y Maiworm 1997, Teichler y Jahr 2001), no mostrándose los estudiantes tan interesados por otras fuentes de acercamiento a la cultura (por ejemplo, a través de los medios de comunicación, Allen *ibid.* en Churchill y DuFon *ibid.*: 2).



### *Modalidad de estancia*

En relación con el contacto intercultural, la modalidad de realización de la estancia se alza como otro elemento determinante. Willis *et al.* (1977) y Coleman J. (1995, 1996) observaron un mayor desarrollo de CL en los estudiantes que realizaron prácticas laborales u otras modalidades de intercambio, no meramente de estudios<sup>227</sup>. Sin embargo, Coleman J. (1995: 30-31) reconoce que estos contactos, fuera del aula, no siempre revierten en un mayor dominio de la lengua de estudio; sí parecen incidir en el dominio de usos coloquiales (Kinginger y Whitworth 2005; Dewaele y Regan 2001; citados en Churchill y DuFon 2006:11). Campbell (1996) apunta a la importancia de la interacción de los estudiantes con el profesorado fuera del aula, como patrón efectivo para el desarrollo de CL. Burn *et al.* (1990) y Opper *et al.* (1990) advirtieron que aquellos sujetos con experiencias internacionales previas, menores problemas de comunicación en ámbitos extracurriculares y que, además, habían cursado sus asignaturas en la lengua oficial de la institución de acogida, registraron un mayor desarrollo de CL.

Dueñas- Tancred y Weber (1995) determinan una serie de logros en el desarrollo de CL (activas y pasivas) consecuencia del contacto del sujeto con la cultura de acogida, adquiridas en el plano académico (como resultado de su formación reglada, del contacto con el profesorado o sus tutores, de la realización de tareas académicas específicas durante su formación en la institución de acogida, del cumplimiento de los requisitos administrativos de la estancia), así como fuera de las aulas (en el contacto con los individuos de la cultura de acogida en situaciones cotidianas, de la exposición a fuentes y medios de comunicación e información en la cultura de acogida, etc.).

Por su parte, Allison y Hintze (1995) determinan sin embargo que el «baño lingüístico» no resulta tan beneficioso para el desarrollo de CL a nivel de pronunciación y entonación (Doble 1994: 26, citado en Allison y Hintze *ibid.*) ni a nivel de su competencia gramática general.

### *Cultura de acogida y diseño del programa de movilidad*

Churchill y Dufon (2006) analizan el papel que desempeña la cultura de acogida en la contribución al aprendizaje de los estudiantes móviles, observando el impacto que las culturas de enseñanza y aprendizaje y el diseño mismo de los programas (duración, agrupamiento de los estudiantes, alojamiento previsto, condiciones para la implementación del programa), tienen en el progreso lingüístico de los estudiantes participantes.

La duración de la estancia suele ser otro aspecto determinante. Los estudiantes suelen registrar ciertos problemas derivados de su escaso dominio de la lengua oficial en la institución de acogida durante la primera fase de integración en el centro de destino; sin embargo, estas carencias suelen superarse rápidamente (tal y como se concluye en la investigación del proyecto Temcu, Atkinson *et al.* 2006)<sup>228</sup>. Teichler (1991), si bien encuentra una correlación entre ambas variables (duración/adquisición de CL), encontró que las competencias pasivas suelen fosilizarse a los cuatro meses del regreso del estudiante a su institución de origen, mientras que las activas lo hacen a los

---

<sup>227</sup> V. apartado anterior donde se resumen las conclusiones de los estudios a sujetos móviles encuestados en el EREX y SOC 2000 (bloque 3.1.2.)

<sup>228</sup> Como hemos advertido, el proceso de integración de los estudiantes en la cultura de acogida es objeto de interesantes trabajos en torno a las relaciones sociales establecidas, los problemas de choque cultural, choque académico, dificultades lingüísticas, etc.

siete meses. En general, parece que son más efectivos los programas largos, que favorecen el agrupamiento de los estudiantes y por tanto su interacción, e incluyen una orientación y seguimiento de los sujetos a lo largo de la estancia, favoreciendo el desarrollo de la iniciativa de los sujetos y el empleo de competencias estratégicas para afrontar situaciones nuevas (Churchill y Dufon 2006: 22-26)<sup>229</sup>.

### *Preparación previa del estudiante*

Igualmente, la preparación previa del sujeto resulta indispensable no solo en las cuestiones meramente lingüísticas, sino en el empleo de estrategias de aprendizaje que le permitan sacar el mayor beneficio de su estancia (Cohen 1998, Coleman y Parker 1992 y Coleman 2007). Sowden (2003) comenta la necesidad de dar al estudiante una preparación académica específica de cara a su familiarización con la tradición y sistema educativo<sup>230</sup>. Apunta Sowden (*ibid.*) a que el origen del bajo nivel académico que en ocasiones puede advertirse en los estudiantes extranjeros, no es necesariamente un reflejo del escaso nivel de lengua de los individuos. Así, y tal como afirma Ballard (1996) en Sowden (2003: 381):

[...] Students would be introduced first to the intellectual demands of university work and then given practice in the language structures they will require to meet these demands.

(*ibid.*: 64)<sup>231</sup>

[...] Masked by language problems lie the much deeper problems of adjusting to a new intellectual culture, a new way of thinking and of processing knowledge to meet the expectations inherent in the Anglo education system. Foreign students come not merely from other language backgrounds but, more importantly, from other cultural backgrounds.

(*ibid.*: 150)<sup>232</sup>

Lo que viene a significar que la tarea inicial con los estudiantes extranjeros debería centrarse en el desarrollo de competencias académicas (en la cultura y sistema educativo de acogida) (Sowden *ibid.*); este es también el punto de partida del trabajo de Atkinson *et al.* (2006) en su proyecto *Temcu*. En esta línea, Sowden (*ibid.*: 383) propone el fomento de la confianza de los estudiantes, su espíritu crítico, aprendizaje autónomo, etc., elementos que permitirán al sujeto desarrollar ágilmente su CL.

<sup>229</sup> Características todas ellas que concluyen, como veremos en el Capítulo 4, en el programa LAE y que entrarán a formar parte de nuestros objetivos de investigación (Capítulo 5).

<sup>230</sup> Los trabajos de Kathy Durkin de la Universidad de Bournemouth (Reino Unido) se han centrado también en el impacto académico que sufren los estudiantes internacionales en el Reino Unido, fundamentalmente los procedentes de China (Durkin 2003, 2004).

<sup>231</sup> [ES]: [...] Primero se han de presentar a los estudiantes las necesidades intelectuales que supone el trabajo académico en la universidad y después se les introducirá en la práctica de las estructuras lingüísticas necesarias para que puedan cumplir con las anteriores. [Nuestra traducción].

<sup>232</sup> [ES]: [...] Ocultos tras problemas lingüísticos, encontramos problemas de mayor calado relativos a la integración en una cultura intelectual diferente, a distintos modos de pensar y de procesar el conocimiento para cumplir con las expectativas propias del sistema educativo anglosajón. Los estudiantes extranjeros provienen no solo de diferentes contextos lingüísticos, sino, y lo que es más importante, de otros contextos culturales. [Nuestra traducción].

Byram y Zarate (1997) subrayan la importancia de desarrollar las competencias comunicativas interculturales de los sujetos para sacar el máximo partido de la estancia en cuanto al desarrollo lingüístico. Esta idea está en la base el proyecto LARA (*Learning and Residence Abroad*) desarrollado por la Universidad Oxford Brookes del Reino Unido y financiado por el FDTL. A pesar de surgir esta iniciativa en el marco de los estudios de Lenguas, el énfasis recae en la importancia del aprendizaje o entrenamiento intercultural, adquirido a través de la preparación cultural específica, previamente a la estancia y durante la misma, gracias a la realización de proyectos etnográficos (Jordan y Roberts 2000) (V. apartado relativo al desarrollo de competencias interculturales). En esta propuesta formativa, quedan vinculados los objetivos lingüísticos y culturales de la estancia de movilidad, así como las habilidades sociales y personales, que el sujeto habrá de poner en práctica y justificar convenientemente en la redacción de su proyecto.

### *Resultados de la movilidad en el desarrollo de CL*

Normalmente, los estudiantes parecen mejorar más en la fluidez en la comunicación en la lengua extranjera (Freed 1995; 2004), en el uso oral de la lengua, en las habilidades sociolingüísticas y en vocabulario, pero menos en las habilidades de lectura, escritura y en los conocimientos de gramática, esta última opinión también es compartida por Convey (1995) quien afirma, en su estudio con estudiantes de francés, que el desarrollo de CL orales es mucho más notable que el de la CL escritas por presentarse al sujeto menores oportunidades para su desarrollo efectivo. En este sentido, apuntaremos que posiblemente tampoco goce el sujeto de la preparación y soporte necesarios para que se pueda beneficiar de las oportunidades que se le hayan podido presentar al respecto. De ahí, la importancia en la propuesta de Coleman y Parker (1992, 2001) y Coleman (2000) de las competencias estratégicas para el aprendizaje de lenguas en los programas de movilidad.

En definitiva, son evidentes las mejoras de los sujetos en vocabulario (Dewey 2004a, 2004b); en el desarrollo de competencias lectoras en la lengua extranjera (Kinginger y Whitworth 2005, Waldbaum 1997); en expresión oral y pronunciación en lengua extranjera (Isabelli García 2003, Freed *et al.* 2004, Segalowitz y Freed 2004).

Freed (1995a) afirma que posiblemente los sujetos móviles desarrollen, gracias a la estancia de movilidad, un nivel de lengua que les permite «camuflarse» en un dominio *casi-nativo* de la lengua, pero que está lejos de ser tal, idea compartida por Bradley (2003) cuando afirma que los estudiantes desarrollan una serie de estrategias para «sonar más competentes en la lengua de acogida» (en Churchill y DuFon 2006: 5).

Churchill y Dufon (*ibid.*) mencionan además la adquisición de competencias pragmáticas en CL: registro, formas de dirigirse a los demás, actos de habla, rutinas, etc. En estos aspectos, parece que los sujetos tienden a mejorar gracias a la estancia de movilidad, aunque su dominio resulta limitado, si se compara con el modelo del nativo (*ibid.*:12)<sup>233</sup>. En estos aspectos, entran en juego la identidad y personalidad propias del sujeto que optará por actuar conforme a la norma en la cultura de acogida o no, según crea conveniente, no resultando pues necesaria dicha adecuación (Barron 2003).

---

<sup>233</sup> En la propuesta de Coleman (2007) se reta este modelo de evaluación ante la imposibilidad de medir *lo nativo* vs. *lo no nativo* que apunta el autor.

Por otra parte, los nativos de la cultura de acogida son también más flexibles en las situaciones en que los no-nativos no actúan conforme a sus normas de comportamiento habitual, según Barron (2003) o Hoffman-Hicks (2000) esto ocurre al ser concientes de que este comportamiento es debido al desconocimiento o incapacidad de controlar sus producciones lingüísticas de acuerdo a normas culturales que les son desconocidas. Paradójicamente, también ocurre que surgen malentendidos en el contacto interlingüístico e intercultural, al no esperar los hablantes nativos que los no-nativos adopten la forma de operar de la cultura de acogida (Hassall 2004).

Desde el punto de vista académico, parece que la inmersión lingüística no siempre resulta satisfactoria (Bannister 2001 en Sanz y Roldán 2007: 152), puesto que los programas de estudios de los estudiantes en las instituciones de acogida no han sido diseñados, validados o evaluados por las instituciones de origen. En el estudio de Sanz y Roldán (2007) se observa que la estancia de movilidad no resulta una interrupción del desarrollo formativo del estudiante; más bien al contrario los resultados de su encuesta reflejan que los estudiantes, a su regreso, continúan sus estudios sin mayores dificultades, registrando incluso mejores resultados académicos que antes de su partida, especialmente en el caso de los estudiantes con menor nivel de CL y expedientes académicos menos brillantes.

Recientemente el artículo de Morón y Calvo (2007) en la revista *Interlingüística*, bajo el título: «La movilidad como catalizador de la adquisición de la competencia lingüística en Europa» extrae algunas conclusiones concretas sobre el impacto en el desarrollo de destrezas lingüísticas según se deriva de los resultados del proyecto Temcu, centrados en la visión de los estudiantes encuestados. Entre ellas apuntaremos a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes prefieren compartir aulas con los estudiantes locales, en lugar de tener grupos específicos para ellos, con el objetivo de optimizar sus competencias lingüísticas en lengua extranjera.
- Los estudiantes encuestados entienden que las dificultades de aprendizaje no se deben tanto a su nivel lingüístico (que inicialmente no consideran insuficiente) como a las diferencias en los métodos de enseñanza de cada país. No obstante, los estudiantes son partidarios de recibir apoyo lingüístico en la universidad de llegada, en forma de, por ejemplo, cursos previos y prefieren contar con profesores que hayan tenido experiencias de movilidad porque creen que así se les comprenderá mejor.
- Finalmente, prefieren contar con un mayor número de estudiantes de intercambio en el aula, para conseguir mayor visibilidad ante el profesor y que este les tenga en cuenta adaptando sus métodos docentes.

- *Conclusiones relativas al desarrollo de CL*

Además de los factores dependientes del individuo, existen una serie de elementos que influyen en el desarrollo de la CL, como la naturaleza e intensidad de los contactos con los nativos de la cultura de acogida.

Por lo general, se registran experiencias muy diversas en las poblaciones de estudio; ciertamente, los estudiantes de intercambio tienden a desarrollar su competencia lectora, la pronunciación en lengua extranjera, un mayor dominio de la gramática, su expresión oral, etc., aunque no siempre las diferencias con respecto al grupo de estudiantes no móviles son significativas. Freed *et al.* (2004) llegan a la conclusión de que programas intensivos de lenguas en las instituciones de origen pueden ser igualmente o incluso más beneficiosos que la formación lingüística en movilidad (V. también, Segalowitz y Freed 2004, en su estudio con estudiantes españoles). Entre los factores condicionantes para el desarrollo de CL encontramos: el contexto de aprendizaje y el tiempo de práctica de la lengua extranjera fuera de clase. No parece que el primer factor sea tan determinante como la naturaleza e intensidad del contacto en dicho contexto, donde la capacidad lingüística previa del sujeto incidirá en su mayor o menor predisposición al contacto intercultural y el desarrollo de estrategias específicas que le permitan un uso más fluido de la lengua de acogida (Churchill y DuFon 2006: 5 y Segalowitz y Freed 2004).

A modo de conclusión, Coleman (1995: 32) señala que las limitaciones detectadas, unidas a la gran diversidad y subjetividad de las experiencias recogidas, impiden la determinación de conclusiones definitivas. Igualmente, Churchill y DuFon (2006: 9) comentan a este respecto la influencia de los patrones de desarrollo de CL propios de los sujetos, el objeto de investigación específico (subcompetencias de la CL) y finalmente, el grado de desarrollo de CL del sujeto, previamente a la realización de la estancia.

Con todo, son cada vez más frecuentes los estudios que analizan, paralelamente al desarrollo de CL, la adquisición de otro tipo de conocimientos, destrezas y competencias, como veremos en el siguiente apartado.

BLOQUE 3.2.2. APORTACIONES DE LA MOVILIDAD, MÁS ALLÁ DE LO PURAMENTE LINGÜÍSTICO

Como hemos afirmado anteriormente, a pesar de que la mayoría de los trabajos que han analizado las experiencias de movilidad se centran en el desarrollo de CL de los participantes, son cada vez más numerosos los trabajos que analizan el impacto en el desarrollo de otras competencias de forma colateral.

En línea con Soriano Barabino y Soriano García (2006) podemos incluir estos trabajos en el bloque de estudios que analizan el impacto de la movilidad en el desarrollo de *competencias para la empleabilidad*<sup>234</sup>. Las autoras utilizan el conjunto de competencias genéricas recogidas en el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003: 72-73) con el objetivo de ilustrar la importancia de la movilidad en su adquisición, tal y como aparece en Kelly (2005):

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidad para comunicarse con expertos de otras áreas</li> <li>▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma</li> <li>▪ Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios</li> <li>▪ Habilidad para trabajar en contextos internacionales</li> <li>▪ Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad</li> <li>▪ Conocimiento general</li> <li>▪ Capacidad de organización y planificación</li> <li>▪ Capacidad de adaptación a nuevas situaciones</li> <li>▪ Capacidad de aprender</li> <li>▪ Habilidad de crítica y auto-crítica</li> <li>▪ Toma de decisiones</li> <li>▪ Iniciativa y espíritu empresarial</li> <li>▪ Habilidades interpersonales</li> <li>▪ Conocimiento de una segunda lengua</li> <li>▪ Comunicación oral y escrita en la lengua materna</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Diseño y gestión de proyectos</li> <li>▪ Destrezas de investigación</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Entendimiento de las culturas y costumbres de otros países</li> <li>▪ Voluntad de éxito</li> </ul> |
|--|

Tabla 43 Competencias genéricas recogidas en el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar 2003: 72-73)

Específicos de las experiencias de movilidad, los informes presentados (SAEP; EREX y SOC 2000) son un referente fundamental de nuevo en esta dimensión de nuestro.

Por una parte la dimensión que han alcanzado los programas de movilidad, así como los vigentes objetivos comunitarios (fomento de la dimensión internacional de la educación superior y su dimensión europea; fomento de la educación para la empleabilidad de los graduados en el marco del contexto europeo, etc.) han llevado al surgimiento de iniciativas que aspiran a analizar otro tipo de logros, más allá de los puramente lingüísticos, fundamentalmente:

<sup>234</sup> En este sentido, incluiremos en esta sección las competencias interculturales, en línea con Kristensen (2001) si bien estas pudieran verse igualmente integradas en el bloque de competencias lingüísticas, en tanto que la relación entre lengua y cultura es indiscutible.

- el desarrollo de competencias culturales e interculturales
- el desarrollo de competencias personales e interpersonales
- el desarrollo de competencias transversales o profesionales; entre las que se encuentran las competencias internacionales, etc.

Parker y Rouxville (1995b: 10) resumen esta preocupación sobre las aportaciones de la movilidad en la siguiente cita:

Learning about a language and a culture, whether from 'home' or in a foreign country, is challenging and satisfying in itself. However, the ability to interact in another culture and to acquire communicative competence in another language involves a transformation and restructuring of the self. The exposure to 'foreign' ways of working, thinking, behaving, being, is an experience fraught with danger. When even the way of using time and space are 'foreign', the learner feels the outsider, the alien. Language is an important component but far from being the only one. [...] <sup>235</sup>

Baumgratz-Gangl (1996: 115) apunta a ciertos aspectos controvertidos en torno al análisis de los beneficios de la movilidad, incidiendo en la importancia de subrayar la totalidad de sus aportaciones:

At times, this stance has seemed to reflect the conviction that 'national' curricula are as good as they can be, and that there is nothing to be learned abroad which cannot be learned just as well at home. Where the broader professional benefits of study abroad are disregarded, its effects in terms of the development of social skills, personal enrichment and the knowledge of foreign cultures are also overlooked. <sup>236</sup>

Coleman (1995, 1996, 2007) afirma que junto a las competencias específicas de las disciplinas de estudio, la movilidad ofrece al estudiante una amplia gama de competencias genéricas, que podrán ser explotadas por los sujetos una vez accedan al mercado laboral, de ahí que ambos grupos de competencias deban ser enfatizadas, al mismo nivel, en el currículo formativo del estudiante en movilidad. Las propuestas de sistematización de objetivos y resultados de aprendizaje que incluimos anteriormente y las que recogemos en este apartado apuntan en esta dirección. Dichas propuestas presentan modelos específicos para la implementación de los programas de movilidad con el objetivo de maximizar los beneficios propios de la estancia en el extranjero (tratados en el bloque 2 de los antecedentes de nuestro estudio) e inciden en la toma de conciencia del sujeto

---

<sup>235</sup> [ES]: Aprender una lengua y una cultura, en el país de origen o en el de acogida, es un auténtico reto y una satisfacción en sí misma. Sin embargo, la habilidad para interactuar en otra cultura y adquirir competencias comunicativas en una lengua extranjera supone una transformación y reestructuración de la identidad del individuo. La exposición a formas «extrañas» de trabajo, pensamiento, comportamiento, de ser y de estar es una experiencia peligrosa. Cuando incluso la forma de usar el tiempo y el espacio son «extrañas», el aprendiz se siente un intruso, un extranjero. Los elementos lingüísticos son un componente importante pero están lejos de ser los únicos. [Nuestra traducción].

<sup>236</sup> [ES]: En ocasiones, esta postura parece que ha reflejado el convencimiento de que los currícula «nacionales» son todo lo buenos que pueden ser, y de que no se puede aprender nada fuera que no pueda aprenderse de la misma forma en casa. Al no tener en cuenta los beneficios profesionales más amplios derivados de la estancia en el extranjero, también se infravaloran los efectos en el desarrollo de destrezas sociales, el enriquecimiento personal y el conocimiento de otras culturas. [Nuestra traducción].



respecto a las competencias que ha de adquirir durante el periodo de formación en el extranjero y su integración en el programa global de estudios. En ellas, desempeñan un papel esencial la preparación específica del sujeto, su tutorización durante la estancia de movilidad y la evaluación de los logros a la conclusión de la misma.

Parker y Rouxville (1995b: 10) proponen facilitar al sujeto el acceso a determinadas herramientas intelectuales que le permitan sacar el máximo partido de las «materias primas» a disposición del estudiante durante su formación en movilidad, tanto de índole lingüística, sociocultural como personal.

Convey (1995) presenta una taxonomía de objetivos de aprendizaje (V. página 171 de nuestro estudio) con el objetivo de preparar al individuo para el acceso al mundo laboral. Su propuesta, que lleva por título «*Making the most of the Year Abroad/ Cómo sacar el máximo partido del año de estudios en el extranjero*»<sup>237</sup> aspira a fomentar la preparación del sujeto para su inserción en el mundo laboral, mediante la toma de conciencia de la totalidad de sus logros, más allá de los lingüísticos (1995: 128). Quedan identificadas dos categorías de resultados de aprendizaje: los logros académicos y lingüísticos; y los logros académicos no lingüísticos, desarrollados por el sujeto a través de la experiencia en la cultura de acogida (V. tablas a continuación). Según Convey (*ibid.*), a través de la toma de conciencia de los logros adquiridos el sujeto será pues capaz de explotar sus beneficios formativos, por ejemplo, en la redacción de su currículum vitae, en la preparación de sus entrevistas de trabajo, etc. Convey denomina a este tipo de destrezas *enterprise skills* (destrezas para la empresa, de empleabilidad) usando el término acuñado por Parker (1992), quedando pues patente su perspectiva profesional, e identifica tanto competencias personales como transversales del tipo: habilidades interpersonales, capacidad de negociación, trabajo en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones, independencia, confianza en sí mismos (V. Tabla 45). Convey añade que los sujetos móviles adquieren una nueva perspectiva en su conocimiento de sí mismos gracias a los retos que se les presentan en su experiencia de movilidad (*ibid.*) (V. bloque 3.2.2.).

Similar es la propuesta de Allison y Hintze (1995), donde las competencias transversales, como resultado de las estancias de movilidad (ya sea en modalidad de estudios o prácticas laborales), adquieren un papel central. A esto se une la importancia de estas competencias en el futuro desempeño profesional de los sujetos. En su propuesta destaca el papel fundamental de la preparación previa de los sujetos (V. bloque 2.2.).

Las autoras destacan otros beneficios como la autoconfianza, madurez, y motivación de los sujetos, así como la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje a su regreso a sus instituciones de origen<sup>238</sup>. Por otra parte, inciden en el desarrollo de *competencias de supervivencia* resultado de la formación del individuo en movilidad, y en la vinculación de objetivos y resultados específicos de aprendizaje a tareas tales como el proyecto final, más allá de los lingüísticos; tal es el caso de actitudes como la constancia, el compromiso, o capacidades tales como la de negociación, la gestión del tiempo, la explotación de recursos, las capacidades de presentación, etc. (*ibid.*: 102-103) (V. Tabla 45).

---

<sup>237</sup> Basado en un proyecto conjunto desarrollado por la Universidad de Leeds (Reino Unido) y la de Liverpool, bajo la financiación de EHE (*Enterprise in Higher Education*) en el año 1995.

<sup>238</sup> Datos procedentes de encuestas a profesores y responsables de los programas objeto de estudio (Allison y Hintze 1995)



La propuesta formativa de Dueñas-Tancred y Weber (1995: 118) representan el potencial de la movilidad para el desarrollo de competencias personales y transversales, a través de la elaboración, por parte de los estudiantes, de diarios de sus estancias en el extranjero; se articula en distintos bloques de objetivos-resultados de aprendizaje: 1) capacidad de organización e iniciativa; 2) competencia comunicativa; 3) habilidades personales e interpersonales; 4) conciencia cultural; 5) habilidades intelectuales.

Murphy-Lejeune (2003) diseña un modelo formativo basado en experiencias empíricas, aunque con finalidades meramente descriptivas, esto es, sin la intención de presentar directrices ni implicaciones de índole pedagógica (*ibíd.*:102)<sup>239</sup>. La autora incide en el desarrollo de la personalidad de los sujetos en movilidad, más allá de las posibilidades que le ofrece su formación en su institución de origen (*ibíd.*: 101). Identifica varios objetivos-resultados de la formación en movilidad, articulados en: conocimientos (temáticos, culturales, profesionales, lingüísticos), competencias (estratégicas, personales, sociales, comunicativas) y actitudes (personales e interpersonales, culturales e interculturales).

Coleman y Parker (1992, 2001) realizan una taxonomía de objetivos de aprendizaje para las estancias de estudios en el extranjero (reafirmada más recientemente por Coleman 2007) que será utilizada en el seno del proyecto RAPPORT (Reino Unido, citado en el bloque 2.2). En el modelo de buenas prácticas que subyace, se identifican seis categorías de objetivos de aprendizaje (V. página 171 anterior) que se corresponden con las competencias que ha de desarrollar el individuo como resultado de su formación en movilidad:

- *Competencias académicas*: desarrolladas gracias al cumplimiento de los requisitos académicos propios.
- *Competencias culturales e interculturales*: resultado del conocimiento de una nueva forma de vida y un contexto académico diferente; se traducen en el desarrollo de valores de tolerancia, respeto a la diversidad, conciencia multicultural, flexibilidad, pero también tienen una dimensión de desarrollo profesional, puesto que se entienden que estas competencias permitirán al sujeto operar en nuevos y diversos contextos, tanto a nivel lingüístico como cultural.
- *Competencias lingüísticas*: no solo relativas al dominio de los distintos ámbitos del dominio de las CL, sino también relativas al desarrollo de estrategias de aprendizaje específicas.
- *Competencias personales*: fundamentalmente, independencia y confianza en sí mismos. Según Coleman (*ibíd.*), tanto tutores como coordinadores de programas de intercambio confirman que estos logros son los más evidentes, ratificándose el hecho de que la experiencia de movilidad es una experiencia de aprendizaje en el sentido más amplio, y sin embargo rara vez se hacen explícitos estos entre los objetivos fundamentales de los programas de movilidad.
- *Competencias transversales o «self skills»* (conocimiento de sí mismo, autodisciplina, motivación); establecimiento de objetivos, solución de problemas; trabajo autónomo y en grupo; gestión del tiempo; competencias comunicativas (localización, selección y

---

<sup>239</sup> Las limitaciones metodológicas de su enfoque son las mismas que se han citado con anterioridad (muestras limitadas, resultados basados en la propia experiencia y percepciones de los sujetos, carencia de estudios experimentales, etc.) que quedarán resumidos en el Capítulo 5 de nuestro estudio.

estructuración de la información, presentaciones orales y escritas, etc.) conocimiento del mundo laboral (elaboración de currículo vital, cartas, convenciones nacionales, etc.); creatividad, imaginación, etc.

En esta última categoría, Coleman (2007) identifica tres bloques de competencias (y por tanto, de objetivos de aprendizaje) que se pueden desarrollar por el sujeto móvil que experimenta un periodo de formación profesional (prácticas en empresa, lectorado, estancia de auxiliar de conversación, etc.). Por una parte, destaca el desarrollo de competencias genéricas, seguidas de las interculturales y finalmente el conocimiento de las normas del mercado laboral. Subyace de nuevo aquí el aprendizaje a través de la experiencia.

Las tablas que presentamos a continuación resumen las aportaciones de los estudios referenciados en los bloques identificados en un primer momento: logros culturales e interculturales, logros personales e interpersonales, logros profesionales o transversales, otros logros.

<b>Convey (1995)</b>	Logros sociales y personales
<b>Allison y Hintze (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoconfianza</li> <li>▪ Madurez</li> <li>▪ Motivación</li> </ul>
<b>Dueñas-Tancred y Weber (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo y relaciones laborales</li> <li>▪ Auto-confianza</li> <li>▪ Flexibilidad</li> </ul>
<b>Murphy-Lejeune (2003)</b>	<p><i>Competencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apertura de mente</li> <li>▪ Curiosidad</li> <li>▪ Tolerancia</li> <li>▪ Flexibilidad</li> <li>▪ Espíritu crítico hacia sí mismo y hacia los demás</li> <li>▪ Conocimiento de la cultura como intercultural</li> </ul> <p><i>Conocimientos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de la realidad sociocultural: entendimiento de la sociedad actual, sus reglas y estructuras.</li> </ul>
<b>Coleman y Parker (1992, 2001); Coleman (2007)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Independencia</li> <li>▪ Seguridad</li> <li>▪ Confianza en sí mismos</li> <li>▪ Conocimiento de sí mismos</li> <li>▪ Desarrollo de métodos fiables, válidos, éticos para evaluar y premiar su desarrollo personal (Coleman 2007)</li> </ul>

Tabla 44 Competencias personales e interpersonales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)

<b>Convey (1995)</b>	<p><i>Enterprise skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidades interpersonales</li> <li>▪ Capacidad de negociación</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Toma de decisiones</li> <li>▪ Independencia</li> <li>▪ Confianza en sí mismo</li> </ul>
----------------------	---

Allison y Hintze (1995)	<p><i>Competencias de supervivencia</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constancia</li> <li>▪ Capacidad de negociación</li> <li>▪ Compromiso,</li> <li>▪ Gestión del tiempo</li> <li>▪ Explotación de recursos</li> <li>▪ Habilidades de presentación, etc.</li> </ul>
Dueñas-Tancred y Weber (1995)	<p><b>Organización e iniciativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación de las condiciones de vida: alojamiento, seguros médicos, permiso de residencia, transporte.</li> <li>▪ Organización del programa académico: cursos de lengua, otros cursos.</li> <li>▪ Organización del proyecto de investigación: planificación de las citas, entrevistas, recursos, etc.</li> </ul>
Murphy-Lejeune (2003)	<p><i>Competencias estratégicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomía: vivir de forma independiente (experiencias previas, saber cómo organizarse y</li> <li>▪ Autoconfianza: saber «cómo afrontar situaciones distintas»</li> </ul> <p><i>Conocimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento basado en el estudio/trabajo en un medio profesional</li> </ul>
Coleman y Parker (1992, 2001); Coleman (2007)	<p>Denominadas: «<i>self skills</i>»</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de sí mismo</li> <li>▪ Autodisciplina</li> <li>▪ Motivación</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de objetivos</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Trabajo autónomo y en grupo</li> <li>▪ Gestión del tiempo</li> <li>▪ Competencias comunicativas (localización, selección y estructuración de la información, presentaciones orales y escritas, etc.)</li> <li>▪ Conocimiento del mundo laboral (elaboración de currículum vital, cartas, convenciones nacionales, etc.); creatividad, imaginación, etc.</li> </ul>

Tabla 45 Competencias transversales y profesionales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)

Allison y Hintze (1990)	Mayor progreso académico
Dueñas Tancred y Weber (1995)	<p>Intelectuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de estrategias de aprendizaje</li> <li>▪ Desarrollo de estrategias de investigación</li> </ul> <p>Resolución de problemas</p>
Murphy-Lejeune (2003)	<p><i>Conocimiento temático</i>: historia, geografía, economía, política, literatura, etc.</p>
Coleman y Parker (1992, 2001); Coleman (2007)	<p><i>Competencias académicas</i>: desarrolladas gracias al cumplimiento de los requisitos académicos propios</p>

Tabla 46 Otros logros: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)

Van der Wende (1994) realiza un estudio empírico donde recoge las percepciones de estudiantes móviles respecto a los beneficios formativos de sus experiencias de movilidad. La autora recoge que los estudiantes valoran principalmente el desarrollo personal alcanzado, seguido de la adquisición de competencias lingüísticas y del conocimiento cultural e intercultural. En las conclusiones del estudio, centrado en cuestiones de reconocimiento, los sujetos encuestados afirman que la experiencia de movilidad no puede verse traducida totalmente en créditos, precisamente debido a la complejidad y amplitud de la experiencia formativa; de hecho consideran que dicho reconocimiento no tiene por qué darse. En consecuencia, los estudiantes encuestados no se sintieron defraudados por la prolongación de la duración de sus estudios como resultado de su participación en un programa de movilidad (*ibid.*:35-36)

Mitchell *et al.* (2004) llevan a cabo un proyecto financiado por el ESRC (*Economic and Social Research Council*, Consejo de investigaciones económicas y sociales del Reino Unido) centrado en el desarrollo de la *criticalidad* de los sujetos durante los periodos de formación en movilidad, competencia fundamental en la formación superior de los sujetos, según los fundamentos de Barnett (1997). Basado en un estudio de casos con 18 sujetos de las disciplinas de Trabajo Social y Lenguas Modernas, el trabajo concluye que la realización de prácticas laborales resulta especialmente satisfactoria para el crecimiento personal de los sujetos y para la construcción de su identidad, durante los periodos de movilidad, especialmente en el área de Trabajo Social. En cuanto a los estudiantes de Lenguas, los retos que representa la formación en movilidad, de tipo económico, personal y familiar, derivados de la integración en la cultura de acogida, etc., resultan en una experiencia de cambio personal, en el modo de pensar y operar, que favorece el desarrollo personal de los sujetos y su habilidad para operar reflexivamente en el ámbito académico.

Por todo ello, estas experiencias parecen ser de gran ayuda en el fomento de la identidad de los graduados (*graduateness*) y en su desarrollo profesional futuro, al ser estas competencias críticas unas de las más valoradas competencias para la empleabilidad (CVCP 1998, citado en Mitchell *et al* 2004).

- *Competencias interculturales*

Los ambientes propensos al contacto intercultural, como ocurre con las experiencias de movilidad, han propiciado el interés de la comunidad investigadora hacia los intentos de definición y medición de la CI. Es indiscutible que Byram (1997, 2008, entre otras obras) ha sido y es uno de los grandes referentes en este tema; no obstante, son muchas y crecientes los referentes que vamos encontrando y que engrosan los trabajos y líneas de investigación respecto a la CI en distintos sectores y con objetivos diversos.

A continuación, sintetizamos algunas de las conclusiones de aquellos trabajos que se han centrado específicamente en el impacto de las estancias de formación en el extranjero en cuanto al desarrollo de las competencias interculturales.

Convey (1990)	<p><i>Logros por la experiencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Académicos no lingüísticos</li> <li>▪ Académicos socioculturales</li> </ul>
Dueñas Tancred y Weber (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexión en torno a la experiencia en la nueva cultura</li> <li>▪ Tolerancia hacia modos de proceder diferentes</li> <li>▪ Participación en las actividades locales</li> </ul>
Murphy-Lejeune (2003)	<p><i>Competencias sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Confianza en la comunicación y en las relaciones sociales:</i> sociabilidad, participación en ámbitos socio-culturales</li> <li>▪ <i>Facilidad en el trato social:</i> establecimiento de nuevas relaciones sociales</li> </ul>
Coleman y Parker (1992, 2001); Coleman (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valores de tolerancia</li> <li>▪ Respeto a la diversidad</li> <li>▪ Conciencia multicultural</li> <li>▪ Flexibilidad</li> <li>▪ <i>Competencias etnográficas:</i> capacidad de observar la realidad sin intentar interpretarla conforme a las normas y convenciones culturales propias, y entenderla sin prejuizarla</li> </ul> <p><i>Competencias interpersonales:</i> permiten la adaptación a distintos contextos multiculturales, en el respeto a los valores locales, sin abandonar los propios) (Coleman, 2007)</p>

Tabla 47 Competencias culturales e interculturales: resultados y objetivos de aprendizaje en programas de movilidad estudiantil (sistematización de algunas propuestas)

Churchill y DuFon (2006) determinan como posibles condicionantes en el desarrollo de CI:

- la duración de la estancia,
- las experiencias previas de los sujetos,
- sus estrategias de aprendizaje específicas,
- su propia percepción en cuanto a su nivel de competencia comunicativa (esto es, si sienten más o menos capaces de afrontar la comunicación intercultural) o
- el grado de ansiedad que sufren los sujetos en este nuevo contexto de interacción que, no obstante, tiende a desaparecer a medida que se desarrolla la estancia (Allen 2002, Tanaka y Ellis 2003), y que depende de la situación comunicativa concreta a que hayan de enfrentarse los sujetos.

Allen (*ibid.*) observa que los estudiantes más avanzados en su formación<sup>240</sup> estaban más preparados lingüística y culturalmente para sacar partido a la experiencia de interacción intercultural. Por otra, las experiencias tempranas de movilidad resultan determinantes, según Zarate (2003) para el desarrollo de CI en los sujetos adultos, de ahí la relevancia del contexto familiar, así como otro tipo de experiencias de movilidad transnacional (por ej. turismo). Además, Zarate considera que estas experiencias tienden a hacerse sistemáticas con el tiempo, conduciendo a la movilidad profesional del sujeto (cambio de puesto de trabajo, sector profesional, etc.) (*ibid.*: 218-219). Señala igualmente la dificultad en el establecimiento de instrumentos válidos para la medición de este tipo de competencias, teniendo en cuenta la diversidad e individualidad de las experiencias. En este sentido, el autor propugna un modelo basado en competencias y conocimientos estratégicos que

<sup>240</sup> Esto es, con una experiencia académica previa más larga (en el caso de Allen son dos años de *college* previos a la estancia de movilidad).

permitan al sujeto hacer uso de las mismas según su propia identidad, intereses, objetivos, contextos, etc.

[...] The equalisation of all individual linguistic competences is based on an educational vision of learning where the learner is assumed to be best served by demonstrating as many competences as possible rather than on an approach concerned with identity, which itself is based on strategies using multiple facets of identity to avoid reductive stereotyping.

What is needed, therefore, is an approach which takes into account strategies of identity is a model based on success and on the production of diversity, inverting the traditional relationship to the foreigner which is one of risk and handicap.

(*ibíd.*: 220)<sup>241</sup>

Como modelo de base, utiliza el de Byram y Zarate (1997) de definición y evaluación de la adquisición de la CI (en el caso de los estudiantes de Lenguas): a. *Savoirs* (conocimientos); b. *Savoir-faire* (habilidades); c. *Savoir-être* (actitudes); d. *Savoir-apprendre* (habilidades para el descubrimiento).

Son muchos los trabajos que concluyen que la estancia del individuo en la cultura de destino no reporta «automáticamente» el desarrollo de actitudes más positivas y abiertas hacia la misma (, Burn *et al.* 1990, Opper *et al.* 1990, Allison y Hintze 1995, Coleman 1995, 1996, Byram 1997, Teichler y Maiworm 1997, Hoffman-Hicks 2000, Teichler y Jahr 2001, entre otros). Es más, incluso las posiciones etnocéntricas de los sujetos se ven reforzadas en ciertos casos hasta el punto de desarrollar actitudes xenófobas hacia los miembros de la cultura de acogida (Byram *et al.* 1992). En esto, la duración de la estancia ha sido tenida en cuenta como elemento condicionante. Allen (2002) cuestiona el impacto de las estancias breves para el desarrollo de actitudes positivas, al observar que determinados grupos de estudiantes no habían logrado integrarse en la cultura de acogida pasadas seis semanas. No obstante, sus resultados no muestran datos concluyentes en este sentido. Sin embargo, y por lo general, podemos afirmar que el desarrollo de competencias interculturales es otra de las grandes aportaciones de la movilidad en los sujetos participantes.

Cormeraie (1995) considera que el entrenamiento en cuestiones «etnográficas» es fundamental para sacar el máximo partido a la estancia de formación en movilidad, para ello diseña un módulo de formación transcultural<sup>242</sup> destinado a estudiantes. Tanto en su propuesta formativa, como en la de Jordan y Barro (1995), se pretende fomentar, además de las competencias lingüísticas y comunicativas, toda una serie de competencias genéricas.

El proyecto «*Interculture Project*» (IP), financiado por el FDTL (Reino Unido), se planteó recopilar, organizar e investigar las descripciones de los estudiantes relativas a los encuentros interculturales; analizar e identificar ejemplos de buenas prácticas en el desarrollo de la CI (en instituciones del Reino Unido que llevan a cabo periodos de formación en instituciones extranjeras), así como

<sup>241</sup> [ES]: La equiparación de las competencias lingüísticas individuales se centra en una visión educativa del proceso de aprendizaje donde se asume que el estudiante recibe una mejor formación si desarrolla tantas competencias como sea posible y no en un enfoque relacionado con la identidad, que a su vez se basa en estrategias mediante el uso de múltiples facetas de la identidad para evitar la formulación de estereotipos reduccionistas.

Por tanto, es necesario un enfoque que tenga en cuenta estas estrategias de la identidad, un modelo basado en el éxito y en la producción de diversidad y que invierta la relación típica con el extranjero que le sitúa en una situación de riesgo y dificultad. [Nuestra traducción].

<sup>242</sup> *Crosscultural*, en el original en inglés.

desarrollar, describir y difundir estas buenas prácticas y relacionarlas con los resultados de los proyectos llevados a cabo<sup>243</sup>. El IP no pretende desarrollar un modelo de competencia intercultural a partir del cual evaluar el desarrollo de este tipo de destrezas en los sujetos móviles, más bien pretende recoger situaciones críticas o incidentes considerados relevantes por los sujetos encuestados de cara al desarrollo de CI:

It might be possible to define competence empirically in terms of future students' ability to cope with the range of incidents identified by their predecessors. The data could help define a set of intercultural contexts for which students could be better prepared. The nature of the data suggested an approach to intercultural development which was integrative and experiential rather than instrumental and information based.

(LARA/IP 1999)<sup>244</sup>

Por otra parte, defiende un enfoque centrado en la persona y no en el contexto, para el desarrollo de las CI:

The highly personal nature of the responses could suggest that an approach which was centred on the person rather than on the target contexts might be the most appropriate way of developing intercultural competence. Such an approach would seek to change the states of being or the assumptions which underpin learners' personal backgrounds and identities, to be questioned or redefined before the student undertook the experience itself.

(*ibid.*: 1999)<sup>245</sup>

Hall y Toll (1999) identifican la necesidad del analizar y estudiar la provisión de una preparación intercultural específica para los estudiantes que van a realizar algún periodo de formación en el extranjero en el concepto de *cultural shock* (choque cultural) de Oberg (1960)<sup>246</sup>:

---

<sup>243</sup> Para ello analizará datos de corte cuantitativo y cualitativo (diarios, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión) de unos 200-300 estudiantes participantes en estancias de movilidad como parte integrante de sus estudios en el Reino Unido. Además, el proyecto supuso el desarrollo de tres iniciativas locales: a) revisión general de prácticas actuales en el desarrollo de CI (University of Central Lancashire y St. Martin's College); b) revisión y análisis del uso de los diarios como método para el desarrollo de CI (Sheffield University); c) análisis del desarrollo de CI entre estudiantes de postgrado (Homerton College).

Aunque el bloque 2 de nuestros antecedentes se centraba en aquellos trabajos que han pretendido identificar y difundir estas «buenas prácticas», incluimos el trabajo del *Interculture Project* en este bloque por su objetivo fundamental: el desarrollo de competencias interculturales. Recientemente hemos advertido la habilitación de una base de datos de consulta sobre estudios relativos a la competencia intercultural (previo registro libre) y disponible en el enlace: <http://domino.lancs.ac.uk/ml/icbib.nsf>.

<sup>244</sup> [ES]: Puede ser posible definir la competencia empíricamente en base a las futuras habilidades de los estudiantes para afrontar la gama de situaciones identificadas por sus predecesores. Estos datos pueden contribuir a definir un conjunto de contextos interculturales para los que los estudiantes podrán estar mejor preparados. La naturaleza de los datos sugiere una aproximación al desarrollo intercultural integrador y basado en la experiencia, en lugar de uno instrumental y basado en la información. [Nuestra traducción].

<sup>245</sup> [ES]: El carácter tremendamente personal de las respuestas podría sugerir que la forma más efectiva para el desarrollo de la competencia intercultural es adoptar un enfoque centrado en la persona y no en los contextos previstos. Dicho enfoque aspira a cambiar los estados de ánimo o las ideas que sustentan las identidades y contextos personales de los estudiantes, que han de ser cuestionados y redefinidos antes de que el estudiante lleve a cabo la experiencia en sí misma. [Nuestra traducción].

<sup>246</sup> Las autoras toman los distintos modelos existentes de explicación del proceso de adaptación del sujeto a la cultura de acogida (Teoría de la curva de la U, Lysgaard [1955] y de la curva de la W, Gullahorn y Gullahorn



a student's lack of awareness of L2land<sup>[247]</sup> cultural norms and inappropriate strategies for coping with difference may result in affective and behavioural reactions of 'culture shock' (Oberg, 1960), homesickness, stereotyping of their host community and even xenophobia. Consequently, 'educating culturally' [...] must focus on how the student's feelings, attitudes, action and reactions can influence the process of adaptation to the cultural norms of the host community.

Hall y Toll (1999: 3)<sup>248</sup>

Como parte del IP, se desarrolla un módulo de formación para los estudiantes de intercambio que pretende fomentar la conciencia intercultural de los participantes (Toll 2000). Para el diseño del mismo se parte de la premisa de que el estudiante debe saber reflexionar sobre su propia persona y cultura, para el desarrollo efectivo de la CI y se configura el módulo de acuerdo con la concepción de CI de Byram y Zarate (1997). El módulo está compuesto de actividades previas a la estancia, durante y al finalizar la misma; su contenido se articula en:

- diarios y portafolios como herramientas para controlar el aprendizaje cultural del propio sujeto;
- introducción a la identidad cultural;
- estereotipos e incidentes interculturales;
- conciencia y competencia sociolingüística;
- expectativas, motivaciones y objetivos.

En este último bloque Toll (*ibid.*: 25-28) trata el tema de la *empleabilidad* de los sujetos tras su estancia de intercambio, diseñando actividades que fomenten la reflexión sobre las implicaciones que la experiencia de movilidad puede tener para su futuro desarrollo profesional y personal. Igualmente, Crawshaw y Callen (2001) analizan, en el seno del IP, la relación entre la tarea del mantenimiento de un diario de la estancia de movilidad y la formación de la identidad del sujeto en movilidad en situaciones de contacto intercultural.

Dentro del proyecto LARA, y en cooperación con el IP, Jordan y Roberts (2000) ofrecen un módulo de formación basado en el desarrollo de conocimientos y destrezas etnográficas antes, durante y después de la experiencia de movilidad y analizan su impacto en el desarrollo personal, social y cultural de los sujetos en movilidad. El módulo está diseñado para estudiantes de Lenguas<sup>249</sup>, aunque las autoras destacan su aplicabilidad a otras disciplinas, precisamente por el carácter transversal de los conocimientos y destrezas que se persiguen. La propuesta formativa se fundamenta en la participación activa de los sujetos, la observación directa y el fomento de la reflexión por parte de los participantes, de forma que éstos se conviertan en «etnógrafos profesionales» y aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de toda su vida.

---

[1963], así como el modelo de Bennett [1993, recogido en Hess 1997] y su proceso en seis fases, en vistas a explicar el proceso de adquisición de la CI (p. 4-5).

<sup>247</sup> Language 2 Land o país de acogida (el que corresponde con la segunda lengua del estudiante móvil).

<sup>248</sup> [ES]: El desconocimiento de las normas culturales en la cultura de acogida o las estrategias inapropiadas de entender la diferencia de los estudiantes pueden resultar en reacciones afectivas y de comportamiento de «choque cultural» (Oberg 1960), añoranza, visiones estereotipadas de la comunidad de acogida e incluso xenofobia. En consecuencia, «educar culturalmente» [...] debe centrarse en la forma en que los sentimientos, actitudes, acciones y reacciones de los estudiantes pueden incidir en el proceso de adaptación a las normas culturales de la comunidad de acogida. [Nuestra traducción].

<sup>249</sup> Más concretamente en los estudiantes de Thames Valley University (Ealing, Londres).



- *Desarrollo de la identidad nacional y la construcción de la identidad europea*

Fernández (2005) informa sobre un estudio llevado a cabo en la Universidad de Bristol (Reino Unido) con el objetivo de analizar los sentimientos de los jóvenes europeos respecto a la *ciudadanía europea*. El estudio, de corte cualitativo, se basó en las respuestas facilitadas por estudiantes de grado y posgrado de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años, en programas de movilidad europeos a nivel de grado y posgrado (doctorado y máster). En total se reunieron 206 cuestionarios semiestructurados y de ellos 31 participaron voluntariamente en entrevistas abiertas y en profundidad. Las conclusiones del estudio resultan bastante paradójicas, mostrando por una parte una concepción positiva con respecto a la UE, aunque con altos índices de desinformación y escepticismo en cuanto a la materialización de los objetivos previstos en la Europa unida.

- Los elementos más valorados como ventajas de la integración son: la supresión de fronteras interiores, la posibilidad de vivir y trabajar en cualquier país, la posibilidad de disponer de dinero en cualquier país al viajar o de pagar sin problemas en cualquier país.
- Uno de cada tres jóvenes se mostró indiferente ante la idea de una desmembración de la UE, mientras que un gran número no se mostró preocupado ante la idea de que su país abandonase la UE.
- Un tercio de los entrevistados consideró conocer en profundidad la UE, siendo menos positivos los datos entre las mujeres, que parecen tener una idea menos formada de la UE.
- Por lo general, conciben el proceso de unificación y ampliación de la UE como demasiado lento con la excepción de Dinamarca, Irlanda o el Reino Unido.
- Los países más favorables a la UE son Francia, España y Portugal, pero su grado de apoyo varía según las áreas de actuación en política comunitaria.
- En general las áreas más favorables a la convergencia son: el establecimiento de una política medioambiental común, la unión cultural y la integración de nuevas culturas, la cooperación en el campo de la ciencia y la tecnología.

Por su parte De Federico de la Rúa se preocupa por observar tanto en su trabajo de tesis doctoral (2005) y como en subsiguientes investigaciones si las redes de amistad establecidas por los estudiantes Erasmus durante sus estancias de movilidad contribuyen al desarrollo del entendimiento mutuo y la identificación de los distintos ciudadanos con Europa.

Su investigación de corte empírico, supuso la observación participante durante 9 meses (1995/1996) de 80 estudiantes Erasmus en la Universidad de Lille (Francia), y la distribución de encuestas a 218 estudiantes en el curso académico 1999/2000, tanto en dicho centro como en la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Groningen (Holanda) (de Federico 2005). A pesar de que este trabajo se desarrolla en el ámbito de la Psicología social, y excede por tanto los objetivos marcados en este estudio, podemos afirmar que se advierten interesantes conclusiones, de diversa índole (por ejemplo en la construcción de la imagen del «extranjero», del «no-extranjero» y del «amigo-extranjero»), destacaremos las siguientes conclusiones:

- En su trabajo no parece que los viajes de por sí, independientemente de los contactos personales resulten significativos para favorecer la identificación de los participantes en programas de movilidad (Erasmus) con Europa.
  - Aquellos sujetos que se identificaban con dos o más países (incluido el de su ciudadanía) resultaron ser significativamente más propensos a identificarse con Europa, esto es, la identificación nacional y europea no resulta excluyente, sino complementaria.
  - De entre las hipótesis barajadas para correlacionar los patrones de relación del sujeto (redes de amistad, contactos en su red) con la identificación con Europa, la única que parece ser significativa es la que apunta a que: cuantos más amigos se tengan en la red de amistad de otros países europeos, mayor será la identificación con Europa.
- *Conclusiones parciales, relativas al impacto de la movilidad más allá de las CL*

A pesar de que los estudios de impacto sobre las experiencias de movilidad se han centrado en los beneficios lingüísticos de dichas instancias, de acuerdo con la propia evolución de los programas comunitarios y sus objetivos, son cada vez más numerosos los trabajos que se centran en los beneficios de la movilidad más allá de lo meramente lingüístico. Entre estos objetivos identificamos: los logros culturales e interculturales, personales e interpersonales, y transversales o profesionales.

Por otra parte, las limitaciones de los estudios de impacto existentes hasta el momento, nos llevan a mostrarnos cautelosos a la hora de llevar a cabo una investigación en esta línea, y recelosos de realizar ningún tipo de generalización que carecería de fundamento (V. Coleman 2007, Churchill y DuFon 2006, entre otros).

El éxito de las iniciativas de movilidad para el desarrollo de los sujetos parece pasar en cualquier caso, por el establecimiento de objetivos de aprendizaje específicos que puedan ser debidamente evaluados y controlados (Parker y Rouxville 1995b: 12), dichos objetivos debieran recoger los beneficios, no solo lingüísticos sino también personales, académicos (estrategias de aprendizaje) y profesionales. En cualquier caso, la evaluación de dichos logros resulta de especial complejidad y adquiere su más alta representación en la proyección profesional de los sujetos.

Tal y como apuntan Sanz y Roldán (2007), interesaría analizar no solo los beneficios en las distintas áreas señaladas, sino la repercusión que esto tiene en el desempeño académico de los sujetos, si bien, este no pueda ser lo suficientemente representativo si es valorado cuantitativamente (a través de las calificaciones obtenidas por los sujetos en la encuesta); e igualmente sería interesante observar el desempeño de las competencias adquiridas en los entornos profesionales de dichos sujetos. Los informes de la Comisión (EREX y SOC 2000) recogen datos relevantes en este sentido, aunque por las deficiencias metodológicas localizadas no se pueda afirmar con rotundidad que la experiencia de movilidad repercute significativamente en las carreras profesionales de los sujetos, línea de investigación a la que esperamos contribuir con este estudio.

❖ ***Bloque 3.3. Estudios de impacto de las experiencias de movilidad en otros sujetos participantes (estudiantes no móviles, profesorado, personal administrado o coordinador de programas de intercambio, percepciones de los empleadores)***

Por cuestiones de espacio, no analizaremos en detalle los resultados de los trabajos en este bloque, aunque hemos de dejar constancia de su existencia y relevancia en la investigación relativa a las nuevas realidades surgidas a partir de la consolidación de la movilidad en la educación superior en Europa.

Una de las principales limitaciones de los estudios de impacto existentes es la carencia de grupos de control, esto es, de grupos de sujetos no participantes en programas de movilidad. Sin embargo, iniciativas como el proyecto CHEERS han permitido (en el seno del SOC 2000) la determinación de resultados al respecto (V. apartados anteriores, en este particular). Por otra parte, los proyectos de gran envergadura citados (SAEP, EREX y SOC 2000) han recogido las experiencias de la movilidad según el profesorado, los responsables o los coordinadores de programas de movilidad, especialmente en cuanto al potencial internacionalizador para las instituciones de las que forman parte, y que han sido expuestas en el apartado correspondiente de nuestro trabajo (V. bloque 1 al inicio de este capítulo).

#### DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EMPLEADORES

El estudio de Garam (2005), en Finlandia, se ha acercado al análisis de las experiencias de la movilidad desde la perspectiva de los empleadores, con el objetivo de determinar si realmente el mercado laboral valora las experiencias internacionales de los estudiantes finlandeses. Algunas de sus conclusiones quedan resumidas en los siguientes puntos:

- En general las experiencias de movilidad se valoran como un punto a favor del candidato a un puesto de trabajo, aunque no resulta definitivo.
- Se prefiere la experiencia profesional previa adquirida en el país (Finlandia) así como las titulaciones nacionales, en detrimento de las titulaciones adquiridas en el extranjero.
- Normalmente, los encuestados valoraban la experiencia de movilidad, únicamente en el caso de que las funciones que hubiera de desempeñar el candidato en su puesto de trabajo tuvieran una marcada dimensión internacional: comunicación multilingüe; tareas de investigación, producción o atención al cliente a nivel internacional, etc. (2005: 4-5).
- Si bien, las competencias personales y genéricas adquiridas durante las experiencias de movilidad son valoradas para cualquier tipo de trabajo, no así parecen ser reconocidas por los encuestados cuando se trata de valorar el perfil del candidato para un puesto de trabajo en particular, siendo más valoradas estas experiencias internacionales en el sector privado que en el público.

El estudio concluye que la experiencia internacional adquirida durante la formación del candidato puede interpretarse por el sector de empleadores de tres formas diferentes:

- por lo general, y desde una valoración positiva: se interpreta como muestra del espíritu activo, valiente y abierto del candidato;
- resulta menos frecuente la valoración negativa del candidato que emana de la experiencia del sujeto móvil, aunque puede ocurrir, especialmente si es extensa, al interpretarse como indicio de la impaciencia del sujeto o de su incapacidad para estabilizarse en un sitio concreto;
- finalmente, también puede verse como indicio de la orientación del sujeto hacia tareas de marcado carácter internacional, por ejemplo, de su dominio de lenguas extranjeras, entre otras, que puede tener efectos positivos o negativos (según proceda) en la evaluación del candidato según el perfil del puesto.

En cualquier caso, el estudio incide, como se deriva de lo anterior, en que no siempre la experiencia de movilidad revierte necesariamente en una evaluación positiva del candidato por parte de su potencial empleador:

International experience- particularly if there is a lot of it- can sometimes exclude an applicant from "ordinary" jobs, which do not have an international element. An employer may regard the applicant as having the wrong orientation or being over-educated and think that the applicant will not be content with the job offered in the long run and feels that the special skills (international know-how) cannot be used in the job.

Garam (2005: 7)<sup>250</sup>

Los empleadores valoraban especialmente las experiencias internacionales si tenían la extensión necesaria como para intuir que el sujeto había tenido el tiempo necesario para desarrollar el dominio de la lengua extranjera en cuestión y si eran parte integrante del programa de estudios. De igual forma, los encuestados consideraron que los candidatos debían ser capaces de explicar sus motivaciones para realizar dichas estancias y comentar las aportaciones de las mismas y su adecuación con sus disciplinas de estudios. De igual manera el estudio recoge que la valoración de la experiencia de movilidad depende especialmente del enfoque de evaluación adoptado; esto es, si se pretende analizar la experiencia desde un punto de vista profesional, entonces los empleadores destacan el contenido de los estudios o la experiencia profesional desarrollada en el extranjero, dando prioridad a los destinos en países del mundo occidental, entendiendo que dicha formación pudiera completar a la recibida en la formación en su país de origen. Sin embargo, si se pretende evaluar la experiencia desde el punto de vista del desarrollo personal del sujeto, entonces se valora en mayor medida la capacidad del sujeto de enfrentarse a nuevas situaciones, su motivación a la hora de abandonar su país y optar, preferentemente, por destinos más exóticos y con marcadas diferencias culturales con respecto a su país de origen en programas menos organizados y que requieren del esfuerzo personal y de la iniciativa del propio sujeto.

La integración de Erasmus en el mundo profesional ha llevado a PeopleMatters a elaborar el proyecto *Regreso de Erasmus* en el que participan importantes compañías de distintos sectores

---

<sup>250</sup> [ES]: La experiencia internacional, en especial si es significativa, puede en ocasiones impedir a un candidato acceder a trabajos «normales» que no sean de naturaleza internacional. Un empleador puede considerar que un determinado individuo posee la orientación equivocada o que está sobrecualificado y puede pensar que el candidato no se sentirá satisfecho con el puesto a largo plazo, sintiendo que no puede desarrollar sus destrezas especiales (saber desenvolverse en un contexto nivel internacional). [Nuestra traducción].

(Abbot, Acciona, Banesto, Groupama, Janssen-Cilag y Red Eléctrica). La iniciativa tiene el objetivo de reclutar a jóvenes estudiantes españoles de entre 21 y 25 años con el «perfil Erasmus y experiencia internacional». El informe considera que «los Erasmus» suponen:

Un colectivo altamente empleable, ya que después de haber vivido su experiencia internacional, un 99% de ellos demuestra una excelencia en el uso de un idioma extranjero; un 82% está preparado para futuros empleos; un 73% posee conocimiento y habilidades académicas, a lo que se une el entendimiento intercultural (97%) y el conocimiento de otros países (94%).

Expansión y Empleo (2009: 34)

La iniciativa supone una importante vinculación del mundo profesional y académico, incentivando la proyección profesional de los candidatos y orientando la experiencia Erasmus hacia un ámbito en el que, hasta el momento, aún no ha recibido una atención especial. Esta experiencia pionera en España aún no ha arrojado resultados, aunque realizaremos el oportuno seguimiento para advertir el posible impacto de la misma en el estudio de las implicaciones de la movilidad en el desarrollo profesional de los estudiantes móviles.

#### DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE EN AULAS HETEROGÉNEAS

Por otro lado, en un plano académico, Biggs (2003: 124), en sus esfuerzos por contribuir a la enseñanza de calidad en educación superior, analiza la forma en que el docente ha de aproximarse a los estudiantes de intercambio en el aula y diseña un enfoque transcultural hacia la docencia. Establece tres enfoques que permitirán una mayor o menor integración de los sujetos en el aula:

	<i>Docencia como</i>	<i>Enfoque centrado en</i>
<i>Nivel 1</i>	Asimilación	Subrayar las diferencias entre los estudiantes y sus distintos sistemas de enseñanza aprendizaje (sistema educativo occidental vs. sistema educación «exótico») y culpa al estudiante de ellas
<i>Nivel 2</i>	Integración	Los métodos docentes: un método efectivo supone que el profesor habrá de poner en práctica estrategias didácticas efectivas
<i>Nivel 3</i>	Educación	El aprendizaje efectivo de los estudiantes

Tabla 48 Integración de los estudiantes de intercambio en las aulas de la institución de destino (Biggs 2003: 124)

En los primeros niveles se localizan determinados estereotipos e imágenes estereotipadas por parte del docente, no consciente de la realidad y expectativas de los estudiantes en su aula.

Carroll y Ryan (2005) determinan una serie de recomendaciones para el docente que trata con estudiantes de intercambio en sus aulas, idea de base en los planteamientos de Ryan (2000), Cohen *et al.* (2003), Teekens (2004), Atkinson *et al.* (2006), entre otros:

<p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docente habrá de explicar a los estudiantes cómo hacer uso de su propio tiempo y del tiempo del profesor.</li> </ul> <p><b>Relaciones interpersonales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docente habrá de aceptar las diferencias y a su vez explicar las particularidades de cultura local, en la que los estudiantes habrá de integrarse</li> <li>▪ El docente habrá de explicitar cómo desea que los estudiantes se dirijan a él/ella</li> </ul> <p><b>Aligerar la carga cognitiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habrá de ser consciente de que los estudiantes necesitan tiempo para entender lo que se dice en clase</li> <li>▪ Evitará las metáforas y utilizará un lenguaje claro; su pronunciación será correcta</li> <li>▪ Elaborará glosarios y explicará lo que sea necesario</li> <li>▪ Facilitará a los estudiantes fotocopias o materiales adicionales y utilizará apoyo visual en sus explicaciones en clase</li> </ul> <p><b>Participación en clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docente habrá de avisar con antelación si espera que los estudiantes participen oralmente en clase</li> <li>▪ Fomentará el debate sobre temas estudiados en la lengua materna de los estudiantes</li> </ul> <p><b>Aumentar la sensibilidad cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intentará conocer un poco sobre la vida de los estudiantes antes de su llegada a la institución de acogida</li> <li>▪ Debe ser consciente de la diversidad cultural</li> </ul> <p><b>Estilo académico occidental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docente deberá tener en cuenta que existe una gran diversidad de estilos de aprendizaje</li> <li>▪ Los estudiantes deberán conocer qué se espera de ellos en la institución de acogida, para poder adaptarse al estilo de enseñanza-aprendizaje propio</li> </ul> <p><b>Trabajo en grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El docente fomentará el trabajo intercultural en grupo prestando, en la evaluación, una mayor atención al proceso que al resultado final.</li> </ul>
---

Tabla 49 Recomendaciones para la enseñanza en grupos multiculturales (Carroll y Ryan 2005)

Con un objetivo similar en mente, el asesorar al docente que ha de tomar contacto con grupos mixtos de estudiantes en el aula universitaria, surge el proyecto Temcu (*Teacher Training for the Multicultural Classroom at University*). Este trabajo, desarrollado por cinco universidades europeas<sup>251</sup> con la financiación de la Acción 6 del programa Sócrates (2003-2006), tuvo como objetivo diseñar un módulo para la formación del profesorado para el aula multicultural, y realiza un interesante estudio de las necesidades localizadas por los estudiantes de intercambio en distintas instituciones de Educación Superior en Europa en lo referente a sus experiencias académicas. Hemos de destacar que este trabajo<sup>252</sup> no se limita a la formación del profesorado de TI, sino que pretende desarrollar un módulo de formación para el profesorado universitario en general, que ha de ser localizado y adaptado al contexto específico y las necesidades concretas del profesorado en formación (V. Morón y Soriano Barabino en Atkinson *et al.* 2006).

<sup>251</sup> La Universidad de Granada en España (institución coordinadora), la Universidad de Chipre, la Universidad de Limerick en Irlanda, la Universidad John Moores de Liverpool en el Reino Unido y la Universidad de Ljubljana en Eslovenia.

<sup>252</sup> Coordinado por la Dra. Kelly y desarrollado por el grupo de investigación Avanti del Dpto. de Traducción e Interpretación de la UGR, en colaboración con el grupo de investigación Area del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Las obras publicadas tras la experiencia de investigación del consorcio (Atkinson *et al.* 2006 y Amador *et al.* 2007) si bien aluden al impacto formativo de las estancias de movilidad en los sujetos participantes y permiten profundizar en cuestiones propias de la experiencia académica de los sujetos en movilidad<sup>253</sup> tienen un objetivo de mayor envergadura: diseñar un módulo de formación para que el profesorado universitario reflexione sobre su propia práctica docente, ayudándole a conocer la realidad de su estudiantado. No obstante, resultan referencias indispensables a la hora de conocer cuestiones derivadas de la experiencia académica de los sujetos en las instituciones de destino.

Entre los hallazgos del equipo Temcu, destacamos los siguientes por su relevancia en el marco de nuestro estudio (Atkinson *et al.* 2006):

- Los estudiantes implicados en experiencias de movilidad, tienen frecuentemente un perfil internacional (estancias previas en el extranjero).
- Los estudiantes móviles consideran que la movilidad es una experiencia positiva tanto para los que comparten aula con los alumnos de intercambio como para los propios alumnos de intercambio.
- El profesorado, sin embargo, percibe esta situación creada por la movilidad con cierto desconcierto, especialmente en cuanto a las expectativas, problemas y necesidades de los estudiantes de intercambio.
- Curiosamente, los estudiantes de intercambio parecen percibir y valorar las implicaciones de los distintos sistemas de enseñanza-aprendizaje-evaluación, en mayor medida que el profesorado; para ellos, estos elementos pasan, en muchos casos, desapercibidos, limitando su percepción de la experiencia del estudiante de intercambio a cuestiones meramente lingüísticas. De ahí que el módulo de formación se articule en los siguientes bloques<sup>254</sup>:
  - Erasmus: la experiencia de movilidad
  - El nuevo contexto europeo: los nuevos roles, objetivos y métodos de la Educación Superior
  - Cuestiones lingüísticas: dificultades y retos
  - Cultura e identidad europea: reflexiones
  - La comunicación transcultural: factores en juego
  - Enseñanza y aprendizaje: estrategias para el aula multicultural
  - La evaluación del aprendizaje: principios y métodos

Para concluir este breve repaso, la EAIE (*European Association for International Education*, Asociación Europa para la Educación Internacional) ofrece revisiones bibliográficas actualizadas sobre temas

---

<sup>253</sup> Perfil del estudiante móvil, principales motivaciones y expectativas, cuestiones relativas a la integración a la cultura, a la sociedad o al sistema educativo; problemas lingüísticos, problemas derivados de los distintos sistemas de enseñanza y aprendizaje; etc. Se ha de considerar, no obstante, que los sujetos de investigación difieren con respecto a nuestra población de estudio: se trata de estudiantes, de cualquier titulación, que están realizando aún su formación, esto es, no han completado aún sus estudios, ni siquiera su programa formativo en la institución de destino.

<sup>254</sup> Módulo accesible a través de: <http://www.temcu.com/elearning/> [previo contacto con los tutores del grupo de investigación].



que pueden interesar en este sentido, a tutores y profesores de estudiantes internacionales en áreas temáticas tales como:

- Asesoramiento a estudiantes internacionales
- Choque cultural, orientación, adaptación y reajuste
- Comunicación intercultural
- Enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales
- Gestión del riesgo y situaciones de crisis
- Recursos específicos para estudiantes móviles con discapacidad

De igual manera, son notables los esfuerzos de NAFSA (*Association of International Educators*), cuyo trabajo se centra en el establecimiento de códigos de buenas prácticas, diseño y desarrollo de actividades formativas y de desarrollo profesional, y el establecimiento de redes de cooperación para el fomento de la educación internacional; y de la AIEA (*American International Education Association*), también preocupada por los avances de la educación superior en su dimensión internacional.

#### CONFERENCIAS Y EVENTOS EN TORNO A LA MOVILIDAD Y SU IMPACTO

A modo de conclusión para este epígrafe, apuntemos a los numerosos eventos que se están llevando a cabo en relación a la movilidad y la experiencia de los estudiantes participantes. Sin entrar en cuestiones relativas a la internacionalización de la Educación Superior (en el marco de Bolonia y del EEES) tema que acapara numerosas conferencias y eventos a nivel internacional, nos centraremos en aquellas que han versado fundamentalmente sobre la experiencia de estudios en el extranjero y el impacto para aquellos que toman parte en dicha experiencia, como estudiantes, orientadores o tutores, profesores, gestores, etc. No obstante, deseamos subrayar la conferencia internacional celebrada en el mes de mayo del año 2008 en Bruselas, bajo en título: *Fostering student mobility: next steps? Involving stakeholders for an improved mobility inside the EHEA* (Mejorando la movilidad estudiantil: ¿cuáles son siguientes fases? Implicando a agentes para una mejor movilidad en el marco del EEES)<sup>255</sup>. El evento fue organizado por el Gobierno de la Comunidad Francesa de Bélgica y supuso la oportunidad de participación de representantes gubernamentales, instituciones de educación y sindicatos de estudiantes con el objetivo de debatir los futuros retos y futuro desarrollo de las iniciativas de movilidad en el EEES. Se establecieron tres líneas de trabajo principales: los desequilibrios en cuanto a la movilidad estudiantil, la portabilidad de las becas y préstamos y el atractivo de las instituciones de educación superior.

Como decíamos, son muchos los eventos de mayor o menor nivel y alcance que se están centrando en la experiencia de movilidad, políticas de mejora y maximización de beneficios para los participantes y demás actores involucrados, que incluyen a todos los mencionados a lo largo del presente capítulo: estudiantes, profesores, personal gestor/orientador, instituciones de educación superior en general, etc.

Mención aparte merece el encuentro internacional celebrado en Granada por el equipo del proyecto Temcu en el mes de marzo de 2006, como evento final para la difusión del principal producto de la investigación llevada a cabo: el módulo Temcu, que contó con la presencia de James

---

<sup>255</sup> Disponible en: <http://www.enseignement.be/index.php?page=25072&navi>. [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2008].



Coleman como uno de los principales ponentes y recibió a representantes de más de 25 países interesados en el tema de la movilidad. El encuentro supuso un interesante foro para el intercambio de ideas y prácticas en materia de movilidad estudiantil que se materializó en las publicaciones editadas por Atkinson *et al.* (2006) y Amador *et al.* (2007).

Otra de las iniciativas más interesantes fue la organizada por Fred Dervin en la Universidad de Turku (Finlandia) en el mes de septiembre del año 2006 y que se ha celebrado con distintas temáticas específicas desde entonces. El evento de 2006 llevó por título «*Academic Mobility: Blending Perspectives*» y contó con la participación de grandes figuras de la investigación en movilidad, tales como Michael Byram o Elisabeth Murphy-Lejeune. El volumen publicado tras la conferencia, editado por Dervin y Suomela-Salmi (eds.) (2007) supone un importante recopilatorio de las líneas de acción en torno a la experiencia de la movilidad académica a nivel internacional con representación de los distintos agentes citados, objetivos y metodologías de investigación variadas, experiencia que valoramos gratamente aquellos interesados en el tema.

Finalmente, los proyectos en torno a la movilidad son, a día de hoy, imposibles de clasificar y categorizar de manera cerrada pues suponen una incipiente línea de acción investigadora. Nombraremos los siguientes por incidir en algunos de los aspectos que trataremos en esta tesis doctoral:

- ***Euromobil:*** Proyecto financiado con el apoyo de la Comisión Europea, que tiene como objetivo el diseño de un programa multimedia de formación en materia de lenguas y de información para estudiantes en programas de movilidad. El proyecto ha sido llevado a numerosos eventos y cuenta ya con un importante número de publicaciones asociadas. Como puede advertirse la iniciativa combina varios de los objetivos fundamentales de la educación superior en Europa: las nuevas tecnologías, la formación lingüística, y la movilidad. La primera fase del proyecto se realizó desde diciembre de 1999 a junio de 2003; la segunda fase de octubre de 2005 a septiembre de 2007.
- ***Mobiblog:*** Gestionado por el CEVUG de la Universidad de Granada, supone la creación de un blog en el que estudiantes de intercambio puedan publicar y conocer las experiencias acumuladas por ello y por otros estudiantes que hayan tomado parte en programas del tipo Erasmus. El proyecto se desarrolla desde octubre de 2008 y tiene prevista su conclusión en septiembre del año 2009.
- ***Preparación Cultural para estudiantes del Norte de África que vienen a estudiar a Europa:*** en el marco de la Acción VI de Erasmus Mundus, este proyecto que cuenta con la participación de la Universidad de Granada, como institución coordinadora, además de la Universidad de Pavia, la Katholieke Hogeschool Mechelen (Bélgica), la Universidad Mohammed I de Túnez, la Universidad de Oujda (Marruecos) y otros organismos colaboradores, retoma la idea de que la preparación necesaria por los estudiantes que desean estudiar fuera de sus universidades de origen, requiere no solo una preparación lingüística sino también cultural y académica (Sowden 2003, Tsokaktsidou 2005, Atkinson *et al.* 2006, Soriano García 2007, entre otros). Como objetivo final, el grupo de trabajo desea diseñar un módulo virtual que estará en breve disponible en inglés, francés y árabe en la página Web del proyecto. El proyecto se inició en diciembre del año 2007 y tiene prevista su finalización en mayo de 2009.

### 3.2.3. La movilidad en la formación de Traductores

El interés por la movilidad en la formación no ha sido ajeno a los estudios de Traducción; siendo una prioridad en la formación de traductores el contacto con las lenguas y culturas de estudio, la movilidad presenta, en teoría, la oportunidad fundamental para que los estudiantes desarrollen estos pilares de la formación traductológica. En el presente apartado, realizaremos un recorrido por aquellos trabajos que han profundizado en el impacto e incidencia de estas experiencias en los estudios de Traducción, fundamentalmente, en cuanto a la formación de traductores e intérpretes.

El estudio de la experiencia de movilidad en la formación de traductores ha tenido distintos objetivos y sujetos de estudio. Aunque son limitados los trabajos y autores que se centran en exclusiva en esta línea de investigación, sí contamos en la actualidad con interesantes iniciativas, a las cuales dedicamos el presente apartado. *Grosso modo*, las líneas temáticas que repasaremos en este momento atienden a la movilidad en cuanto a:

- el impacto en cuanto a la presencia de grupos heterogéneos en el aula de Traducción, que afecta, especialmente, a los métodos y formatos de enseñanza y aprendizaje en la formación de traductores (Pym 1993, 1994, 1999; Beeby 1996; Mayoral y Kelly 1997; Tsokaktsidou 2005; Kelly 2005; Cámara Aguilera 2006; Le Poder 2006, 2008)
- el impacto de la experiencia de movilidad en el desarrollo de la CT o de sus subcomponentes (Soriano García 2007, Morón 2006a, 2006b)

#### *La movilidad en la formación de Traductores: desde el punto de vista de la labor docente*

Anthony Pym será uno de los primeros autores en adentrarse en el estudio de la movilidad estudiantil en la formación de traductores; con su obra de 1992 (revisada en 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*» el autor se interesa, en un primer momento, en cuestiones relativas a la equivalencia de estudios, aunque se pueden extraer interesantes conclusiones relativas a la valoración de los intercambios por parte de los estudiantes participantes, la evolución en cuanto a sus destrezas lingüísticas, patrones de interrelación entre los sujetos participantes, etc., temas recurrentes, a la luz de los resultados comentados hasta el momento, en la literatura sobre movilidad estudiantil (V. la introducción al presente capítulo de antecedentes).

A pesar de las diferencias que podemos identificar con respecto al objeto de nuestro estudio (el programa LAE) resulta de gran importancia, en este trabajo, recoger los dos modelos identificados por Pym para la realización de estancias de intercambio: el modelo «libertad» y el modelo «control». Según el autor, y corroborando los resultados de otros estudios (Coleman 2000, 2007), los modelos de diseño del programa de movilidad van a condicionar la experiencia formativa del estudiante, especialmente, en cuanto a sus oportunidades de interacción, integración académica, implicaciones didácticas, etc.

En el modelo «libertad» prima la experiencia personal del sujeto en movilidad que ha de integrarse en el país y la institución de acogida, conocer gente, divertirse, aprender la lengua, etc., sin que se

dé prioridad a los aspectos académicos del intercambio. Esta idea de que el modelo de libertad supone un «desperdicio de años de formación» (Pym 1992b/1999, Soriano García 2007: 57) ha prevalecido durante largo tiempo en los círculos académicos, fundamentalmente entre el profesorado, que concibe al estudiante móvil como un «turista» más que como un estudiante en formación, y ha derivado en la preocupación de los docentes en materia de evaluación, fundamentalmente<sup>256</sup>. En contraposición, el modelo «control» supone un tipo de seguimiento de la estancia, a través de la realización de exámenes, entrega de informes, memorias de la estancia, etc., a su vuelta a su institución de origen.

Retomaremos más adelante las implicaciones de esta modalidad controlada de la estancia de movilidad en el programa LAE y en línea con los comentarios de Tsokaktsidou (2005: 121) relativos a las connotaciones negativas de las denominaciones establecidas por Pym (*ibíd.*).

En cualquier caso, procedemos a analizar los principales trabajos, en la formación de traductores, que han atendido a las implicaciones docentes de la presencia de grupos heterogéneos, fruto de la presencia de estudiantes internacionales.

Mayoral y Kelly (1997) analizan la transformación del concepto de la **direccionalidad** en la formación de traductores a raíz de la presencia conjunta en las aulas de Traducción de estudiantes locales y extranjeros. Le Poder (2007) analiza, igualmente, la direccionalidad cambiante en el aula multilingüe y multicultural, donde considera, que el docente ha de invertir el proceso traslativo tradicional, dando una mayor atención a la fase de descodificación del TO (en el caso de los estudiantes extranjeros) y enfrentándose a reacciones diversas en un alumnado (nativo/local) que se siente atemorizado por la presencia de grupos nativos en lengua extranjera y pierden, según la autora, su papel protagonista en el proceso traslativo. Le Poder (*ibíd.*) sintetiza las consecuencias de la presencia de grupos mixtos en el aula de TI en una serie de *distorsiones*: curriculares, docentes, relativas al papel de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Guatelli Tedeschi y Le Poder 2003: 278, Le Poder 2007: 248-249).

Para minimizar las dificultades derivadas de las diversas combinaciones lingüísticas y culturales, Mayoral y Kelly (1997) sugieren la técnica del grupo multicultural y multilingüe, al resultar más efectiva, a su parecer, fundamentalmente por:

- favorecer la participación de todos los estudiantes (hasta la de los más introvertidos),
- suponer un acercamiento hacia la dinámica de trabajo en el mercado laboral,
- fomentar un mayor contacto intercultural, pues se permite poner en contacto a sujetos con puntos de vista diferentes,
- facilitar una mayor integración en el aula de los estudiantes extranjeros.

---

<sup>256</sup> El grupo de discusión celebrado por el equipo del proyecto Temcu con personal docente en la Universidad de Granada recoge algunas de las preocupaciones del profesorado en este sentido, al detectar estudiantes no interesados en asistir a clase, realizar los exámenes, etc. El debate establecido en la edición piloto del módulo Temcu llevó a los participantes a interesantes conclusiones en este sentido, una vez que se reflexionó sobre las implicaciones de los distintos sistemas y tradiciones de enseñanza-aprendizaje-evaluación y los participantes pudieron buscar justificaciones a estos comportamientos más allá de la asunción de que la prioridad de los estudiantes de intercambio es aprovechar la estancia para hacer turismo y divertirse. Por otro lado, los resultados de esta tesis doctoral apuntarán a las percepciones de nuestros sujetos de estudio (participantes LAE) respecto a esta realidad.

Los autores introducen además un elemento innovador en su propuesta para la formación de traductores: las implicaciones positivas de la presencia de estudiantes de intercambio para los estudiantes permanentes, no móviles, al tener acceso a las culturas y las lenguas de estudio en su propio contexto de enseñanza aprendizaje (*ibid.*: 34). Este elemento resulta especialmente interesante a la luz de la imposibilidad (económica, personal, institucional o de otro tipo) de acceder a las iniciativas de movilidad por todos aquellos interesados; es la conocida como «movilidad virtual», incorporada recientemente a los objetivos de las políticas comunitarias en materia de educación y movilidad (Comunicación de la Comisión COM [2004] 156/F de 9 de marzo de 2004) que comentamos en el Capítulo 1.

Mayoral en su reflexión sobre los *Aspectos curriculares de la enseñanza de la Traducción e Interpretación en España* (1998) ya apuntaba al valor añadido de la «clase de uso múltiple», resultado de la mezcla en el aula de estudiantes de distintas nacionales, contextos previos, combinaciones lingüísticas, etc. Su impacto según el autor reside en:

Varían por tanto los objetivos, enfoques, evaluación, ejercicios, desarrollo de la clase y trabajo en la pizarra dependiendo del alumno que sea receptor de la clase. La clase monocolor y unidireccional del pasado se ha transformado en una clase multiuso y polifacética, que debe resultar útil a todos sin perder su orientación principal que es la de formar un tipo determinado de traductores para un país determinado.

Mayoral (2001a: 13)

Si bien el autor opina que de esta situación se derivan problemas didácticos para los que no se tienen aún soluciones satisfactorias, también valora el hecho de que ahora se tenga conciencia de la realidad existente y que los docentes acepten los «grandes desafíos personales [que esta situación implica]: actualización, especialización, adquisición y desarrollo de técnicas de enseñanza, son algunos de ellos, pero resolver satisfactoriamente las exigencias de la clase multiuso probablemente constituya un reto más difícil» (*ibid.*). No obstante, y en palabras de Soriano García «[...] destaca el espíritu optimista [de Mayoral y Kelly (*ibid.*)] convencidos de la posibilidad de encontrar soluciones a aquellos aspectos que preocupan hoy en día a muchos de los docentes universitarios españoles [...]» (Soriano García 2007: 58).

También Beeby (1996) se planteaba la forma en que el profesor puede beneficiarse de la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades, ampliando los canales de comunicación, no solo en la dirección profesor-estudiante, sino también de estudiante-estudiante (*ibid.*: 109). La autora destaca el papel del profesor como promotor de la participación y la comunicación de los estudiantes, favoreciendo la integración de los estudiantes extranjeros en la dinámica del aula (*ibid.*: 109-110) (también en Pym 1993, 1994: 505, 1999):

[...] For example, when foreign students all accumulate at the back of the class, spontaneously grouped according to their countries of origin, the first thing I have to do is politely separate them and make them work in small groups with local students. The second thing I have to do is encourage them not to wait for my solutions, since their English will tend to be more natural than mine. And the third thing is to get them to exchange information directly with Spanish students, without both sides looking at me all the time for assent or dissent.

Pym (1993: 112)<sup>257</sup>

---

<sup>257</sup> [ES]: [...] Por ejemplo, cuando los estudiantes de intercambio se agrupan al fondo del aula de forma espontánea en función de su país de origen, lo primero que tengo que hacer es separarles educadamente y hacerles trabajar en pequeños grupos con los estudiantes locales. Lo segundo es animarles a no esperar mis

Kelly y Tsokaktsidou y el grupo Avanti retoman el reto señalado por Mayoral (2001): por su parte, Tsokaktsidou (2002, 2005a, 2005b) se plantea analizar y contrastar una serie de percepciones advertidas en la enseñanza de la Traducción en la FTI de la Universidad de Granada, relativas a los citados cambios en la realidad del aula de TI (actitudinales y metodológicos, principalmente por parte del docente en la FTI) vinculadas a la presencia de los estudiantes de intercambio en sus aulas. El trabajo de Tsokaktsidou (2005), de corte descriptivo, realiza también un resumen de la situación de los estudiantes en cuanto a su preparación, satisfacción, principales problemas de adaptación académica, etc., desde las distintas perspectivas de análisis de la movilidad: histórica, sociológica y pedagógica. Como apuntábamos al inicio, son pocos los trabajos monográficos que se han acercado al estudio de la movilidad en TI, de ahí que destaquemos la relevancia y carácter innovador del trabajo de Tsokaktsidou (2005) en cuanto atañe a la formación de futuros traductores, en general, y en cuanto a la realidad de la movilidad en el aula de TI, en particular.

Nos centraremos en resumir sus conclusiones respecto al impacto que la presencia de grupos heterogéneos de estudiantes supone en la labor docente en TI. En este sentido, las principales áreas que se ven afectadas por la presencia de grupos de intercambio en el aula de traducción son:

- **la planificación docente y la selección del material**, que habrá de ajustarse a los objetivos formativos y al nivel lingüístico de los estudiantes en la lengua oficial de la institución de acogida;
- **los métodos docentes y la forma de trabajo en el aula**: se producen cambios metodológicos, fomentándose el trabajo por parejas bilingües, o en grupos bi- o multilingües; en este sentido, los estudiantes encuestados indicaron como principal problema académico para su adaptación, las diferencias en los métodos de enseñanza entre su centro de origen y la FTI (UGR). En sus conclusiones, la autora considera que la presencia de los estudiantes de intercambio, en numerosas ocasiones, no había sido aprovechada suficientemente, por ejemplo, dándose prioridad al trabajo individual de los estudiantes;
- **la evaluación**: en determinados casos se observa una evaluación más permisiva para los estudiantes de intercambio, mientras que en otros el profesorado adopta baremos diferentes en relación con los estudiantes locales; estos baremos pretenden medir la competencia lingüística, la traductora, la progresión del estudiante, su participación en clase, etc.

Tsokaktsidou (2005: 326) recomienda la adopción de tareas de trabajo colaborativo (también en Le Poder 2008 y, como veíamos antes, en Mayoral y Kelly 1997), como «filosofía de aprendizaje que pone énfasis en el contexto social y en la construcción de los conocimientos mediante la colaboración de los estudiantes» (*ibíd.*), lo que permite alterar la jerarquía establecida del aula, adoptar un enfoque centrado en el alumno que le permita ser partícipe del proceso educativo, responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de sus compañeros y desarrollar competencias altamente valoradas en el mercado laboral, como las interpersonales.

---

respuestas, puesto que su nivel del inglés tiende a ser más natural que el mío. Por último, debo hacer que intercambien información directamente con sus compañeros españoles, sin necesidad de que ambos grupos me miren todo el tiempo esperando mi aprobación. [Nuestra traducción].

Por otra parte, reconoce la autora que, desde el punto de vista de los estudiantes de intercambio, existen ciertos condicionantes que han de ser tenidos en cuenta:

- la preparación previa al intercambio no es suficiente ni está debidamente organizada,
- la orientación académica recibida en la institución de acogida recibe valoraciones más positivas que la recibida en la institución de origen (tal y como presentaban las conclusiones de los estudios globales analizados)
- los estudiantes extranjeros en la FTI concibieron como el problema académico más grave durante su estancia, los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, aunque el nivel de integración, asistencia y participación en clase de los estudiantes de intercambio parecieron no verse afectados y registraron cifras muy positivas.

En este último punto, efectivamente Le Poder (2008) reconoce que es la naturaleza mixta del estudiantado la que trae consigo mayores problemas en la formación de traductores: normalmente, el alumnado visitante en la FTI son estudiantes procedentes de sistemas educativos de tradición lingüística y no traductológica, lo que implica un cierta desorientación en el alumnado a la hora de interpretar los enfoques funcionalistas y demás procedimientos de trabajo asumidos en el aula de TI (vaciado terminológico, tareas documentales, interpretación de encargos, análisis textual, etc.)<sup>258</sup>.

Por todo ello, Tsokaktsidou apunta a la necesidad de ofrecer una formación específica del profesorado, testigo que recoge la iniciativa del proyecto Temcu (*Teacher Training for the Multicultural Classroom at University*) (V. bloque 3.3. de nuestra propuesta de clasificación para los estudios de impacto) (Atkinson et al. 2006, Cámara Aguilera 2007).

### ***La movilidad en la formación de Traductores desde el punto de vista del estudiante: movilidad como catalizador de la adquisición de la CT***

Efectivamente, y como hemos afirmado anteriormente, no es de extrañar que haya numerosos estudios del impacto de la estancia de formación en el extranjero en el caso de los estudiantes de lenguas (Coleman 1997, 1998; Sanz y Roldán 2005, entre algunos de los referenciados hasta el momento), ya que son precisamente los estudiantes con mayor presencia en este tipo de experiencias, bien porque sea un requisito obligatorio en su programa de estudios (como es el caso del Reino Unido, en ciertas titulaciones de Lenguas Aplicadas o Modernas y Traducción e Interpretación), bien por las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que puede traer consigo el hecho de formarse en lenguas y culturas, que pudiera contribuir a un mayor interés por sumarse a las iniciativas de movilidad.

Hay que tener en cuenta que la disciplina de la TI aparece rara vez de forma separada en este tipo de estudios, salvo en los meramente estadísticos de análisis del número de estudiantes entrantes/salientes, análisis por centros, etc. La TI es una disciplina que no existe como tal, o al

---

<sup>258</sup> El trabajo, aunque no versa exclusivamente sobre la experiencia de estos alumnos, atiende a la experiencia de los estudiantes LAE visitantes en la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR, tomados como ejemplo en el tratamiento del impacto de la presencia de grupos heterogéneos en el aula de TI. Nótese además, que la autora está basándose en su experiencia docente en dicho centro, por lo que entendemos que los métodos, procedimientos, principios en la didáctica de la traducción no se presentan como universales, sino que atañen a su propia realidad docente.



menos no como la conocemos en la realidad española, en muchos países europeos, que ofrecen la traducción como un módulo formativo o una materia de especialidad adicional dentro del programa de estudios de lenguas aplicadas, lenguas modernas, estudios de interculturalidad, de comunicación, estudios europeos, etc. (caso del programa LAE, objeto de nuestro estudio).

Como en los estudios (globales o específicos) del impacto de la movilidad en general, el desarrollo de competencias lingüísticas puede asumirse como una de las cuestiones principales entre los resultados asociados en la experiencia formativa en movilidad de los estudiantes de TI. En efecto, los beneficios de estas experiencias de contacto internacional e intercultural para la adquisición de competencias lingüísticas, al nivel necesario y adecuado para los traductores profesionales, resultan evidentes, a la luz de los modelos relativos a la CT y la importancia en formar a los estudiantes en competencias lingüísticas y culturales como base para el desarrollo de las competencias propias del traductor (V. Anexo 2.4. y Capítulo 2, Apartado 2.5.1 relativo a los estudios de traducción donde se ha analizado el competencia de CT); sin embargo la realidad de la formación traslativa requiere de una atención especial:

Good language skills are not enough to make a good translator (in whichever segment), but they are necessary. That much is easy. The real question is where those skills come from. Trainees can spend years in classroom trying to learn languages. But it is far more efficient and human for our students to be going on exchange programmes, travelling, working abroad, falling in love, or otherwise living in all their languages. Language learning must be part of the training process. But it certainly need not be restricted to the university classroom.

Pym (2005: 5)<sup>259</sup>

Estas afirmaciones de Pym enlazan con la idea recurrente del aprendizaje, más allá de las aulas y por medio de la experiencia, especialmente en el tratamiento de las competencias lingüísticas y culturales/interculturales de los sujetos en formación.

No obstante, y salvo importantes excepciones, son muy escasos los trabajos realizados para el desglose de las competencias desarrolladas o pretendidas, para los programas de movilidad en los estudios de TI. Hemos encontrado solo algunos apuntes a las aportaciones de la movilidad en términos de desarrollo del estudiante en los trabajos de Pym (*ibid.*) o Gambier (2005: 24) cuando afirma:

It should be possible for people to go to university, graduate in a subject... languages, law, anything they want, do some work or travel around and then be trained to become translators. At university we don't have this kind of further education to specialise people after they have done their studies...

Entendemos que se concibe la movilidad como la forma de adquirir la información, conocimiento y experiencia necesarios para traducir a nivel profesional, puesto que la formación universitaria

---

<sup>259</sup> [ES]: Un alto nivel en competencias lingüísticas no es suficiente para hacer a un buen traductor (en cualquier sector), pero es necesario. Esto es lo fácil. El verdadero problema es de dónde vienen estas destrezas. Los estudiantes pueden pasar años en las aulas intentando aprender lenguas, pero resulta mucho más efectivo y humano para nuestros estudiantes que participen en programas de movilidad, viajen, trabajen en el extranjero, se enamoren o experimenten de la forma que sea sus lenguas. El aprendizaje de lenguas debe ser parte del proceso de formación, sin embargo, no debe verse limitado a la experiencia de formación en las aulas universitarias. [Nuestra traducción].

resulta insuficiente en este sentido. Por lo general, la movilidad se entiende como la oportunidad para el desarrollo y aplicación de una importante batería de competencias: tales como la capacidad de adaptación (Gambier *idib.*), competencias interpersonales (Morón 2003), por citar algunos ejemplos. De este modo, Kelly (2005, 2008) y Soriano Barabino y Soriano García (2006) retoman la descripción de las competencias transversales de Tuning (2003) y del Libro Blanco de Traducción e Interpretación (2003: 87-88) (en las Tablas 50 y 51, a continuación), resaltando el valor de la movilidad para su optimización o desarrollo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidad para comunicarse con expertos de otras áreas</li> <li>▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma</li> <li>▪ Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios</li> <li>▪ Habilidad para trabajar en contextos internacionales</li> <li>▪ Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad</li> <li>▪ Conocimiento general</li> <li>▪ Capacidad de organización y planificación</li> <li>▪ Capacidad de adaptación a nuevas situaciones</li> <li>▪ Capacidad de aprender</li> <li>▪ Habilidad de crítica y auto-crítica</li> <li>▪ Toma de decisiones</li> <li>▪ Iniciativa y espíritu empresarial</li> <li>▪ Habilidades interpersonales</li> <li>▪ Conocimiento de una segunda lengua</li> <li>▪ Comunicación oral y escrita en la lengua materna</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Diseño y gestión de proyectos</li> <li>▪ Destrezas de investigación</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Entendimiento de las culturas y costumbres de otros países</li> <li>▪ Voluntad de éxito</li> </ul>
--

Tabla 50 Competencias genéricas recogidas en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003: 72-73)

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominio de lenguas extranjeras.</li> <li>▪ Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras.</li> <li>▪ Dominio de la lengua propia, escrita y oral.</li> <li>▪ Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada.</li> <li>▪ Manejo de herramientas informáticas.</li> <li>▪ Dominio de técnicas de traducción asistida/localización.</li> <li>▪ Destreza para la búsqueda de información/documentación.</li> <li>▪ Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales.</li> <li>▪ Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>▪ Capacidad de diseñar y gestionar proyectos.</li> <li>▪ Poseer una amplia cultura.</li> </ul>
--

Tabla 51 Competencias genéricas del traductor (Aneca 2005: 87-88)

Como afirmábamos en los antecedentes de nuestro estudio, para el desarrollo de las competencias deseadas por parte de estos estudiantes móviles, y como concluye Coleman (2000) es fundamental el establecimiento de objetivos de aprendizaje para que el estudiante tome conciencia del valor y el



potencial impacto de su estancia de intercambio. Son inexistentes los trabajos en esta línea en la formación de traductores<sup>260</sup>, donde se asume que la estancia de movilidad contribuye positivamente al desarrollo, limitado a lo académico, del estudiante. El estudio de la Aneca (2003) apuntó al problema metodológico que supuso la interpretación de las competencias adquiridas por los sujetos en su formación en traducción: los sujetos, en general, suelen tener grandes dificultades para puntualizar y clasificar los resultados de su propio desarrollo formativo, siendo además incapaces de verbalizar aquello que han asumido como conocimiento, habilidad o actitud en el ejercicio de la TI (también en Calvo [en curso])<sup>261</sup>. Por ello, apuntamos decididamente a la importancia del establecimiento de objetivos de aprendizaje en la formación del estudiante de traducción (en general) y del estudiante de traducción móvil (en particular) de forma que el sujeto tome conciencia del valor de los conocimientos adquiridos, y aprenda a hacer uso de ellos para su máximo aprovechamiento y fomento de su conocimiento a lo largo de la vida.

Por su parte, Soriano García (2007) quien dedica su tesis doctoral a analizar un programa bilateral de movilidad propio entre la Universidad de Granada, la de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Lingüística de Moscú, matiza que si bien los encuestados (estudiantes móviles rusos y españoles) parecen desconocer el concepto competencia traductora, no tienen dificultad en reconocer sus elementos constituyentes (tal y como se deriva de la literatura existente en la formación de traductores, V. Capítulo 2). El interés de la autora se centra sin embargo en el estudio del **choque cultural** (analizando las teorías de la curva de la U [Lysgaard 1955] y de la curva de la W [Gullahorn y Gullahorn 1963]). En lo referente a su percepción respecto al desarrollo de las competencias del traductor, Soriano García detecta una imagen estereotipada de la figura del traductor y de las aportaciones de la movilidad en la perfilación de la competencia traductora, limitada a lo lingüístico y lo cultural; por otro lado, sus encuestados no parecen recibir información ni preparación alguna para minimizar el posible choque cultural que pueda surgir durante sus estancias académicas en el extranjero. Con todo, Soriano García advierte los importantes beneficios del intercambio académico en la formación global del traductor-intérprete.

Muy en relación con esta línea de investigación, llevamos a cabo un experimento de diagnóstico para conocer las percepciones de los estudiantes de intercambio (extranjeros) en la FTI de la UGR (Morón 2004)<sup>262</sup>. De acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo, recogemos algunos de los comentarios emitidos por los sujetos respecto a su formación como traductores y en especial, respecto a sus logros durante la experiencia de movilidad. Hemos de tener en cuenta que los

---

<sup>260</sup>No obstante, contamos con iniciativas interesantes aplicadas al aula multicultural como la presentada por Fox (2007); la autora no pretende establecer una tipología de objetivos integradora de la experiencia formativa global del estudiante móvil, pero sí diseña un método docente con el que pretende dar respuesta a las necesidades de estos grupos multiculturales. De esta manera, su propuesta se centra en la identificación de áreas competenciales objetivo de la formación traslativa de los estudiantes, favoreciendo la transparencia y toma de conciencia del estudiante, su mayor autonomía en el proceso formativo y, desde el punto de vista docente, coincide con los objetivos señalados por Tsokaktsidou (2005) en tanto que considera que este método docente, favorece la selección de tareas y textos de traducción, la determinación de criterios de evaluación más acertados y permite una mayor atención, específica, al alumnado y sus particulares necesidades.

<sup>261</sup> En los Capítulos 6 y 7 presentaremos nuestras conclusiones a este respecto.

<sup>262</sup> Llevado a cabo durante la fase preliminar para el desarrollo del proyecto Temcu (fase de análisis de necesidades). Este experimento consistió en un estudio de casos realizado en la FTI. Se pidió a los estudiantes de intercambio de la asignatura de Traducción 3 (AB) que analizaran, mediante la redacción en inglés de un documento escrito, su experiencia en la FTI, Cuyas conclusiones servirían a la profesora, Dorothy Kelly, para realizar una evaluación diagnóstica del nivel de lengua inglesa de los estudiantes de intercambio de la asignatura en cuestión.

comentarios vienen dados por estudiantes, durante la realización de la estancia de intercambio, por lo que los datos facilitados tienen una validez sujeta a su contexto.

- Por lo general, los estudiantes afirman no querer dedicarse a la Traducción profesional, afirmación justificada en parte, por la diversa procedencia de los sujetos.
- Se observa que los estudiantes parecen entender que están recibiendo una formación transferible a otros ámbitos de actividad. Parecen detectar su propio desarrollo en competencias genéricas que podrán desarrollar más allá de su formación, en el ejercicio profesional y a lo largo de su vida.
- Igualmente consideran que el enfoque profesional en la docencia de la traducción, les ayuda al desarrollo de habilidades útiles para su futuro; en esto apuntan a los beneficios formativos del trabajo en grupos multilingües y multiculturales, y su implicación en el proceso educativo.
- Por otra parte, según señalan los sujetos de este estudio, todo este complejo proceso de formación del estudiante (responsable, reflexivo, consecuente, participativo) resulta de gran valor para el estudiante que considera influirá de forma decisiva en su formación personal y profesional, al aprender en la superación de las dificultades y de las propias limitaciones, desde la perspectiva del valor de la diversidad.

### *Conferencias y eventos en cuanto al impacto de la movilidad en la formación de Traductores*

Finalmente, el grupo Avanti presentó en la Conferencia Internacional celebrada en Rennes «Quelle qualification universitaire pour les traducteurs?» en el mes de septiembre de 2006, un taller sobre los estudios sobre la movilidad en la formación de traductores. El trabajo resume la importancia reconocida de la experiencia de movilidad para el desarrollo de competencias culturales, y hace un repaso a los trabajos en marcha en el grupo de investigación, entre los que se encontraban los trabajos doctorales de Tsokaktsidu (2005) y Soriano García (2007), el proyecto Temcu (2003-2006), así como nuestra tesis doctoral. Además, se trataba el proyecto ACCI (*Acquisition of Cultural and Intercultural Competence for future translators and interpreters/ Adquisición de la competencia cultural e intercultural para futuros traductores e intérpretes*) (2007-2009), que por afrontar el tema del impacto de la movilidad para el desarrollo de competencias del traductor, resumiremos en estas líneas.

El proyecto ACCI ha recibido la financiación del Ministerio español de Educación y Ciencia y cuenta con la participación de cinco universidades españolas como objetos de estudio. Su objetivo es analizar los distintos elementos que pueden influir en la adquisición de este componente esencial de la CT. Así se analizarán las asignaturas de Civilización, los programas de movilidad (incluidas las estancias de prácticas profesionales), la movilidad virtual y el aula multicultural como variables en este estudio. Además se pretenden diseñar instrumentos de medida que permitan evaluar este tipo de competencias en distintos momentos del proceso de aprendizaje (antes, durante y al final del proceso de formación).

Esperamos que los resultados, en línea con las recomendaciones del trabajo de Soriano García (2007), faciliten la configuración de iniciativas de formación y preparación previa, que permitan sistematizar las aportaciones de la movilidad, superar las fases de choque cultural y favorecer la adaptación del sujeto, para beneficiarse al máximo de las oportunidades de formación que pueden derivarse de las experiencias de movilidad.

### *Conclusiones parciales, relativas a la movilidad en la formación de traductores*

En cuanto atañe a la movilidad en TI parece haberse asumido su importante potencial para el desarrollo de las competencias culturales y lingüísticas en estas experiencias. En efecto, la necesidad del contacto interlingüístico e intercultural que ofrecen los programas de intercambio ha llevado a los centros de formación de traductores a interesarse en este tipo de iniciativas, a nivel institucional.

A pesar de las cifras e informes que reflejan la importancia que la movilidad tiene para nuestros estudiantes (en términos cuantitativos), son pocos los trabajos que se han centrado en analizar esta experiencia formativa, en términos cualitativos, esto es, en cuanto a las percepciones de los estudiantes respecto a su formación traductológica. Sí es cierto, que las referencias detectadas en la línea de la formación de traductores, aluden más al impacto que esta realidad tiene para el docente. La modificación en la direccionalidad del aula, las demandas respecto a la adopción de nuevos métodos docentes y de evaluación, han sido temas de peso en esta línea (Pym 1992, 1999; Beeby 1996, Mayoral y Kelly 1997, Kelly 2005, Tsokaktsidou 2005, Cámara Aguilera 2006, Le Poder 2006).

No obstante, observamos un cierto vacío en la investigación de las competencias desarrolladas o pretendidas, para los programas de movilidad en los estudios de TI. Salvo ciertos apuntes, son pocos los trabajos monográficos en este sentido. Por ello, resultan especialmente relevantes para los investigadores en la línea con el presente estudio, los trabajos de Tsokaktsidou (2005) y Soriano García (2007), Gregorio Cano (en curso) quienes se han planteado analizar, desde diferentes perspectivas y objetivos de estudio, la experiencia de los estudiantes móviles en el aula de Traducción.

A modo de conclusión, los estudios disponibles nos advierten de las dificultades que, desde el punto de vista metodológico, entraña el acercamiento a esta realidad: las percepciones de los estudiantes móviles respecto a su desarrollo. De esta manera, se observa que los estudios de corte cualitativo permiten una mayor profundización (Soriano García 2007), si bien, los estudiantes detectan visiones muy limitadas en cuanto al impacto de su experiencia de contacto interlingüístico e intercultural para su formación como traductores e intérpretes (Soriano García *ibíd.*, Morón 2006a/b).

Nuestro trabajo, aunque limitado a la experiencia de los participantes en el programa LAE, desea indagar en esta realidad de estudio y contribuir a los avances en esta línea de investigación.

### 3.2.4. Análisis de la experiencia de los graduados del programa LEA Europe (AIX)

En el año 2003, la Universidad de Aix llevó a cabo un trabajo de investigación con el objetivo de crear una asociación de antiguos alumnos del programa *LEA Europe* de Aix, formar una lista de distribución de correo electrónico que sirviera de contacto entre los miembros de la asociación y conocer los itinerarios y carreras profesionales de los sujetos participantes en el programa en las doce promociones existentes hasta la fecha de realización del estudio. La investigación se basa en los datos proporcionados por los sujetos en un cuestionario con preguntas fundamentalmente abiertas, cuyas dimensiones resumimos en el esquema a continuación:

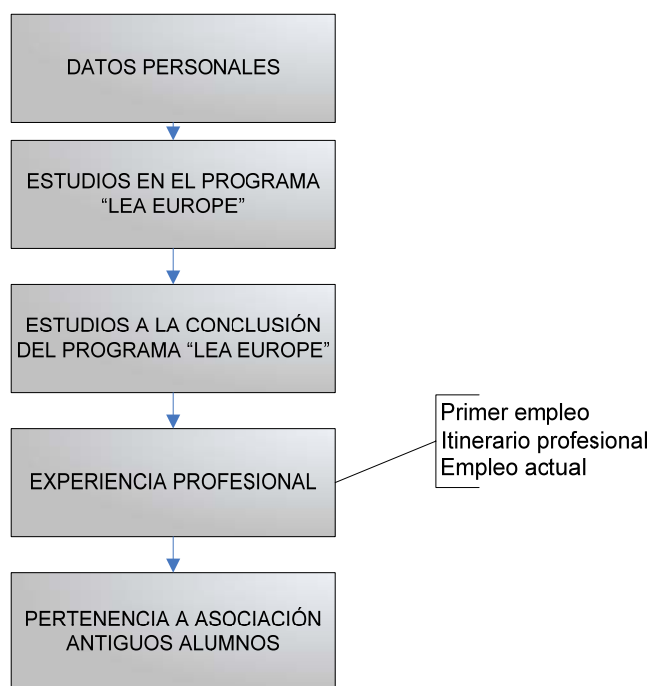


Diagrama 25 Dimensiones del cuestionario LEA Europe (2003)

Puesto que las conclusiones extraídas del trabajo son bastante concisas, con el objeto de recogerlas para la elaboración de nuestro estudio, contactamos con los responsables quienes nos explicaron que la falta de tiempo y medios impidieron, en su momento, realizar una interpretación pormenorizada de los mismos, por lo que solo se cuenta con los gráficos extraídos del análisis cuantitativo de los resultados y una breve interpretación, a modo de pie de gráfico<sup>263</sup>. Resumimos a continuación las principales conclusiones extraídas del estudio:

- La gran dificultad en contactar con los sujetos participantes en el estudio, de las doce promociones de estudiantes (un total de 340 graduados), se logró contactar (a través de llamadas telefónicas, fundamentalmente) a 276 sujetos, reuniéndose finalmente 183 cuestionarios, lo que supone una participación del 66,3%.

<sup>263</sup> Disponible en línea en: <http://sites.univ-provence.fr/wlaglea/international/lea-europe/lea-europe-2003.pdf> [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2008].

- El 87% de los encuestados eran mujeres y el 92%, del total, obtuvo el título de *Maîtrise* en el seno del programa, sin que se advierta una prolongación excesiva de los estudios (un 71% la consiguió en cuatro años y un 21% en cinco). La traducción especializada, como opción de especialización para la *Maîtrise*, interesó a un 18%. Por otra parte, estos estudiantes que optaron por la continuación de los estudios a nivel *Maîtrise* también realizaron otros estudios de posgrado (en un 68%), fundamentalmente a nivel de DESS (*Diplome d'Études Supérieures Spécialisées*) viéndose representada la TI en este sentido en menos de un 10%. Solo tres de los encuestados habían recibido otros estudios de posgrado (excluidos los DESS) en TI. El 72% optó por continuar sus estudios en la UE, aunque un 17% indica que los realiza en «varios países», lo que parece indicar que de nuevo se continúa optando por experiencias de movilidad durante la formación de posgrado.
- En el momento de la encuesta, el 85% de los encuestados afirma haber desempeñado ya algún empleo, estando el 74% en situación de empleo activo. La duración para la obtención de la ocupación desempeñada por los sujetos en el momento de la encuesta, en el 69% de los casos es inferior a los seis meses desde la graduación (el 26% indica que el acceso al empleo ocurrió inmediatamente después de la conclusión de sus estudios).
- Los sectores de actividad con mayor representación en los encuestados fueron: servicios colectivos (aprox. 20%), servicios empresariales e industria química y farmacéutica (con un 16 y un 15% respectivamente), y el comercio (menos del 10%). Las principales funciones desempeñadas por los encuestados son las relacionadas con: el comercio, marketing y ventas (en torno al 30%) y la administración y gestión empresarial (13,25%) (seguidas de cerca por la categoría «otras», sin especificar en el descriptivo final del cuestionario). El 88,92% de los encuestados en situación activa trabajaban en la UE (el 77% en Francia), aunque la gama de países representados en la encuesta supera los diez, tanto en Europa como en otros lugares (en África, Estados Unidos o México).

Como resultado de la investigación se organizó una asociación de antiguos alumnos, actualmente casi en desuso ante el éxito de la lista de distribución de correo electrónico. Esta cuenta, en la actualidad, con más de un centenar de inscritos pertenecientes a las cinco o seis últimas promociones del programa en AIX<sup>264</sup>.

Los estudiantes utilizan el recurso para resolver dudas en cuanto al programa de estudios: selección de asignaturas, exámenes, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, etc. intercambian algunos apuntes; además, sirve para el intercambio de ideas e impresiones especialmente relativas a las cuestiones técnicas de la vida en el país e institución de acogida (alojamiento, ocio, transportes, viajes, etc.). Los miembros de la lista preparan además una serie de fichas (*tablettes*) para cada una de las instituciones socias en las que realizan sus estudios, que son actualizadas cada curso académico y donde ofrecen información a los actuales (y futuros) participantes en el programa, de tipo académico, institucional y personal. Por otra parte, la lista sirve de foro para la distribución de ofertas de trabajo.

---

<sup>264</sup> Datos proporcionados por el Profesor Bernard De Giorgi, coordinador del programa LAE en AIX y moderador del grupo *yahoo* de LEA Europe.

### *Conclusiones relativas al estudio LEA-Europe*

El estudio reafirma las conclusiones de otros análisis sobre las experiencias de movilidad en graduados (SAEP, EREX, SOC 2000) sobre el interés de los sujetos móviles en continuar su formación, una vez concluidos sus estudios de grado. Se mantiene, además el carácter internacional de la formación de estos sujetos, que cursan sus estudios de posgrado en distintos países (aunque mayoritariamente en el país de origen).

De entre los sectores de actividad señalados por los encuestados en su ámbito profesional, se ven representados 18 (más una categoría de «otros») lo que parece apuntar al amplio espectro de empleabilidad de estos sujetos en el mercado laboral. Interesa puntualizar que en ningún momento se ve representada la TI, ni entre los sectores de actividad ni entre las funciones desempeñadas por los encuestados en sus actuales puestos de trabajo, cuestión que quizás merecería un análisis detallado y que puede partir del hecho de que la TI no es un itinerario común para los participantes en el programa, ofreciéndose solo como especialización.

El cuestionario utilizado fue un instrumento analizado cuantitativamente, basado en las respuestas abiertas de los sujetos, la categorización de sectores profesionales y funciones desempeñadas se realiza *a posteriori* a la hora de interpretar los datos recogidos; de aquí emanan ciertas limitaciones, a nuestro parecer:

- que los sujetos realizaron su propia interpretación sobre los sectores y funciones desempeñadas en su puesto de trabajo, que no han sido suficientemente trabajadas a la hora de interpretar los datos;
- que a la hora de interpretar los resultados se ha optado por una categorización quizás poco representativa de la realidad profesional de los sujetos, puesto que, en especial en los sectores y funciones mayoritarias, las categorías resultan demasiado amplias y poco definidas: por ejemplo, en el apartado «funciones desempeñadas» en la categoría «servicios colectivos» no aparecen descritas en ningún momento la gama de funciones incluidas en esta categoría, por lo que no se añade ningún tipo de información sobre el principal ámbito de actuación de los sujetos en el mercado;
- por otra parte, el cuestionario no recoge valoraciones de los sujetos sobre su perfil formativo, no teniéndose pues en cuenta la incidencia de los estudios en los distintos sectores y funciones profesionales desempeñadas, empañando la realidad de la empleabilidad e inserción laboral de los sujetos en el mercado. En ningún momento se ve representada, en el cuestionario, la actividad o el manejo de las lenguas extranjeras, así como la relevancia de los contenidos formativos de especialidad (que se intuyen por la representación de los sujetos en sectores como el comercio y la empresa, y en los países de desempeño profesional);
- tampoco recoge combinaciones lingüísticas, por lo que no sabemos hasta qué punto esto incide en el desempeño profesional de los sujetos

El estudio realizado con escaso personal y en un breve periodo de tiempo adolece de ser quizás demasiado escueto teniendo en cuenta la complejidad de la experiencia de los participantes en el Programa; sin embargo, si consideramos que el estudio pretendía conocer la proyección profesional de los participantes, debieran haberse introducido otras variables que matizaran los

resultados y ofrecieran una imagen más real de la experiencia post-LAE. Aún así, agradecemos, para el desarrollo de nuestra propia experiencia de investigación, los datos facilitados y los esfuerzos realizados para contactar con los sujetos, además de la oportunidad de sumarnos a la lista de distribución, que nos ha permitido mantener un contacto directo y no necesariamente puntual (mantenemos contactos continuos con algunos miembros de la lista).

Los datos ofrecidos son un interesante punto de partida para nuestro trabajo, y más aún: la información y el uso de la lista de distribución *LEA Europe* puede ser además una interesante fuente para el acercamiento a la realidad de los graduados del programa. Como señalaremos en el Apartado 5.3.4. y 5.3.5. (del Capítulo 5) hemos hecho uso de esta lista para la difusión de nuestro cuestionario, siendo un recurso efectivo para tal fin, pero consideramos que el recurso pudiera ser de gran utilidad, en un estudio de corte más cualitativo, que nos permitiera profundizar en las cuestiones que preocupan e interesan a los estudiantes participantes y a los graduados, facilitadas a través del foro, estudio que deseáramos poder realizar en lo venidero con la autorización de los miembros del foro.

En el Anexo 3.1 recogemos el instrumento de recogida de datos (QUESTIONNAIRE LEA EUROPE) así como el descriptivo de los principales datos, publicado en la página Web de la Universidad de Aix (Anexo 3.2)<sup>265</sup>.

---

<sup>265</sup> Ambos en el tomo de Anexos en CD «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5».

Recientemente, hemos tenido conocimiento de otra encuesta de similares características llevada a cabo por una antigua participante del programa LEA Europe, actualmente cursando estudios de master de Gestión de Empresas en la Universidad de Saboya (Francia) pero enfocada a analizar las perspectivas profesionales de los estudiantes europeos, no exclusiva, por tanto, de los estudiante del programa objeto de nuestro estudio. La encuesta está disponible en línea a través del enlace: <http://web-ate.univ-savoie.fr/enquete8/lesperspectivesdemploi/questionnaire.htm> (en el caso del enlace para estudiantes franceses) y en <http://www.sphinxon.line.net/public/enquete8/questionnaire.htm> (en el caso de los estudiantes extranjeros). En el Anexo 3.3 se recoge el protocolo de acceso a dichas encuestas (V. «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del tomo en CD).



### 3.3. Conclusiones al capítulo

A modo de conclusión, hemos de señalar que las limitaciones, especialmente de corte metodológico, de los estudios existentes en cuanto a las experiencias de movilidad, en general, y su impacto en particular, impiden la determinación de conclusiones generales y generalizables, como hemos indicado en los distintos apartados de nuestro estudio.

Efectivamente, parece haber consenso en cuanto a que la experiencia de movilidad proporciona toda una serie de oportunidades formativas, que exceden lo meramente lingüístico. El contexto globalizado actual requiere la capacitación de los ciudadanos para un mercado laboral ágil y dinámico que requiere la movilidad geográfica y laboral de sus participantes, su rápida adaptación a nuevos entornos y sistemas de trabajo, habilidades de comunicación a nivel internacional, etc. En todo ello, las experiencias de movilidad parecen haber demostrado servir no solo de entrenamiento, si no de propulsor de los intereses, motivaciones e iniciativas de aquellos que toman parte en ellas. El aprendizaje a través de la experiencia, en las estancias de movilidad, y más allá de la formación en las aulas, ha dado pues lugar al desarrollo de una serie de competencias transversales y profesionales, que capacitan y motivan a los individuos para operar a nivel internacional de forma satisfactoria. Las propuestas recopiladas demuestran los esfuerzos de la comunidad investigadora de incorporar este aprendizaje no-formal a la experiencia académica de los sujetos, mediante la toma de conciencia de los logros adquiridos.

En cualquier caso, no está todo dicho en este sentido; los nuevos entornos y modalidades de intercambio, por ejemplo el programa Erasmus virtual o la movilidad virtual de dichos programas entendida como la oferta equitativa de enseñanza superior a estudiantes no-móviles, en igualdad de condiciones que los móviles, abrirán nuevas líneas de investigación en el análisis del impacto de las experiencias de movilidad, para los distintos actores implicados<sup>266</sup>.

Consideramos que la revisión presentada en este capítulo contradice algunas afirmaciones relativas a la escasez de investigaciones en este ámbito. Son muchos los trabajos realizados hasta el momento, aunque siguen siendo escasos los estudios específicos centrados en la realidad de la movilidad en la TI. No obstante, las limitaciones de los mismos animan a la comunidad investigadora a continuar sus esfuerzos en esta línea de investigación.

Nos sumamos al optimismo que propugna Soriano García y la necesidad de realizar proyectos en la línea del proyecto Temcu. Dicha iniciativa ha sido muy bien recibida por la comunidad académica tanto a nivel nacional como internacional, dentro y fuera de la UE, de hecho ha sido referenciada en *Frontiers*, se sitúa entre las obras recomendadas por la UAB en cuanto a la formación en Traducción en el EEES. Gracias al intercambio de experiencias y en el respeto a los principios de flexibilidad, respeto a la diversidad, atención a la multiculturalidad que articulan la propuesta formativa de este proyecto consideramos que se podrá avanzar en este ámbito.

<sup>266</sup> En la UGR, las jornadas de debate celebradas en el año 2004 sobre la virtualización del programa Erasmus y demás iniciativas de movilidad, demuestran la preocupación de la comunidad académica e investigadora sobre esta nueva modalidad de movilidad. Por otra parte, el interés que suscitan estas iniciativas se ha materializado en un proyecto de intercambio de prácticas y experiencias concretas: el proyecto *Reve*. En noviembre del año 2006 se celebraron, mediante videoconferencia, sesiones de formación sobre experiencias de virtualización, tipos de programas Erasmus virtuales y procedimientos para la adaptación de los programas tradicionales Erasmus a la virtualización a nivel local.

Para concluir, simplemente apuntaremos que damos por concluida aquí la primera parte de nuestro estudio dedicada a un análisis de las principales líneas temáticas marcadas en nuestro estudio y es el resultado de la primera fase de nuestra investigación, en cuanto que es el producto de la revisión y análisis de la literatura existente sobre dichos temas, interrelacionados en los objetivos de nuestro trabajo. Siguiendo las recomendaciones de Colás y Buendía (1998) la revisión de los antecedentes en cualquier investigación supone una doble utilidad: por una parte, y desde un punto de vista **conceptual**, se nos permite «profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema<sup>267</sup>». Los principales conceptos en este sentido han sido: la movilidad (en Europa) y el concepto de «competencia», tanto en la formación de traductores con en la educación superior, en general. Como resultado hemos considerado la atención prestada a estos conceptos en otros trabajos, fundamental para la determinación de nuestros objetivos de investigación. Desde un punto de vista **funcional**, como bien señalan las autoras, hemos logrado:

- conocer el estado de la investigación sobre el problema planteado.
- acceder a distintas metodologías seguidas en los trabajos analizados y barajar alternativas para el diseño de nuestro estudio
- consultar distintas pruebas e instrumentos utilizados y comprobar su fiabilidad y validez para nuestro estudio

Como veremos, el resultado de la investigación de nuestros antecedentes, desde un punto de vista funcional, nos ha llevado al diseño de nuestro propio instrumento de medida, que trataremos en detalle en el Capítulo 5 de la segunda parte de este trabajo doctoral.

Finalmente, la investigación actual se centra en optimizar la oferta formativa con el objetivo de ofrecer oportunidades de formación en igualdad para los estudiantes no-móviles, es la denominada *movilidad virtual* (Comunicación de la Comisión 2004), de ahí la relevancia de la movilidad del profesorado y de su preparación específica para trabajar con grupos multiculturales. Aunque son muchas las vías de investigación que abre actualmente la movilidad, a las puertas del nuevo modelo educativo europeo propugnado por el conocido como *Proceso de Bolonia*, especialmente en cuanto atañe a la importancia de las competencias transversales asociadas a la movilidad, núcleo de la formación superior del nuevo sistema. Esperamos que nuestro trabajo pueda aportar su grano de arena al mejor conocimiento de la realidad de los participantes en programas de intercambio y al impacto de la movilidad en el desarrollo global de los sujetos.

---

<sup>267</sup> Más adelante, en el capítulo dedicado a las cuestiones metodológicas de este trabajo (Capítulo 5), matizaremos la utilización del concepto «problema» en este estudio.





# PARTE II

En este momento, comenzamos un nuevo bloque en nuestro trabajo de investigación. Si bien, los tres primeros capítulos configuran la reflexión teórica y bibliográfica sobre las distintas líneas o temas principales que se interrelacionan en los objetivos de nuestro estudio: marco legislativo, marco didáctico y revisión de los considerados «antecedentes de nuestro estudio» (PARTE I); ahora damos un giro hacia elementos de naturaleza metodológica con los que sentaremos las bases para el análisis y discusión de resultados en los dos últimos capítulos. Trataremos, en este segundo bloque (PARTE II) el propio objeto de estudio, el programa LAE en el Capítulo 4, para pasar, a continuación, a tratar el método y diseño de esta investigación (Capítulo 5), los resultados de la y el análisis final (Capítulos 6 y 7).

Así bien, el trabajo realizado hasta ahora ha supuesto un esfuerzo de análisis del contexto (o contextos) específico/s en que se ubica y desarrolla nuestra investigación, y han ayudado a la determinación de las preguntas y objetivos de investigación que desarrollaremos en adelante.



# Capítulo

# 4

El presente capítulo presenta el objeto de nuestro estudio: el programa Lenguas Aplicadas Europa (LAE). Debido a su complejo funcionamiento y a la dificultad en realizar un tratamiento homogéneo del mismo en las distintas instituciones en las que se desarrolla, se ha optado por realizar primero una síntesis de los principales aspectos y principios de funcionamiento, comunes a todos los socios, para pasar más tarde a un tratamiento pormenorizado del Programa y su particular implementación en cada una de estas instituciones. Se han tenido en cuenta distintos elementos a la hora de realizar este tratamiento individualizado: los sistemas educativos, las distintas tradiciones de enseñanza-aprendizaje, las diversas titulaciones, etc. Cabe destacar que los datos recogidos corresponden al funcionamiento del Programa en la actualidad y han sido revisados tras las últimas reuniones de la Comisión gestora del Programa. Resultará fundamental, en este capítulo, el tratamiento del impacto del proceso de reforma de los sistemas educativos en las instituciones participantes y más concretamente en el desarrollo y futuro del programa LAE.





## 4.1. Introducción al capítulo<sup>268</sup>

### *Consideraciones preliminares*

El programa LAE<sup>269</sup> surge como programa de triple titulación que integra plenamente la movilidad en el currículo formativo de sus participantes en el año 1987, coincidiendo con el inicio del programa Erasmus (V. Apartado 1.3.2 de nuestro primer capítulo). El presente capítulo realizará un resumen de los principios de funcionamiento e implementación del Programa y señalará las principales características comunes del Programa en las distintas instituciones participantes y su particular aplicación en cada una de ellas, en función de una serie de factores que pasaremos a detallar más adelante.

Con el objetivo de ofrecer la información de la forma más clara posible, se han elaborado una serie de fichas detalladas por institución del consorcio, disponibles en el Anexo 4.1 («Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del tomo en CD).

A lo largo del presente capítulo, observaremos que la iniciativa emprendida por las instituciones fundadoras del programa LAE ha supuesto una experiencia pionera en el desarrollo de iniciativas de movilidad y D/TT en el seno de la Unión europea. Es precisamente en la combinación de ambos factores donde este programa goza de una serie de características singulares que condicionarán, según nuestro punto de vista, la experiencia de los sujetos participantes.

Hemos de señalar que la información recopilada en el presente apartado ha sido extraída fundamentalmente de las páginas Web oficiales de las instituciones participantes, puesto que resultan las fuentes documentales de información más actualizadas sobre la organización y desarrollo del Programa, aunque no siempre ha sido éste el caso. Además, se ha hecho uso de las actas de las reuniones plenarias anuales de la Comisión internacional gestora del Programa desde el año 1989 hasta el año 2002 y de las actas de las reuniones de los tres últimos años (2005-2007)<sup>270</sup>. Finalmente, también se han tomado datos de las entrevistas realizadas a los coordinadores responsables del Programa en cada una de las instituciones del consorcio y, finalmente, se ha sometido la información recopilada a revisión por parte de los coordinadores durante la reunión plenaria de los coordinadores LAE celebrada en Granada los días 27 y 28 de abril de 2007<sup>271</sup>. Esta etapa de comprobación de datos ha sido fundamental, puesto que la información relativa al Programa no siempre es de fácil acceso, por lo que se localizan graves deficiencias informativas en este sentido<sup>272</sup>.

---

<sup>268</sup> V. también: Morón (2005) donde recogemos los principios fundamentales de desarrollo del programa y las cuestiones preliminares de nuestro estudio.

<sup>269</sup> En adelante se hará referencia al «programa LAE» también como «el Programa».

<sup>270</sup> El acta de la última reunión celebrada en Liverpool en el año 2008 se encontraba, en el momento de redacción de la presente tesis doctoral, en versión borrador.

<sup>271</sup> Nuestra gratitud a la Comisión coordinadora del programa por permitirnos, desde el año 2005, asistir a las reuniones plenarias anuales para recabar datos para el desarrollo de esta investigación y facilitarnos, a la conclusión de las reuniones, las actas correspondientes. Igualmente, a la anterior coordinadora del programa en la UGR, la Dra. Dorothy Kelly, que nos facilitó la recopilación de actas del periodo 1989-2002. En el Anexo 4.5 se recogen las plantillas de verificación elaboradas por institución (tomo en CD).

<sup>272</sup> Como veremos en el capítulo 5 siguiente, durante la fase diagnóstica, los participantes consultados (en la UGR) observaron esta dificultad al tener acceso a la información, y extrajeron interesantes conclusiones sobre el perfil del estudiante LAE de acuerdo con su manifiesta curiosidad y persistencia.

De igual forma, se han consultado las bases de datos europeas de educación, fundamentalmente Eurydice, para recopilar información precisa y actualizada sobre la organización de los sistemas educativos (igualmente se ha consultado documentación disponible a través de las instituciones y ministerios de educación de cada uno de los países objeto de estudio) y el grado de adecuación de los sistemas educativos de las instituciones socias al proceso de Bolonia (V. Bibliografía).

Se adoptarán abreviaturas para la denominación de las distintas instituciones que han tomado parte en el consorcio LAE, recogidas en el listado inicial, y sintetizadas a continuación:

<i>Nombre de la institución-socio (oficial)</i>	<i>Sigla</i>
Université de Provence, Aix-en-Provence (Aix Marseille I)	AIX
University of Limerick	UL
Liverpool John Moores University	LJMU
University of Northumbria at Newcastle	UNN
Universität Passau	UP <sup>273</sup>
Fachhochschule Köln	FHK
Universidad de Granada	UGR
Thames Valley University	TVU

Tabla 52 Instituciones LAE y abreviaturas correspondientes

## 4.2. El programa LAE

El programa LAE nace en el año 1987 a iniciativa de la Universidad de Aix<sup>274</sup>, que contacta con representantes de los países de lenguas mayoritarias de la UE (Alemania, Reino Unido)<sup>275</sup> con el objetivo de desarrollar un programa de estudios conjuntos; el Programa tiene como antecedente más directo los conocidos como JEP (Programas europeos conjuntos) establecidos en el año 1985.

El consorcio de universidades ha ido variando desde esa fecha. El grupo fundador fue: AIX, TVU, FHK. La evolución de los socios participantes queda descrita en la Tabla 53, a continuación:

<i>Fecha</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Instituciones socias</i>			
1987	Inauguración del programa LAE	AIX, FHK, TVU (fundadoras)			
		<b>Eje francés</b>	<b>Eje alemán</b>	<b>Eje anglosajón</b>	
		AIX	FHK	TVU	
1989	Inclusión de UGR e integración del eje con España	<b>Eje francés</b>	<b>Eje alemán</b>	<b>Eje anglosajón</b>	<b>Eje español</b>
		AIX	FHK	TVU	UGR
1995	Integración de UP	AIX	FHK UP	TVU	UGR
1996	Integración de UL, UNN	AIX	FHK UP	TVU UL	UGR

<sup>273</sup> UP, Universidad de Passau (Alemania), no confundir con UP (Université de Provence) a la que pertenece el Dpto. de LEA de Aix-en-Provence.

<sup>274</sup> Bernard De Giorgi es el responsable del programa en Aix. El iniciador del programa fue Gérard Dufour junto con Christiane Haeusser y Jean Crapoulet.

<sup>275</sup> España se incorporará más tarde, en el año 1989.

				UNN	
1997	Integración de LJMU	AIX	FHK UP	TVU UL UNN LJMU	UGR
2000	Abandono de TVU	AIX	FHK UP	UL UNN LJMU	UGR
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ LJMU y UP anuncian el abandono progresivo del programa (en los próximos cursos 2007/08 y 2008/09)</li> <li>▪ Se inaugura el vínculo FHK-UGR</li> </ul>	AIX	FHK UP	UL UNN LJMU	UGR
2007	UNN sufre reestructuración de sus títulos y anuncia abandono progresivo del Programa	AIX	FHK	UL	UGR

Tabla 53 Evolución del Programa: bajas y altas de instituciones socias (1987-2009)

Nos centraremos en nuestro análisis en la situación del Programa durante el curso 2006/2007 y hasta el curso 2008/2009, y apuntaremos a los cambios que se han ido produciendo, los cuales han afectado a la configuración del Programa por la importante reducción de vínculos y, en consecuencia, de itinerarios formativos (triángulos) (V. apartados 4.2.4.- descriptivos países) en el seno del Programa. No nos detendremos por tanto en analizar el desarrollo del Programa en otras instituciones que actualmente no participan en el consorcio (caso de TVU). Así bien, en el curso académico 2006/2007, se contaba con las siguientes universidades socias:

<i>Nombre de la institución-socio (oficial)</i>	<i>País</i>	<i>Sigla</i>
Université de Provence, Aix-en-Provence (Aix Marseille I)	Francia	AIX
University of Limerick	Irlanda	UL
Liverpool John Moores University	Reino Unido	LJMU
University of Northumbria at Newcastle	Reino Unido	UNN
Universität Passau	Alemania	UP
Fachhochschule Köln	Alemania	FHK
Universidad de Granada	España	UGR

Tabla 54 Instituciones LAE (2006-2007)

A partir del año 2007, LJMU, UNN y UP solo continúan en el Programa por la permanencia de estudiantes en el seno del programa dentro de estos itinerarios. No obstante, se registra un abandono paulatino mediante la no admisión de nuevos estudiantes y la ruptura de los vínculos con las instituciones del consorcio que reestructuran sus itinerarios posibles, como veremos a continuación.

### 4.2.1. Objetivos del programa LAE

El principal objetivo del Programa desde sus inicios ha sido ofrecer un programa integrado de estudios que ha de ser completado en tres instituciones socias, dependiendo de la combinación lingüística de estudios de los sujetos en cuestión.

De esta forma, la movilidad se ha visto integrada plenamente en el currículo formativo de los estudiantes, quienes cursan, por lo general<sup>276</sup>, el primer año de estudios universitarios en su universidad de origen, el segundo y tercer año fuera, en dos de las universidades socias, y vuelven a su institución de origen para completar sus estudios en el cuarto año. Una vez concluído el Programa, los estudiantes reciben las titulaciones oficiales propias de las universidades donde han cursado sus estudios aunque, como veremos más adelante, se siguen distintos procedimientos de reconocimiento, según los presentados en el Apartado 1.3.3. de esta tesis, al otorgar las titulaciones finales. En líneas generales, destacaremos como objetivos de aprendizaje, según se deriva de los principales bloques en los que se articula el programa de estudios, común a todas las universidades socias, y que detallaremos más adelante (V. apartado 4.2.4.):

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo de competencias lingüísticas</i> (orales, escritas, expresión, comprensión, etc.) en, al menos, dos lenguas extranjeras, y de las habilidades asociadas que permitan su perfecto dominio (confianza, fluidez, corrección);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo de competencias culturales</i>, a través del conocimiento de los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de los países de las lenguas de estudio, mediante la inmersión cultural que supone la realización de distintas estancias de movilidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo de conocimientos temáticos</i>, fundamentalmente de economía y derecho, y capacidad de análisis de los distintos sistemas desde un punto de vista transcultural (de nuevo, gracias a la experiencia directa en los países de estudio). Además se ofrece especialización en TI.</li> </ul>

Tabla 55 Objetivos de aprendizaje (genéricos) del programa LAE

En cualquier caso, los objetivos generales y específicos del programa LAE adquieren dimensiones diferentes en las distintas instituciones socias, puesto que es en ellas donde toman todo su sentido.

### 4.2.2. Particularidades del programa LAE: principios básicos de funcionamiento

A continuación resumimos los principios básicos de funcionamiento del programa LAE, elementos que son comunes a todas las universidades socias en la actualidad y que constituyen la especificidad del Programa con respecto a otros programas de movilidad o D/TT, basándonos en las guías académicas y los descriptivos del Programa disponibles en cada institución (V. listado de referencias bibliográficas).

<sup>276</sup> Más adelante comentaremos la modalidad «Eurobis», que supone una alteración del desarrollo habitual del programa.

### ***Destinatarios***

El Programa está diseñado exclusivamente para estudiantes de Lenguas (Aplicadas o Modernas) y para estudiantes de Traducción e Interpretación, independientemente de la denominación oficial y la especialidad de los estudios, que trataremos más adelante en la descripción de las instituciones socias<sup>277</sup>.

### ***Carácter selectivo***

En líneas generales, el acceso al Programa está restringido a los candidatos que superan un proceso de selección específico, además de los propios del acceso a la institución de origen, por lo que generalmente existe un número límite de admitidos por curso académico. Esta cuota de admisión es variable y se acuerda con carácter anual por la Comisión internacional gestora del Programa (compuesta por los responsables de la coordinación de cada una de las instituciones del consorcio). Más adelante, en la descripción de la implementación del Programa en las instituciones socias, detallaremos los distintos momentos en que se permite el acceso, así como los procedimientos y criterios para la selección de estudiantes (V. apartado 4.2.4.).

### ***Requisitos de mantenimiento en el Programa***

Los estudiantes LAE se ven sometidos a una serie de estrictos requisitos académicos de obligado cumplimiento para garantizar su continuidad en el Programa.

Por una parte, han de superar la totalidad de las asignaturas o módulos del primer curso para pasar al segundo. Igual ocurre en el paso al tercer curso, si bien se permite, en el acceso al último curso, un máximo de dos asignaturas/módulos suspensos, para los que el estudiante habrá de realizar un examen o cursar un nuevo módulo, según acuerde la Comisión internacional gestora. En cualquier caso, la duración total de los estudios no podrá exceder los 6 años de permanencia en el Programa.

Si un estudiante no cumple dichos requisitos académicos o excede los años de matriculación en el Programa, habrá de abandonar necesariamente el mismo y se transferirá su expediente al programa oficial de su institución de origen, donde disfrutará de las mismas oportunidades y servicios que los estudiantes de la titulación de origen, y recibirá, en consecuencia, únicamente dicha titulación oficial al completar sus estudios (aunque haya disfrutado de las estancias de movilidad en otras universidades socias).

El abandono voluntario del Programa es posible en todo momento, de forma que el expediente del sujeto se traspa automáticamente al programa de estudios de origen.

---

<sup>277</sup> Se advertirá más adelante que la denominación de las titulaciones a que tienen acceso los estudiantes son también variadas: desde estudios en Comunicación Intercultural a estudios en Traducción e Interpretación (V. apartado 4.2.4.). La denominación de los títulos universitarios es objeto de reglamentación específica según los países; así se refleja en los informes de *Trends* de la Asociación de la Universidad Europea (EUA). De esta manera, existen legislaciones más estrictas en cuanto a la denominación de los títulos o más flexibles, dependiendo del grado de autonomía otorgado a las instituciones de educación superior. Los descriptivos que procedemos a presentar a continuación aluden a esta particular característica de los sistemas educativos representados en el consorcio LAE.

### *Tutorización y seguimiento de los estudiantes participantes*

Los estudiantes disponen de un tutor/coordinador en cada una de las instituciones en que cursan sus estudios. Éstos realizan, normalmente, visitas a las instituciones de acogida para realizar un seguimiento de la estancia de los estudiantes en destino y contactar e informar a estudiantes de otras instituciones LAE que realizarán sus estancias de intercambio en sus centros.

Por lo general se realizan sesiones informativas en las universidades de origen previas a la realización de las estancias en el extranjero. Después, cada una de las universidades de acogida realiza sesiones de información para los estudiantes que recibe. Ciertas instituciones proporcionan preparación lingüística a los estudiantes LAE, en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes participantes en el programa Erasmus u otros programas de movilidad.

La Comisión coordinadora se reúne anualmente para tratar los asuntos más importantes sobre la evolución del Programa y su futuro; la última reunión se celebró los días 7 y 8 de mayo de 2009 en Colonia (Alemania).

### *Duración del programa de estudios*

El Programa tiene una duración de 4 años (9 semestres en el caso de UP). En cualquier caso, y como citamos anteriormente, la duración máxima posible de permanencia no podrá exceder los 6 años.

### *Sistema de evaluación*

El consorcio de universidades ha acordado un sistema de equivalencias para los distintos sistemas de calificaciones existentes en las universidades socias (V. Anexo 4.2 en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD). Los estudiantes son evaluados por las instituciones de acogida durante los periodos de movilidad y se reconocen sus estudios en la universidad de origen.

### *Reconocimiento*

Si bien la naturaleza del Programa supone la concesión automática de la titulación correspondiente a la institución donde el sujeto realiza sus estudios (durante un curso académico), éste no siempre es el caso, como señalaremos en sucesivos apartados (V. 4.3.2.). Por lo general, los estudiantes reciben la titulación o bien una certificación de equivalencia de los estudios realizados, donde se menciona expresamente que dicha titulación es resultado del seguimiento de un programa interdisciplinar e internacional de movilidad.

### 4.2.3. Particularidades en la aplicación del programa LAE en las instituciones socias: tablas descriptivas

#### *Parámetros para la descripción del programa LAE en cada una de las instituciones socias*

Hemos de señalar que no es nuestra intención analizar pormenorizadamente las implicaciones de la particular implementación del Programa en la experiencia de los sujetos en formación, cuestión que excedería los objetivos de nuestro trabajo. Sin embargo, sí consideramos necesario, de cara al análisis de las percepciones de los sujetos, comprender la naturaleza de sus distintas experiencias formativas. De ahí que nos dispongamos a realizar un análisis de las características particulares de la implementación del programa LAE, objeto de nuestro estudio, en las distintas universidades socias, centrándonos en los siguientes elementos:

- diferencias relacionadas con la **naturaleza de los programas formativos** y las titulaciones oficiales que otorgan, las particularidades relativas a los **sistemas educativos e instituciones de educación superior** correspondientes a dichas instituciones, así como el **grado de adaptación a las nuevas estructuras de Bolonia** (BLOQUE A).
- diferencias relacionadas con la **administración, gestión, coordinación y desarrollo del Programa**: métodos y criterios de admisión, especificaciones para la continuidad en el Programa, desarrollo de los programas formativos específicos del Programa LAE (BLOQUE B).
- Finalmente, diferencias relativas al **reconocimiento y concesión de titulaciones** (BLOQUE C).

De acuerdo con el último punto, la Tabla 56 resume las distintas titulaciones finales<sup>278</sup> de las universidades socias:

	<i>Titulaciones de origen (finales)</i>
AIX	Maîtrise Langues Étrangères Appliquées
FHK	BA Mehrsprachige Kommunikation
LJMU	B.A. Honours in Applied/Modern Languages
UGR	Licenciatura en Traducción e Interpretación
UL	BA in Applied Languages
UNN	BA Honours in Applied Languages
UP	Diplom Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien

Tabla 56 Titulaciones finales concedidas por las instituciones LAE

<sup>278</sup> Incluimos la denominación «finales» puesto que no se recogen las titulaciones intermedias concedidas en ciertas titulaciones en estas instituciones, como recogeremos más adelante.



Estos parámetros servirán de base para la descripción del Programa y su peculiar desarrollo en cada una de las instituciones del consorcio de LAE, datos que, se presentan a modo de resumen en la Tabla 58. Hemos de señalar que las singularidades del Programa en cada una de las universidades del consorcio impiden que podamos realizar un tratamiento homogéneo del mismo en cada una de ellas. De ahí que hayamos pretendido sintetizar las características principales del funcionamiento e implementación del Programa en cada una de las instituciones participantes (Tabla 58)<sup>279</sup>, para luego pasar a un tratamiento singular de los condicionamientos especiales en cada una de ellas.

La Tabla 57 desglosa los datos representados en la Tabla 58 y acompaña el parámetro de análisis con la forma abreviada utilizada en la tabla de datos globales.

El apartado 4.2.4., a continuación, supone la interpretación de los datos recogidos en la Tabla 58, donde además acompañaremos la información descriptiva del Programa en las distintas instituciones del consorcio (programa de estudios, itinerarios posibles, especificaciones concretas, particularidades en materia de reconocimiento), con una breve introducción al sistema educativo nacional en que se ubica (principales instituciones, principios en que se articula dicho sistema y sus tradiciones de enseñanza y aprendizaje).

Como hemos afirmado anteriormente, el Programa se configura a partir de las combinaciones lingüísticas de los estudiantes participantes, con lo que se dibujan distintos triángulos que resumen los grandes ejes en torno a los que se desarrolla el Programa: el eje francés-inglés-español, el eje francés-inglés-alemán y finalmente el eje alemán-inglés-español (el orden dependerá de la lengua oficial de la institución de origen a la que pertenecen los estudiantes LAE). En el descriptivo de cada institución recogeremos una serie de diagramas que resumirán los triángulos de implementación del programa LAE, de acuerdo con las conclusiones de la reunión plenaria de coordinadores LAE de 2007 en Granada. Se acompañarán las modificaciones acaecidas a partir de dicha fecha y hasta enero de 2009.

Para la interpretación de los diagramas (triángulos), léanse **en el sentido de las agujas del reloj**, siguiendo la dirección de las flechas y **empezando por el vértice izquierdo de la base del triángulo** que corresponde (por lo general y salvo en el caso de los estudiantes Eurobis, que trataremos de forma particular) a la **institución de origen de los estudiantes**, donde cursan el primer y cuarto año de estudios universitarios; **el vértice superior del triángulo** corresponde a la institución que visitan en el **segundo año**; y el **inferior derecho de la base del triángulo** a la institución en que cursan su **tercer año de estudios y el segundo de estancia en el extranjero**, como requisito para completar el programa de estudios conjuntos<sup>280</sup>.

---

<sup>279</sup> Nótese que únicamente se han incluido las actuales instituciones que toman parte en el programa actualmente (curso académico 2006/2007) con las salvedades que quedarán expuestas más adelante.

<sup>280</sup> Nótese que únicamente se recogen los itinerarios vigentes (por ejemplo, no se han incluido los triángulos que incluían a TVU ya que la institución abandonó oficialmente el programa en el año 2000) si bien en los descriptivos por institución se hará alusión a antiguos vínculos interinstitucionales.

Parámetros para el análisis descriptivo	Nomenclatura	
Año de acceso de la institución a la red de cooperación del programa LAE	AÑO	
Combinaciones lingüísticas representadas en las redes de cooperación	CLING	
	ES	Español
	EN	Inglés
	FR	Francés
Naturaleza de los estudios de la titulación que se concede a los estudiantes del programa general de estudios ( <i>parent programme</i> )	TIT	
	TRAD	Título de Traducción e Interpretación
	LENG	Título de Lenguas
	OTRO	Otras titulaciones
Procedimiento para el reconocimiento de los estudios cursados en el seno del Programa	RECON	
	D/TT	Doble/Triple titulación
	TC	Titulación conjunta
	CERT	Certificado de equivalencia
Momento en que se admite a los estudiantes en el Programa	ACC	
	0	Antes del primer año
	1	Durante el primer año
	2	Después del primer año
Establecimiento de una cuota límite para la admisión de los estudiantes al Programa por curso académico	QUOT	
	SÍ	Existencia de un <i>numerus clausus</i> de acceso
	NO	No existencia de <i>numerus clausus</i>
Número de plazas disponibles para el acceso al Programa por curso académico	EST/AÑO	
Número de estudiantes admitidos por curso académico: estimación	ADMITIDOS	
Selección de estudiantes (procedimientos para la selección)	SEL	
	ENT	Entrevista
	EXAM	Examen de nivel de lengua (en las dos lenguas extranjeras)
	EXP	Evaluación del expediente académico
	OTRO	Otro procedimiento para la selección

Tabla 57 Leyenda para la interpretación de las tablas sobre las particularidades del programa LAE en las distintas instituciones socias (descriptivo-resumen general)

En el Anexo 4.1 (en CD) se recogen los descriptivos completos a modo de tablas individuales por cada una de las instituciones participantes en el Programa (itinerario de los participantes según combinación lingüística, denominación de titulación oficial de la universidad, nombre del programa LAE en la institución, denominación de la titulación oficial otorgada a los participantes en el programa LAE (estudiantes de la universidad de origen y estudiantes LAE visitantes) y el límite y procedimiento/s para la selección de estudiantes.

	FHK	AIX	UGR	UP	UL	UNN	LJMU
<b>AÑO</b>	1987	1987	1989	1995	1996	1996	1997
<b>CLING</b>	DE-FR-EN DE-ES-FR	FR-EN-DE FR-DE-EN FR-EN-ES FR-ES-EN	ES-EN-FR ES-FR-EN ES-EN-DE ES-DE-EN	DE-EN-ES DE-ES-EN	EN-FR-DE EN-DE-FR EN-FR-ES EN-ES-FR	EN-FR-DE EN-FR-ES EN-ES-DE	EN-FR-DE EN-DE-FR EN-FR-ES EN-ES-FR
<b>TIT</b>	OTRO	LENG	TRAD	OTRO	LENG	LENG	LENG
<b>RECON</b>	SI (TT)	SI (TT)	SÍ (TT)	SÍ (TT)	NO (CERT)	SÍ (TT)	SÍ (TT)
<b>ACC</b>	0	2	0	1	0 1	0	0 1
<b>QUOT</b>	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO
<b>EST/AÑO<sup>281</sup></b>	10 (FR-EN) 4 (ES-FR)	21	12 (EN-FR) 4 (EN-DE)	5	--	12	-
<b>ADMITIDOS<sup>282</sup></b>	14	21	Variable: entre 4 y 8 <sup>283</sup>	5	Variable entre 0 y 4	Variable, entre 3 y 8	Variable, 5 (2006/2007)
<b>SEL</b>	EXAM ENT	ENT	EXAM ENT	OTRO	EXP	EXP	EXP ENT

Tabla 58 Características particulares de la implementación del programa LAE en cada una de las instituciones socias (descriptivo-resumen general)

### *Los modelos educativos europeos representados en el consorcio LAE*

Aunque no resulta el objetivo de esta tesis doctoral el detenernos en analizar las particularidades de los sistemas educativos representados en el consorcio, sí consideramos de interés esbozar una serie de características globales que pueden ser de utilidad para comprender el alcance de la experiencia formativa de nuestros sujetos. En cualquier caso, estos datos contextualizan la experiencia de los encuestados en este trabajo, de ahí que esbozemos someramente ciertas características propias de los modelos educativos representados en el grupo de instituciones cooperantes en el programa LAE.

Vaira (2007), especialmente preocupado por la teoría de la «convergencia» frente a la de la «divergencia», esboza distintos modelos educativos basados en «arquetipos institucionales», modelos que entiende en la base de los comportamientos y estructuras organizativas. Vaira se centra en analizar las tendencias y dinámicas de los sistemas ante el reto de la convergencia, y toma los descriptivos elaborados en el informe Trends (EUA 1999) para esbozar diversos modelos educativos europeos, a saber:

- **Modelo binario:** el más común en el marco europeo donde existe una importante diferencia entre las instituciones universitarias y las instituciones de educación superior de

<sup>281</sup> Datos pertenecientes al curso académico 2006/2007. En cualquier caso, este dato no refleja el número de estudiantes admitidos finalmente al programa LAE en cada institución participante. Las instituciones en las que no se detalla ningún estudiante, no establecen un número límite.

<sup>282</sup> Datos facilitados por los coordinadores en el curso académico 2006/2007.

<sup>283</sup> Según los datos facilitados por el coordinador de UGR, el Prof. Julian Bourne, a fecha de marzo de 2009: en el curso 2005/2006, se admitió a 10 estudiantes (2 abandonaron el programa), 6 estudiantes fueron admitidos en 2006/2007 (dos abandonaron), otros 6 accedieron en 2007/2008 (1 abandonó), y finalmente 4 estudiantes han sido admitidos para el presente curso académico 2008/2009.

formación profesional: las primeras ofrecen principalmente una formación teórica y de alto nivel, mientras que las segundas ofrecen una formación aplicada al mundo profesional.

- **Modelo plural:** donde las universidades ofrecen la formación académica. No obstante existen otras instituciones de formación terciaria de formación profesional o técnica, además de otras instituciones de acceso selectivo en disciplinas vinculadas con las ciencias sociales, económicas y la Administración.
- **Modelo unificado:** resultado de la unificación de la formación profesional y la universitaria a nivel superior, supone la incorporación de los objetivos y los enfoques de la primera en la segunda.
- **Modelo dominado por la universidad:** en este modelo, se asume que la formación superior solo puede ser proporcionada por la Universidad, donde prima el conocimiento teórico y la formación meramente académica.

Esta clasificación global sirve de base para el acercamiento a las distintas instituciones participantes en el programa LAE, cuestión que trataremos en los apartados siguientes.

#### **4.2.4. Particularidades de la implementación del programa LAE en las distintas instituciones socias**

##### ***La Educación Superior en Alemania: breve reseña***

En Alemania existen distintos tipos de centros de educación superior según las funciones, las disciplinas, el tipo de cualificación y especialización ofertadas y según la propia identidad de la institución como centro de formación superior. En general, existen en Alemania 268 centros de enseñanza superior estatales, 41 eclesiásticos y 63 centros privados (Fuente: DAAD 2006a/b). Las distintas instituciones de educación superior (*Hochschulen*) en Alemania quedan recopiladas en la siguiente tabla:

- Universidades (*Universitäten*)
- Universidades de Ciencias Aplicadas (*Fachhochschulen*)
- Universidades integradas (*Gesamthochschulen*)
- Escuelas de Teología (*Theologische Hochschulen*)/ Eclesiásticas o filosófico-teológicas (*Kirchliche und Philosophisch-Theologische Hochschulen*)
- Escuelas de Superiores de Pedagogía (*Pädagogische Hochschulen*)
- Escuelas Superiores Técnicas/Universidades Técnicas (*Technische Hochschulen/ Universitäten*)
- Escuelas de Arte y Música (*Kunsthochschulen/Musikhochschulen*)
- Escuelas Superiores de Administración Pública (*Verwaltungs Hochschulen*)
- Universidades a distancia (*Fernuniversitäten*)

Tabla 59 Instituciones de educación superior en Alemania: *Hochschule/n* (Fuente: DAAD 2006a/b y Eurydice 2006b)<sup>284</sup>

En el programa LAE se ven representados dos de los tipos principales de instituciones de educación superior: la Universidad (*Universität*) en el caso de UP y las universidades de ciencias aplicadas o *Fachhochschule*, en el caso de FHK. De ahí que se la califique en el informe Trends (1999) como **modelo universitario binario** de un nivel en la formación predoctoral.

Hemos de señalar que el modelo tradicional de Universidad, tal y como se concibe la institución basada en la transmisión de conocimiento y en la investigación, tiene su origen, tal y como detalla Porta (1998: 32-35; también en Mora 2002<sup>285</sup>), en el modelo Humboldtiano o modelo alemán, clasificado por el autor como «modelo científico-educativo» (*ibid.*), caracterizado además por:

- la adopción del ideal neohumanista en la formación que aspira al perfeccionamiento del individuo, basado en el enciclopedismo y en la libertad del individuo-estudiante-investigador;
- la importancia dada a la formación de la «élite», normalmente de la burguesía y la nobleza, fundamento que con la masificación de la Universidad en el siglo XX fue una de las causas de su desaparición como arquetipo de institución de educación superior;
- la introducción de la modalidad de enseñanza en seminarios para aquellos estudiantes suficientemente preparados, en lugar de la enseñanza magistral, para el fomento del aprendizaje entre iguales. Esta metodología daría paso a nuevas modalidades de enseñanza para la formación de profesionales altamente cualificados en disciplinas concretas, fundamentalmente en materias técnicas. De ahí que surgieran en Alemania, al margen de la Universidad, las *Technische Hochschulen*.

<sup>284</sup> La *Berufsakademie*, ofrecida en algunos Länder es otra institución de nivel superior que combina la formación académica en un *Studienakademie* con la formación práctica empresarial, en concordancia con el sistema binario que representa Alemania (Eurydice 2008: 4).

<sup>285</sup> En su presentación *El modelo educativo universitario tras el proceso de Bolonia*, Mora analiza los principales modelos universitarios existentes e identifica el objetivo de su formación como sigue: modelo Humboldtiano (alemán), formar científicos; modelo napoleónico (francés), formar profesionales; y modelo anglosajón, formar individuos. De esta manera, considera que Bolonia conduce a un modelo de «Universidad universal» caracterizada por estar abierta a todos los ciudadanos en un marco de actuación global y mediante un sistema flexible y adaptable a la oferta variable [del mercado], objetivos que explicamos en detalle en los fundamentos mismos del proceso de Bolonia (en el Capítulo 2). También desglosará el autor las competencias demandadas por el mercado actual que comentamos en el Apartado 2.2.2. anterior.

En el informe Trends (1999), el modelo alemán queda descrito de la siguiente manera:

Estructura	Titulaciones
<b>Pre-doctoral</b>	
Universitaria	<i>Diplom</i> : título universitario basado en una amplia oferta de materias de un determinado campo de especialidad.
	<i>Magister</i> : título que se centra en dos o tres materias específicas, normalmente en Humanidades.
	<i>Staatsexamen</i> : título vinculado a las profesiones reguladas.
<b>Instituciones de ciencias aplicadas</b> o <i>Fachhochschulen</i>	Formación profesional en los campos de ingeniería, economía, ciencias sociales, administración y diseño.
	<i>Diplom (FH)</i> : Formación de 4 años (por lo general) que incluye 1 ó 2 semestres prácticos y la realización de un trabajo final de tres a 6 meses de duración.
<b>Doctoral</b>	Los títulos de doctorado se conceden previa realización de un proyecto de investigación independiente supervisado por un profesor universitario y la defensa de dicho trabajo. Para ejercer como profesor universitario es necesario una cualificación de <i>Habilitation</i> postdoctoral. Los estudiantes de instituciones de ciencias aplicadas pueden ser admitidos a programas de doctorado, previa realización de cursos o pruebas de evaluación específicas.

Tabla 60 Instituciones de educación superior en Alemania (Trends 1999)

❖ ***El programa LAE en FHK: Europäischer Studiengang BA Sprachen und Wirtschaft (Guía LAE FHK 2006, 2009)***

DATOS GENERALES SOBRE LA FHK

FHK corresponde al modelo de *Fachhochschule*, donde prima «una fuerte orientación práctica y una relación estrecha con el mundo laboral» (DAAD 2006c). En este tipo de centros, los estudiantes reciben una formación más enfocada al mundo laboral y han de realizar, por lo general, prácticas laborales como requisito indispensable de su programa de estudios (como detallábamos en la Tabla 60, anterior). Según datos extraídos del DAAD (2006d):

- Como normalmente ocurre para el acceso a la educación superior (universitaria), los candidatos han de obtener su certificado de aptitud para el acceso a la universidad o la específica para el acceso a carreras determinadas. Además, existe en ocasiones un *numerus clausus* propio o prácticas previas. De ahí que los programas suelen organizarse de forma rígida favoreciendo la configuración de grupos reducidos de alumnos.
- Tradicionalmente, la duración de los estudios en este tipo de centros ha sido inferior que en el caso de las universidades, aunque ahora se tiende a la homogeneización.
- Las tareas de investigación en las universidades de ciencias aplicadas están orientadas eminentemente hacia su aplicación práctica.

- Las *Fachhochschulen* conceden por lo general el título de *Diplom (Diplom FH)* y algunas también, y como consecuencia del proceso de convergencia, las titulaciones de *Bachelor (BA)* o *Master*, tras la aplicación de la Ley de Universidades de 1998 para la introducción de estos títulos (DAAD 2006b/d). Los títulos de BA incluyen un primer y un segundo ciclo de formación de entre 3 y 4 años de duración; los de Máster tienen una duración de 1 ó 2 años. El informe Trends (1999) reflejaba que 190 programas (hasta esa fecha) ya incluían estas titulaciones, que se ofertan junto con las titulaciones nacionales mencionadas anteriormente.

Fundada en el año 1971, FHK tiene unos 16.000 estudiantes que realizan estudios de grado y posgrado (excluyendo el doctorado). Dentro de los estudios de grado se ofrecen 45 programas de estudios en distintas disciplinas: Arquitectura, Ciencias Empresariales, Informática, Ingeniería, Estudios Europeos, Estudios Jurídicos, Lenguas, Documentación, Arte y Diseño, y Trabajo Social (DAAD 2006e).

DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA FHK (GUÍA DEL PROGRAMA LAE EN LA FHK 2006)

#### *Momento y procedimiento de acceso al Programa*

En FHK se requiere que los estudiantes accedan, como el resto de los estudiantes de primer curso, a la titulación específica por el procedimiento de acceso general y que cumplan con las notas de acceso correspondientes. De ahí que la valoración del expediente sea un requisito inicial aunque no exclusivo de los candidatos al programa LAE.

En FHK la entrevista es optativa en caso de que el comité de evaluación específico para el Programa no alcance una decisión por unanimidad sobre la admisión de un estudiante. Las materias objeto de examen son: gramática y vocabulario, comprensión y habilidades memorísticas, expresión escrita y destrezas de traducción. El examen incluye, además, preguntas sobre las materias aplicadas, en especial sobre Economía, de cara a comprobar el interés de los sujetos por las materias de especialidad del Programa (V. Anexo 5.5, donde se recoge la entrevista a la coordinadora de FHK<sup>286</sup>). Los resultados del examen de acceso se mantienen durante tres años, durante los cuales el estudiante puede acceder, en el mes de septiembre de cada curso académico, al Programa. Sin embargo, la superación del examen no es requisito único para garantizar el acceso al programa LAE en FHK, ya que existe un límite de acceso. En el curso académico 2006/2007 fueron admitidos 14 estudiantes al Programa en FHK (10 en la combinación alemán-francés-inglés y 4 en la combinación alemán-español-francés)<sup>287</sup>.

La información actualizada de la guía del año 2009 incluye la posibilidad para aquellos estudiantes que, habiendo superado la prueba de acceso al programa LAE, no consigan plaza en el curso en FHK, de poder empezar sus estudios LAE en el Reino Unido (Guía LAE FHK 2009: 6).

<sup>286</sup> Tomo en CD «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5». También en audio en «Audio de las Entrevistas».

<sup>287</sup> Datos facilitados por la coordinadora del programa en FHK durante la reunión plenaria de abril de 2007 en Granada.



Los estudiantes participantes en el programa LAE en FHK se denominan estudiantes *Euro* o *Euros*.

### **Programa de estudios**

Los estudiantes Euro se matriculan en el programa *Europäischer Studiengang BA Sprachen und Wirtschaft*, dentro de la titulación de *BA Mehrsprachige Kommunikation*, en la que existe una doble combinación lingüística: alemán-francés-inglés y alemán-español-francés<sup>288</sup>. La titulación concedida a estos estudiantes se corresponde, por tanto, con un *BA Languages and Business Studies*.

El programa de estudios en FHK se articula en distintos bloques temáticos:

<i>Bloques de materias</i>	
Bloque A: Francés	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Civilización</li> <li>▪ Traducción directa</li> <li>▪ Traducción inversa</li> <li>▪ Curso de lengua</li> </ul>
Bloque B: Inglés	
Bloque C: Materias aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Economía</li> <li>▪ Gestión empresarial</li> <li>▪ Derecho</li> <li>▪ Relaciones económicas internacionales*</li> </ul>
Bloque D: Asignaturas optativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lingüística general</li> <li>▪ Traducción general</li> <li>▪ Comunicación intercultural*</li> </ul>

\* Durante un semestre

Cada módulo tiene asignados 2 créditos (*credit hours*) por semana

Los estudiantes de la combinación ES-FR deben seguir además un curso de inglés avanzado durante un curso académico

Tabla 61 Bloques de materias del programa LAE en la FHK (estudiantes locales)

Se han de superar las asignaturas de cada uno de los bloques con una nota media superior al 4,0<sup>289</sup> (V. tabla de equivalencias en Anexo 4.2, en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en el CD). Los estudiantes locales pueden recuperar asignaturas suspensas de cada uno de los bloques bien en FHK o en AIX. Se prevé un máximo de dos convocatorias adicionales de examen para la superación de dichas asignaturas (re-sits). Si el estudiante no supera el examen tras la segunda recuperación, pasará automáticamente al programa de origen: FHK «*Multilingual Communication*».

En el caso de los estudiantes visitantes en FHK, se puede realizar un máximo de dos exámenes de recuperación en la siguiente institución del consorcio. No obstante, si fueran más asignaturas las suspensas, el comité coordinador decide sobre el lugar de realización de los exámenes (en FHK, AIX o UGR). Igualmente, hay un máximo de dos convocatorias de recuperación por asignatura.

Como mostramos en la tabla a continuación, los estudiantes de FHK cursan su segundo año de estudios en AIX y el tercer año en UNN o en UL si su combinación lingüística es francés-inglés (DE-FR-EN).

<sup>288</sup> Nótese que no se distingue entre una primera o segunda lengua extranjera, al entenderse que los candidatos poseen el mismo nivel de ambas lenguas extranjeras; por ello, no se recogen expresamente las dobles combinaciones lingüísticas del tipo DE-FR-EN/ EN-FR.

<sup>289</sup> *Ausreichend*= *sufficient*, suficiente.



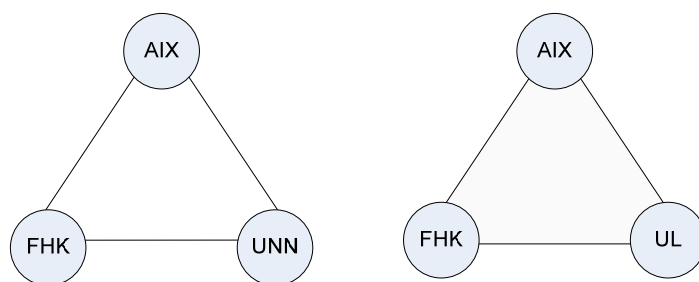


Diagrama 26 El programa LAE en FHK: itinerarios en la combinación lingüística DE-FR-EN

El programa de estudios en cada institución sigue el siguiente esquema:

Estudiantes de FHK en AIX (2º curso)	Estudiantes de FHK en UNN/ UL (3er curso)
<i>Inglés Aplicado 2 (18 ctos.)</i>	<i>Lengua B/Inglés (18 ctos.)</i>
Traducción inglés-francés / francés-inglés (6 ctos.)	Traducción alemán-inglés/ inglés-alemán (6 ctos.)
Práctica y Teoría de la lengua inglesa (12 ctos.)	Práctica de la lengua inglesa (12 ctos.)
<i>Francés Aplicado 2 y Alemán (18 créditos)</i>	<i>Lengua A/Francés (18 ctos.)</i>
Traducción francés-alemán / alemán francés (6 ctos.)	Traducción inglés-francés/ francés-inglés (6 ctos.)
Teoría y práctica de la lengua francesa (12 ctos.)	Práctica de la lengua francesa (12 ctos.)
<i>Materias aplicadas (18 ctos.)</i>	<i>Materias aplicadas (18 ctos.)</i>
Ciencias económicas (6 ctos.)	Economía (6 ctos.)
Gestión de empresa (6 ctos.)	Administración de empresa (6 ctos.)
Ciencias jurídicas (6 ctos.)	Derecho (6 ctos.)
<i>Civilización (6ctos.)</i>	<i>Cultura británica / irlandesa (6 ctos.)</i>
Civilización francesa (6 ctos.)	Estudios de la cultura británica / irlandesa (6 ctos.)

Tabla 62 El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes de la combinación lingüística DE-FR-EN

Por lo general, los estudiantes cursan sus asignaturas y exámenes como los estudiantes LEA locales en AIX salvo para determinadas asignaturas<sup>290</sup>. Al completar el segundo curso en AIX los estudiantes obtienen 60 créditos; igualmente ocurre en el caso del tercer año en UNN o UL.

En el curso académico 2006/2007, se inauguró un triángulo de intercambio de estudiantes entre FHK y UGR cuya implementación corresponde con la estructura representada en el Diagrama 27 y que supuso una nueva combinación lingüística: alemán-español-francés<sup>291</sup>:

<sup>290</sup> Traducción DE-EN, Traducción EN-DE, Fonética de la lengua francesa (1º semestre) y Civilización francesa (Guía LAE en FHK 2009: 9).

<sup>291</sup> Abreviaturas correspondientes a la combinación lingüística incluida dentro del triángulo en el diagrama.

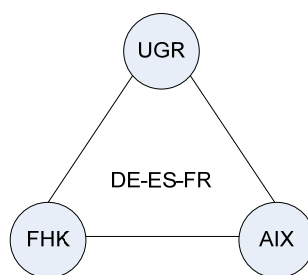


Diagrama 27 El programa LAE en FHK: itinerario y combinación lingüística DE-ES-FR

El programa de estudios para estos estudiantes atiende al descriptivo de la siguiente tabla:

<b>Estudiantes de FHK en UGR (2º curso)</b>	<b>Estudiantes de FHK en AIX (3er curso)</b>
<i>Lengua C/Español – 24 ctos.</i>	<i>Francés Aplicado 2 (18 ctos.)</i>
Traducción (12 ctos.)	Traducción alemán-francés / francés-alemán (6 ctos.)
Práctica y Teoría de la lengua española (12 ctos.)	Práctica y Teoría de la lengua francesa (12 ctos.)
<i>Lengua A/Francés – 12 ctos.</i>	<i>Español e inglés Aplicados (18 créditos)</i>
Traducción (6 ctos.)	Traducción español-inglés /inglés- español (6 ctos.)
Teoría y práctica de la lengua francesa (6 ctos.)	Teoría y práctica de la lengua española (12 ctos.)
<i>Materias aplicadas (18 créditos)</i>	<i>Materias aplicadas (18 ctos.)</i>
Economía (6 ctos.)	Ciencias económicas (6 ctos.)
Microeconomía (6 ctos.)	Gestión de empresa (6 ctos.)
Derecho (6 ctos.)	Ciencias jurídicas (6 ctos.)
<i>Civilización (6ctos.)</i>	<i>Civilización (6ctos.)</i>
Civilización española (6 ctos.)	Civilización francesa (6 ctos.)
<i>Lengua E/ Inglés (6 ctos.)</i>	
Lengua inglesa (6 ctos.)	

Tabla 63 El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes de la combinación lingüística DE-ES-FR

En la UGR, se incluye además la asignatura obligatoria de Documentación aplicada a la traducción. Los estudiantes han de cumplir un total de 66 créditos tras su estancia en UGR.

En AIX se obtendrá un mínimo de 60 créditos, más otros 6 créditos correspondientes a una asignatura adicional en inglés. El programa, a pesar de la combinación inicial (DE-ES-FR), asume que una de las lenguas de trabajo y estudio es el inglés, por lo que se incluyen asignaturas de traducción y lengua inglesa.

Se recomienda a los estudiantes que realicen periodos de prácticas profesionales de cara al proyecto final que habrán de completar durante el cuarto curso en FHK.

En su último año, cuarto curso, los estudiantes LAE de FHK, ya en su institución de acogida, deben realizar un proyecto de prácticas y un proyecto final de carrera, además de realizar la defensa oral de su proyecto final.

Bloque A y B	Traducción de textos generales de inglés y francés
	Técnicas de redacción inglés/francés
Bloque C	Gestión (general)
	Organismos internacionales
	Economía y Cultura
	Proyecto integrado
Bloque D	Fundamentos de la traducción especializada
	Fundamentos de la interpretación
	Traducción ad hoc
	Introducción al procesamiento de datos lingüísticos
	Ingeniería de la lengua: tecnologías de la lingüística por ordenador*
	Ingeniería de la lengua: gestión terminológica*
	Retórica y habilidades de presentación*
	Métodos de toma de notas*

\*A elegir 3 de las 4 asignaturas marcadas

Tabla 64 El programa LAE en FHK: programa de estudios para los estudiantes FHK en cuarto curso

### **Proyecto de fin de carrera**

Una vez completados los exámenes, los estudiantes podrán empezar a trabajar en su proyecto fin de carrera, aunque se les recomienda que empiecen a trabajar y recopilar información durante las estancias en el extranjero. El trabajo se realizará en una de las lenguas de la combinación lingüística del estudiante, siempre que no coincida con la lengua en que se realizó el proyecto integrado (de prácticas). Supone una primera evaluación del texto escrito por dos examinadores y consta de una defensa pública o *Kolloquium* donde el estudiante expone la metodología de trabajo y las principales conclusiones de su estudio.

Una vez superado, los estudiantes reciben la titulación de *BA Languages and Business Studies / Sprachen und Wirtschaft*, junto con el resto de titulaciones de las instituciones en que realizan sus estudios (salvo en el caso de Irlanda, UL, que concede un *BA Certificate of equivalence*): AIX (*Maîtrise International*), UNN (*BA Hons. Applied Languages*), UGR (Licenciatura en Traducción e Interpretación).

### NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN FHK: NUEVAS ESTRUCTURAS EUROPEAS<sup>292</sup>

La introducción de nueva legislación federal y estatal (Ley del 23 de junio de 2005) supuso el establecimiento de nuevos objetivos, fundamentalmente en la investigación en Alemania, entre los que se encuentran: el establecimiento de criterios de excelencia en investigación y la configuración de estrategias institucionales para el fomento de la investigación. Esto introdujo además importantes cambios en la gestión universitaria en el ámbito federal, lo que supuso mayor libertad

<sup>292</sup> Los apartados de «novedades» en los sucesivos apartados se basan en datos facilitados por el consorcio durante la reunión plenaria de Granada los días 27 y 28 de abril de 2007; datos corroborados y ampliados por las fichas breves de los sistemas educativos nacionales europeos elaborados por la red Eurydice (edición de 2008, fecha de última consulta 21 de marzo de 2009).

e independencia de las instituciones universitarias para decidir en cuanto a métodos docentes, contenidos de los módulos formativos y selección de profesorado.

De igual forma, la financiación de las universidades también se ha visto afectada: aunque los centros mantienen una cierta financiación gubernamental, también deben aportar sus propios medios de financiación a través de los proyectos de investigación llevados a cabo en sus departamentos y de las tasas académicas abonadas por los estudiantes. Desde el año 2005, los *Länder* pueden decidir sobre la imposición de tasas académicas a sus estudiantes, derecho que se está aplicando desde el curso académico 2006/2007. Dichas tasas ascienden por lo general a los 500 euros por semestre (Eurydice 2008: 4).

El antiguo *Diplom-Übersetzer/in / Diplom-Dolmetscher/in* (Traducción e Interpretación) que ofrecía la FHK se ha convertido, como consecuencia del proceso de convergencia, en un título de grado del nivel BA, con lo que también se modificó la denominación de la titulación: *BA Mehrsprachige Kommunikation / Multicultural Communication*.

Otro cambio de interés lo suponen la introducción de títulos de grado del nivel *Bachelor* en FHK en una estructura de 3 años de grado (6 semestres) y 2 de máster (3+2). Sin embargo, se mantiene la posibilidad de cursar, para los estudiantes que opten por el programa LAE en FHK, la estructura de grado en 4 años (8 semestres) con un nivel de máster de un año de duración.

La situación al respecto del programa LAE en FHK se traduce, por una parte, en la dificultad de encontrar destinos en las instituciones angloparlantes y, por otra, en el éxito del reciente vínculo con UGR (si bien a la hora de realizar la selección de los estudiantes, resulta complicado encontrar a candidatos adecuados, según informa la coordinadora del Programa durante la última plenaria de la Comisión internacional). En el curso académico 2007/2008 se recibieron 28 candidaturas para el vínculo de la FHK y la UGR. En cualquier caso, únicamente se oferta la combinación DE-ES-FR por la imposibilidad de ofertar plazas en las instituciones angloparlantes, por lo que FHK está interesada en inaugurar itinerarios que cubran esta necesidad.

#### ❖ El programa en UP: *Europa-Kulturwirt*

DATOS GENERALES SOBRE LA UP (UP 2007)

Fundada en el año 1978, es la universidad más joven de la región alemana de Baviera, al sur de Alemania, aunque en poco tiempo se ha configurado como una de las universidades más prestigiosas del país, especialmente en las áreas de Economía, Derecho, Estudios internacionales y Empresariales.

La Universidad de Passau se ha convertido en uno de los centros más innovadores tanto en su actividad docente como de investigación, con la integración de las nuevas tecnologías, equipos y estudios de marcado carácter intercultural, un enfoque de enseñanza-aprendizaje eminentemente orientado a la práctica profesional, fomentando la interrelación entre docencia e investigación.

Es destacado su marcado carácter internacional al participar en convenios de intercambio, movilidad y formación con unas 160 universidades de todo el mundo y en distintas áreas de especialidad, gracias a lo cual ofrece la oportunidad de formación en lenguas extranjeras,

especialmente a estudiantes de Economía y Derecho, y permite, además, una amplia gama de combinaciones para la formación lingüística de sus estudiantes.

#### DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LA UP

Con estas 130 universidades se establecen convenios de cooperación en las áreas de Humanidades, Derecho, Economía, Matemáticas e Informática y Teología. El programa LAE se ubicaría en la primera de dichas disciplinas, aunque hemos de señalar que son muchos los programas de intercambio con los mismos países en la red del programa LAE: Francia (salvo en Teología), Irlanda (en Economía y en Humanidades) y España (en las 6 áreas señaladas).

No nos detendremos en el análisis del programa LAE en UP con el mismo grado de profundidad que en otras instituciones socias. Esto se debe a que UP anunció su abandono del Programa definitivamente en el curso académico 2007/08, por ello, desde el curso 2005/2006 no se han admitido estudiantes y, en consecuencia, tampoco se ha actualizado la información relativa al mismo. Solo recogemos el caso de UP para reflejar la situación actual del Programa y comentar las implicaciones del proceso de convergencia en el seno del Programa.

El programa LAE recibía en UP la denominación de *Europa-Kulturwirt* y los vínculos se desarrollaban con UL y UGR en la combinación lingüística: alemán-inglés-español y alemán-español-inglés.

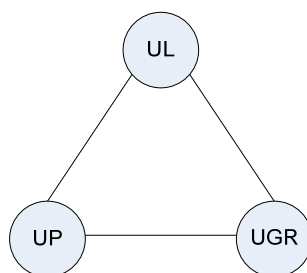


Diagrama 28 Itinerario del programa LAE en UP (combinación lingüística DE-EN-ES)

Como reflejamos en la tabla relativa al programa en UP (Anexo 4.1 en CD), los estudiantes visitantes reciben la titulación de UP (*Diplom Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien/ Diploma in International Cultural and Business Studies*) y, además, una certificación que confirma la participación del estudiante en un programa de las características de LAE y las instituciones en las que el estudiante ha desarrollado sus estudios.

Los estudiantes de UP participantes en el programa LAE recibían el certificado de equivalencia de UL (BA Honours Applied Languages Europe, Equivalent), la Licenciatura en TI de Granada y el *Diplom Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien* de su universidad de origen.

## NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN UP: NUEVAS ESTRUCTURAS EUROPEAS EN LA UP

Como comentábamos en el apartado anterior, la reciente legislación universitaria federal y estatal ha supuesto modificaciones en el funcionamiento de las universidades en los distintos *Länder*.

UP ha introducido reformas en la legislación universitaria conducentes a la adecuación del sistema al proceso de convergencia. De esta forma, el sistema introducido, muy estricto en su estructuración (no así en el caso de FHK), corresponde a niveles de grado de 3 años de duración (BA) y niveles de posgrado de 2 años (MA) (3+2). Por ello, UP se ve legalmente incapacitada para continuar en el consorcio al no poder extender la duración del grado a 4 años.

En cualquier caso, UP pretende abrir nuevas vías de cooperación con los socios del Programa, fuera de LAE, en convenios bilaterales de otra índole. UP informa que los nuevos cursos de grado y posgrado, introducidos en esta reestructuración de los títulos y estructuras universitarias son: *BA/ MA European Studies*, *BA/MA International Cultural and Business Studies*; *BA/MA Media and Communication Studies*, *MA Southeast Asian Studies*, todos ellos de naturaleza interdisciplinar, donde los componentes de derecho y administración de empresas tienen una importancia evidente y, por lo tanto, siguen en la línea del programa LAE.

Los últimos estudiantes de UP fueron admitidos en el curso académico 2005/2006; el curso académico 2007/2008 supuso el último año en que los estudiantes de UGR realizaron su año de estudios en UP (reemplazada por FHK). Actualmente, ningún estudiante de UL cursa ya sus estudios en UP. El abandono de UP se hizo efectivo desde el curso académico 2007/2008.

Consideramos que el paradójico impacto de la reforma europea en este tipo de iniciativas merece una mención especial, por lo que retomaremos esta cuestión al final de este capítulo.

***La Educación Superior en España: breve reseña (Eurydice 2009)***

El sistema de educación superior en España se articula en dos tipos de enseñanza: la universitaria y la no universitaria. Ambas se recogen, junto con las titulaciones a que dan acceso, en la Tabla 65, a continuación:

TIPOS DE ENSEÑANZA			
UNIVERSITARIA	NO UNIVERSITARIA		
<b>ACCESO</b>			
PAU (Prueba de acceso a la universidad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Directo (tras la obtención del Título de Bachiller)</li> <li>▪ Prueba específica</li> <li>▪ Mayores de 25 años (sin titulación, tras prueba específica de acceso)</li> </ul>		
<b>TITULACIONES</b>			
	Enseñanza artística de grado superior	Formación profesional específica de grado superior	Título de Técnico Deportivo Superior

<b>1er ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diplomado</li> <li>▪ Arquitecto Técnico</li> <li>▪ Ingeniero Técnico</li> </ul>		Técnico Superior	
<b>2º ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciado</li> <li>▪ Arquitecto</li> <li>▪ Ingeniero</li> </ul>	Título Superior		
<b>3er ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Doctorado</li> </ul>	Título de Doctor		
CENTROS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facultades</li> <li>▪ Escuelas Técnicas Superiores</li> <li>▪ Escuelas Universitarias</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conservatorios</li> <li>▪ Escuelas Superiores</li> </ul>	Centros de educación secundaria de grado medio/superior	Centros de formación públicos o privados autorizados

Tabla 65 Sistema de educación superior en España: enseñanza universitaria y no universitaria

Como podemos comprobar, existen distintos tipos de instituciones universitarias en España según la naturaleza de los estudios que se desarrollan. Hemos de señalar que, según Porta (1998), la universidad española corresponde al modelo tradicional de universidad, orientada a la transmisión del conocimiento, a la formación de las élites sociales, modelo que se ve alimentado por los fundamentos de la universidad napoleónica y la alemana.

No obstante, Vaira (2007) califica a España como representante del modelo de educación superior *unificado* precisamente por esta confluencia de distintas aproximaciones a la formación superior, enfoques teóricos y orientados al conocimiento, enfoques prácticos, de orientación profesional, etc. y en las conexiones establecidas entre ambos, la posibilidad de acceso desde un tipo de titulación a otra, etc.

Por otra parte, y como detalla el informe Trends (1999: 43), la Universidad en España se ha caracterizado por cursos intensivos y un importante número de asignaturas obligatorias, hecho que ha ido cambiando en las distintas legislaciones, y en el marco del proceso de convergencia, dotando de mayor flexibilidad y libertad a la configuración del programa formativo del estudiante.

En cualquier caso, este nuevo sistema está siendo, como en otros países participantes en el proceso de Bolonia, objeto de remodelación. Si bien el nuevo sistema no traerá consigo cambios significativos en cuanto a las instituciones existentes, no ocurrirá lo mismo en cuanto a sus fundamentos básicos de funcionamiento y las estructuras en que se basa el nuevo sistema.

La inclusión de la profesionalización de la formación, los nuevos formatos docentes y la mayor presencia y responsabilidad del estudiante en su formación están teniendo un impacto significativo en la Universidad española, aunque es cierto que en determinadas disciplinas los cambios no se suponen tan sustanciales.

Más adelante repasaremos brevemente las implicaciones de la reforma en la formación en España y, en particular, en los estudios de TI (Tabla 90), aunque en el Capítulo 2 ya esbozamos las tendencias en cuanto al impacto de la convergencia de los sistemas educativos en la armonización de la formación en TI.

### ❖ *El programa LAE en la UGR: Lenguas Aplicadas Europa*

DATOS GENERALES SOBRE LA UGR (GUÍA DEL PROGRAMA LAE EN LA UGR 2006, 2009)

La universidad de Granada es una de las instituciones españolas de mayor prestigio. Fundada en el año 1531 por el emperador Carlos I, ofrece actualmente 75 titulaciones en 28 centros (24 de los cuales son centros propios repartidos en diversos campus universitarios) y alberga a más de 50.000 estudiantes de grado y 3.000 de posgrado<sup>293</sup>. La institución dispone además de numerosas distinciones de calidad por el número y calidad de sus grupos de investigación, sus cursos de doctorado, premios fin de carrera, etc. (UGR 2007b).

El modelo de universidad que representa coincide con el de la universidad centrada en la investigación y en la transferencia de los resultados de la misma, sujeta a una fuerte centralización. Sin embargo, los recientes avances en la institución, como la incorporación de las nuevas tecnologías y la implementación de iniciativas piloto de las nuevas estructuras europeas, están demandando y demostrando un cambio en este modelo universitario.

Por otra parte, si algo caracteriza a la UGR en nuestros días es su importante proyección internacional, representada en los numerosos programas de intercambio, a nivel europeo e internacional, y el número de estudiantes de intercambio que envía y recibe cada año. Entre el año 1997 y 2007, más de 12.000 estudiantes extranjeros realizaron estancias de estudios en los centros de la UGR (unos 1.800 estudiantes de la UGR se desplazan a estudiar fuera, mientras que se recibe incluso un número superior de estudiantes extranjeros por curso académico), lo que sitúa a la UGR en la posición relativa de ser la primera universidad europea en recepción de estudiantes de intercambio y en cuanto al número de estudiantes que se desplaza a estudiar fuera (UGR 2007c)<sup>294</sup>.

Por otra parte, cabe señalar que los grupos más numerosos de estudiantes de intercambio de sitúan en las Facultades de Letras y Traducción e Interpretación (García Lledó 2005). La FTI mantiene, de hecho, programas de intercambio y movilidad con más de 60 destinos europeos, así como vínculos de cooperación con universidades e instituciones de educación superior fuera de Europa (UGR 2007d). De ahí que esta situación haya recibido la atención específica de distintos investigadores interesados en el impacto de esta nueva realidad en la enseñanza y aprendizaje de la TI, tal y como comentamos en anteriores apartados (V. Capítulo 2)<sup>295</sup>.

DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LA UGR

El programa LAE se desarrolla dentro de la titulación de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en la Facultad de TI y surge tras la reconversión de la antigua Escuela

---

<sup>293</sup> Además de unos 6.000 en cursos de formación continua, unos 10.000 en el centro de lenguas modernas, aproximadamente 800 en formación de adultos y unos 2.500 en cursos de verano, según el folleto informativo de la UGR para el curso académico 2006/2007.

<sup>294</sup> Cabe señalar que la Comisión Europea concedió la Estrella de Oro por la gestión de movilidad del programa Erasmus a la UGR, que además es la institución que mayor movilidad de estudiantes y profesores registra entre las 2.000 de la UE. El galardón fue entregado a la UGR en mayo de 2007 en Berlín.

<sup>295</sup> En el seno del grupo AVANTI, reseñamos los trabajos de Kelly (2008), Tsokaktsidou (2003, 2005), Soriano García (2007).



Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI) en el curso 1992/3 (fundada en el año 1980)<sup>296</sup> en Facultad de la UGR para el desarrollo de una titulación superior de ciclo largo o licenciatura<sup>297</sup>.

Actualmente, el centro goza de un gran prestigio en el ámbito nacional e internacional y ofrece la titulación en TI en distintas lenguas, incluido el árabe como primera lengua extranjera, además de las mayoritarias (alemán, inglés, francés).

Hasta el año 2000, se mantuvo el requisito de la superación de una prueba de acceso exclusiva para los estudiantes que pretendían acceder a dicha titulación, prerrequisito suprimido en virtud del acuerdo de 12 de abril de 2000, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA número 57 de 16 de mayo de 2000). De ahí que actualmente accedan a la titulación aquellos estudiantes que han superado la P.A.U. (Prueba de Acceso a la Universidad) con una nota superior a 8,37 (nota de corte del curso académico 2008/2009, para la lengua B inglés). Dicha calificación demandada por los estudios de TI en Granada resulta la segunda más alta en el distrito único universitario de Andalucía, solo superada por los estudios de Medicina con un 8,42 en la UCO, un 8,48 en la UMA y un 8,58 en la UGR (Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía 2009)<sup>298</sup>.

La UGR entró a formar parte del programa LAE dos años después de su inauguración, en el curso académico 1989-90, cuando aún era la EUTI que ofrecía una titulación de ciclo corto (tres años) o Diplomatura. Aunque los itinerarios formativos de los estudiantes han ido variando en virtud de las altas y bajas de los socios del Programa (Tabla 53, al inicio del capítulo), se mantienen las combinaciones lingüísticas en las que se basa el programa y que recogemos en el Diagrama 29.

Granada mantiene en la actualidad sus vínculos con AIX, FHK y UL, tras las últimas modificaciones acaecidas en el consorcio LAE, mencionadas anteriormente. Para los estudiantes de la combinación de ES-EN-FR, los estudiantes cursan primero y cuarto en Granada, segundo en AIX

---

<sup>296</sup> Solo precedida por la UAB (1973). Más tarde, en el año 1988, se fundaría la ULPGC (V. listado de siglas y abreviaturas al inicio de este tomo).

<sup>297</sup> Como consecuencia de la LRU aprobada en 1983. Las directrices propias de la Licenciatura datan del 30 de septiembre de 1991.

<sup>298</sup> Las notas de corte varían según la combinación lingüística: para aquellos estudiantes que accedieron durante el año 2006/2007 a la UGR con alemán como lengua B la nota de corte fue de 5,82; para los que lo hicieron con francés: 6,28; y con lengua árabe: 5; la de 8,36 es la nota de corte correspondiente a los estudiantes de inglés como lengua B (datos de la página web de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa 2007b Dirección General de Universidades). Esto está causando además dificultades de distinta índole, puesto que al no existir prueba de acceso y seleccionar a los estudiantes para el acceso únicamente por su resultado en la PAU, los estudiantes acceden a la titulación, independientemente de su combinación lingüística, por la lengua B que su calificación les permita. En el curso académico 2008/2009, las notas de corte han vuelto a sufrir un ligero ascenso, al menos en lo relativo a los centros de la comunidad andaluza. Si bien se puede optar con un 5 a la Licenciatura en lengua alemana (UGR, UPO) y en árabe (UGR), se necesita para entrar con francés, lengua B: un 5 en UCO, un 5 en Granada, un 6,21 en UMA y un 6,48 en UPO. El inglés sigue siendo la lengua con la nota de corte más elevada con un 6,46 en UCO, un 7,55 en UPO, un 7,58 en UMA y un 8,37 en UGR (datos relativos al curso 2008/2009 de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa 2009 Dirección General de Universidades). En el ámbito nacional, en el curso académico 2005/2006 (datos más recientes facilitados por el Ministerio español de Educación y Cultura, Consejo de Coordinación Universitaria), en comparación con el resto de universidades que imparten la titulación de grado en TI, la UGR es la que posee la nota de corte más alta (8,33) seguida por la Universidad de Alicante (8,19) y la Universidad de Málaga (7,68) para los estudiantes de lengua B inglés. La base de datos del actual MICINN hace imposible obtener los datos relativos a la titulación por lenguas, siendo visible únicamente la nota de corte mínima de acceso (independientemente de la lengua B por la que se pretenda acceder a los estudios de TI).

y tercero en UL; para los de ES-EN-DE, los años en el extranjero discurren, en segundo curso en UL y en tercero en FHK, tal y como detallan los diagramas siguientes<sup>299</sup>:

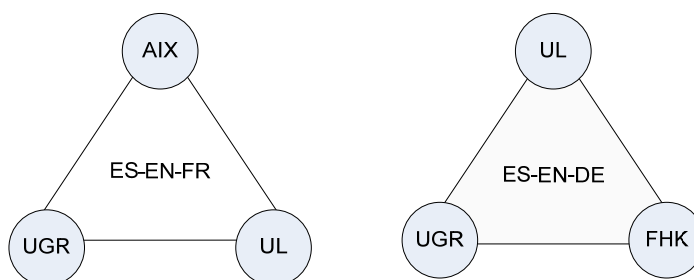


Diagrama 29 El programa LAE en UGR: itinerario y combinaciones lingüísticas<sup>300</sup>

### *Procedimiento de acceso*

Entre las cuestiones particulares del programa LAE en UGR, destacaremos el procedimiento de acceso, que en la actualidad es el siguiente: con el español como lengua materna y tras ser admitido a la titulación como cualquier otro estudiante, se inicia un proceso de selección que incluye: examen escrito (basado en una redacción sobre política, cultura, sociedad o tema de actualidad) y un examen oral (o entrevista, donde se valora el perfil de acceso del estudiante) en ambas lenguas extranjeras, mediante los cuales el estudiante ha de demostrar su nivel lingüístico.

La guía del programa en la UGR sintetiza como factores objeto de evaluación en este encuentro: la motivación para el acceso, la formación previa, las expectativas de acceso al Programa y las perspectivas profesionales (Guía del programa LAE en la UGR 2009: 11)<sup>301</sup>.

### *Programa de estudios*

Como incidimos en un principio, los bloques de contenidos en que se articula el programa son:

<sup>299</sup> Para los estudiantes de francés e inglés como lenguas extranjeras existían, previamente al año 2007, vínculos con UNN y LJMU (en lugar de UL), donde los estudiantes cursaban el tercer año de estudios, después de AIX. Igualmente, el vínculo con alemán, incluía a Passau, así los estudiantes de dicha combinación cursaban su tercer año de estudios en UP, institución sustituida en un nuevo vínculo por FHK.

<sup>300</sup> Del mismo modo, y mientras otras instituciones del bloque anglosajón se mantenían en el programa (TVU, por ejemplo) se ofertaban también estos destinos durante el tercer curso para los estudiantes de dicha combinación lingüística. La posibilidad de cursar el tercer año de estudios en LJMU estuvo abierta hasta el curso académico 2007/2008. Puesto que nuestra encuesta se dirige a egresados del programa, prevemos encontrar representados itinerarios actualmente no vigentes en el consorcio.

<sup>301</sup> Como otros elementos propios del programa LAE, el procedimiento de acceso al mismo ha sufrido modificaciones no solo en la UGR sino en otras instituciones socias. Esta dimensión de estudio ha sido recogida en nuestro cuestionario, como comentaremos en el capítulo dedicado a la metodología de nuestro estudio (Capítulo 5).

<b>Bloque A</b>	<b>Lenguas y traducción en dos lenguas extranjeras</b> Profundización en los conocimientos activos y pasivos de las lenguas extranjeras, teoría y práctica de la traducción, terminología, lengua materna y una introducción a la lingüística;
<b>Bloque B</b>	<b>Culturas</b> de los países de las lenguas de estudio
<b>Bloque C</b>	<b>Materias aplicadas</b> Economías y sistemas jurídicos de los países objeto de estudio
<b>Bloque D</b>	<b>Materias optativas</b>

Tabla 66 Programa de estudios LAE en UGR (Guía LAE en UGR 2009: 7)

En cuanto al programa de estudios (recogido en la Tabla 66, arriba), hemos de señalar que los estudiantes se matriculan tanto en la lengua C (tercera lengua o segunda lengua extranjera) como en las materias relativas a ella (Civilización C, Traducción, etc.), oficial y administrativamente en las disciplinas que incluyen dicha denominación, aunque cursan en realidad aquellas materias equivalentes al nivel de lengua B, puesto que no existe distinción para los estudiantes LAE entre la primera y la segunda lengua extranjera (V. \* en Tabla 67)<sup>302</sup>. Dicha distinción se mantiene, sin embargo, en el cuarto curso, al cursarse únicamente las asignaturas de interpretación en la lengua B del estudiante.

Año 1 en UGR	
Combinación ES-EN-FR	Combinación ES-EN-DE
<i>Primer cuatrimestre</i>	<i>Primer cuatrimestre</i>
Lengua española 1 (6 ctos.)	Lengua española 1 (6 ctos.)
Lengua B5 Inglés / Francés (6 ctos.)	Lengua B5 Inglés / Alemán (6 ctos.)
Lengua C1 Francés /Inglés* (9 ctos.)	Lengua C1 Alemán /Inglés* (9 ctos.)
Lengua C3 Francés/ Inglés (9 ctos.)	Lengua C3 Alemán / Inglés (9 ctos.)
Micro y Macroeconomía (6 ctos.)	Micro y Macroeconomía (6 ctos.)
Documentación (6 ctos.)	Documentación (6 ctos.)
Teoría y Práctica de la Traducción (6 ctos.)	Teoría y Práctica de la Traducción (6 ctos.)
Análisis de Documentos de Derecho Civil (6 ctos.)	Análisis de Documentos de Derecho Civil (6 ctos.)
<i>Segundo cuatrimestre</i>	<i>Segundo cuatrimestre</i>
Lengua española 2 (6 ctos.)	Lengua española 2 (6 ctos.)
Lengua B6 Inglés /Francés (6 ctos.)	Lengua B6 Inglés /Alemán (6 ctos.)
Lengua C2 Francés/ Inglés* (9 ctos.)	Lengua C2 Alemán / Inglés * (9 ctos.)
Lengua C4 Francés/Inglés (9 ctos.)	Lengua C4 Alemán / Inglés (9 ctos.)
Civilización B Inglés /Francés (6 ctos.)	Civilización B Inglés / Alemán (6 ctos.)
Civilización C Francés/ Inglés (6 ctos.)	Civilización C Alemán / Inglés (6 ctos.)
Civilización española (6 ctos.)	Civilización española (6 ctos.)
<i>Total: 102 ctos.</i> <sup>303</sup>	

Tabla 67 Programa de estudios LAE en UGR: primer curso en UGR (Guía LAE en UGR 2009: 12)

<sup>302</sup> «En el caso de la Lengua C, los estudiantes cursan las asignaturas de Lengua B 5 y 6, que se reconocen como equivalentes a los 4 niveles de Lengua C, los dos primeros en el primer año y los restantes en el segundo curso. Del mismo modo, en el caso de las asignaturas de Civilización, se cursa la Civilización B, aunque administrativamente la matrícula es de Civilización C.» (Guía LAE UGR 2009: 12)

<sup>303</sup> El crédito (a fecha de marzo de 2009) detallado en el programa de estudios coincide con un crédito LRU, esto es, equivale a 10 horas lectivas.

En cuanto a las asignaturas que se cursan en el extranjero, la guía LAE de Granada solo hace alusión a las materias correspondientes en el plan de estudios de UGR, esto es, remite a los estudiantes a los descriptivos de las instituciones en las que realizarán sus estudios para concretar las asignaturas que serán reconocidas como equivalentes de las detalladas en la Guía para los cursos segundo y tercero de la licenciatura (V. Tabla 68, a continuación).

<b>Segundo curso Inglés/Francés</b> Civilización Francesa 2 (6) Derecho Mercantil Francés (6) Traducción 1 C-A Inglés / Francés (6) Economía 2 (6)	<b>Université de Provence (Francia)</b> Traducción 2 B-A Inglés / Francés (6) Traducción 3 A-B Inglés / Francés (6) Traducción 2 C-A Inglés / Francés (6) Traducción 3 A-C Inglés / Francés (6) Lingüística Aplicada a la Traducción (6) Total 54 créditos
<b>Segundo curso Inglés/Alemán</b> Civilización Británica 2 (6) Derecho Inglés (6) Traducción 1 C-A Inglés / Alemán (6) Informática Aplicada a la Traducción (6)	<b>UL (Irlanda)</b> Traducción 2 B-A Inglés / Alemán (6) Traducción 3 A-B Inglés / Alemán (6) Traducción 2 C-A Inglés / Alemán (6) Traducción 3 A-C Inglés / Alemán (6) Lingüística Aplicada a la Traducción (6) Total 54 créditos
<b>Tercer curso Inglés/Francés</b> Traducción 4 B-A Inglés / Francés (6) Traducción 5 A-B Inglés / Francés (6) Derecho Inglés (6) Economía 3 (6) Civilización Británica 2 (6) Optativas LAE: 12 créditos de Libre Configuración sin especificar	<b>UL (Irlanda)</b> Traducción 6 B-A Inglés / Francés (6) Traducción 7 A-B Inglés / Francés (6) Traducción 6 C-A Inglés / Francés (6) Traducción 7 A-C Inglés / Francés (6) Informática Aplicada a la Traducción (6) Total 72 créditos
<b>Tercer curso Inglés/Alemán</b> Traducción 4 B-A Inglés / Alemán (6) Traducción 5 A-B Inglés / Alemán (6) Civilización Alemana 2 (6) Optativas LAE: 18 créditos de Libre Configuración sin especificar Economía 2 (6)	<b>FHK (Alemania)</b> Traducción 6 B-A Inglés / Alemán (6) Traducción 7 A-B Inglés / Alemán (6) Traducción 6 C-A Inglés / Alemán (6) Traducción 7 A-C Inglés / Alemán (6) Economía 3 (6) Total 72 créditos

Tabla 68 Programa de estudios LAE en UGR: segundo y tercer curso (Guía LAE en UGR 2009: 21)

Año 4 en UGR	
Ambas combinaciones lingüísticas	
Traductología	Proyecto fin de carrera (4,5 ctos.)
Terminología	Técnicas de interpretación simultánea (9 créditos)
Técnicas de interpretación consecutiva	Asignatura de Traducción
Asignatura de Traducción	Asignatura de Traducción
Asignatura de Traducción	Asignatura de Traducción
Asignatura de Traducción	Total 73.5 ctos.

Tabla 69 Programa de estudios LAE en UGR: cuarto curso (Guía LAE en UGR 2009: 33)

Como refleja la tabla anterior, el Programa incluye en cuarto curso, al menos, 6 asignaturas de traducción «para compensar el menor hincapié que se hace en estas materias en los programas cursados en el extranjero» (*ibid.*). La mayoría de las asignaturas son optativas en este cuarto curso,

lo que otorga mayor flexibilidad a la hora de perfilar el currículum formativo del estudiante LAE, con la única salvedad de no escoger asignaturas ya reconocidas en la convalidación de los estudios realizados en el extranjero. El descriptivo del Programa no especifica carga de créditos para estas asignaturas optativas.

### *Proyecto final*

El proyecto fin de carrera es optativo para los estudiantes locales (con una asignación de 4,5 créditos según el plan de estudios en vigor); los estudiantes LAE, en la actualidad, solo han de realizar un proyecto en español. No obstante, en anteriores momentos del Programa hubieron de completar dos.

Una de las cuestiones particulares de los estudiantes de TI en la UGR es que, según el Real Decreto 79/1996 y con la Orden Ministerial de 21 de marzo de 1997 (BOE de 23 de febrero de 1996, 2 de abril de 1997 y 2 de agosto de 2002), los licenciados en dicha disciplina podrán solicitar al Ministerio español de Asuntos Exteriores el nombramiento de Intérprete Jurado, habida cuenta de que se hayan cursado un mínimo de 24 créditos de Traducción Jurídica o Económica, así como un mínimo de 16 créditos de Interpretación. Esto condiciona, según detalla la propia guía, la optatividad de los estudiantes LAE en su cuarto año de estudio, quienes tienden a seleccionar asignaturas de Traducción (10 y 11 A-B). El título sólo se otorga en la lengua B de los estudiantes, como a los compañeros locales (no participantes en el Programa LAE).

Los participantes LAE de la UGR reciben las tres titulaciones de las universidades en las que cursan sus estudios: la *Maîtrise Langues Étrangères Appliquées* de Aix, el *BA Sprachen und Wirtschaft* de FHK y la correspondiente Licenciatura en TI de la UGR. Como afirmábamos, UL concede un certificado de equivalencia a los participantes LAE que realizan un periodo de formación en su institución.

### *Estudiantes visitantes en el marco del programa LAE*

Para los estudiantes visitantes existen determinadas provisiones especiales. Estos gozan en la UGR de un estatus similar al de cualquier estudiante de intercambio, por lo que pueden acceder a los cursos de lengua española que oferta la UGR en el CLM (Centro de Lenguas Modernas), previo cumplimiento de los mismos requisitos que para cualquier otro estudiante internacional (previa inscripción, provisión del carné de estudiante y realización de una prueba de nivel) (Guía LAE en UGR 2009: 44). Igual ocurre con las prácticas de empresa previstas por el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas del Vicerrectorado de Estudiantes en la actualidad (*ibid.*: 45).

Son estudiantes visitantes en el programa LAE aquellos de UNN y UL (nótese que se siguen aceptando a estudiantes de UNN admitidos al Programa, pero UGR no envía ninguno a Northumbria) y los de FHK. Ambos se inscriben en segundo curso de la Licenciatura y su programa de estudios es el siguiente:

<b>Estudiantes LAE visitantes (procedentes de UNN y UL)</b>	
<i>Segundo cuatrimestre</i>	
Teoría y Práctica de la Traducción (6 ctos.)	
Estructura Económica de España (6 ctos.)	
Traducción 1 C-A Francés (6 ctos.)	
Análisis e interpretación de documentos de Derecho civil (6 ctos.)	
Documentación aplicada a la traducción (6 ctos.)	
Optativa (6 ctos.)	
<i>Segundo cuatrimestre</i>	
Traducción 2 B-A Inglés (6 ctos.)	
Traducción 3 B-A Inglés (6 ctos.)	
Traducción 2 C-A Francés (6 ctos.)	
Traducción 3 C-A Francés (6 ctos.)	
Civilización española (6 ctos.)	
Optativa	
<i>Total: 72 ctos.</i>	

Tabla 70 Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de UNN y UL (2º curso)  
(Guía LAE en UGR 2009: 41)

<b>Estudiantes LAE visitantes (procedentes de FHK)</b>	
<i>Primer cuatrimestre</i>	
Teoría y Práctica de la Traducción (6 ctos.)	
Estructura Económica de España (6 ctos.)	
Lengua B5 Inglés (6 ctos.)	
Instituciones básicas del comercio internacional (6 ctos.)	
Documentación aplicada a la traducción (6 ctos.)	
Relaciones Internacionales (6 ctos.)	
<i>Segundo cuatrimestre</i>	
Traducción 2 B-A Alemán (6 ctos.)	
Traducción 3 B-A Alemán (6 ctos.)	
Lengua B6 Inglés (6 ctos.)	
Traducción 2 C-A Francés (6 ctos.)	
Civilización española (6 ctos.)	
Lengua B8 Francés (6 ctos.)	
<i>Total: 72 ctos.</i>	

Tabla 71 Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de FHK (2º curso) (Guía LAE en UGR 2009: 41)

<b>Estudiantes LAE visitantes (procedentes de AIX)</b>	
<i>Primer cuatrimestre</i>	
Traducción 4 B-A Científica y Técnica Francés (6 ctos.)	
Traducción 5 B-A Científica y Técnica Francés (6 ctos.)	
Traducción 1 C-A Inglés (6 ctos.)	
Estructura Económica de España (6 ctos.)	
Instituciones básicas del comercio internacional (6 ctos.)	
Optativa (6 ctos.)	
<i>Segundo cuatrimestre</i>	
Traducción 6 B-A Jurídica, Económica y Comercio Francés (6 ctos.)	
Traducción 7 B-A Jurídica, Económica y Comercial Francés (6 ctos.)	
Traducción 2 C-A Inglés (6 ctos.)	
Traducción 3 C-A Inglés (6 ctos.)	
Civilización española (6 ctos.)	
Instituciones internacionales (6 ctos.)	
	<i>Total: 72 ctos.</i>

Tabla 72 Programa de estudios LAE en UGR para estudiantes visitantes de AIX (3<sup>er</sup> curso) (Guía LAE en UGR 2009: 42)

A todos los estudiantes visitantes que superan el Programa se les concede el título de *Licenciatura en Traducción e Interpretación*.

### ***La Educación Superior en Francia: breve reseña***<sup>304</sup>

El sistema educativo en Francia, en el nivel superior, no es menos complejo que el panorama que hemos esbozado hasta ahora en España y Alemania, donde encontramos diversas instituciones que imparten titulaciones de educación superior, tanto en el plano universitario como no universitario. En este último nivel se ubican las disciplinas más directamente asociadas a la formación profesional. En el panorama global de educación superior localizamos las siguientes instituciones:

- Las universidades
- Los IUT, Institutos Universitarios de Tecnología
- Los *Lycées* (centros de educación secundaria que imparten titulaciones de formación profesional de nivel medio y superior o BTS)
- Las escuelas superiores, entre las que encontramos las *Grandes écoles*.

En este nivel y en el tipo de institución que nos ocupa, puntualizaremos que la universidad en Francia se caracteriza por su carácter público, aunque perviven instituciones donde la estricta selección de candidatos es su principal característica. Estas instituciones son las *Grandes écoles*, que

<sup>304</sup> Datos extraídos de la base de datos Eurydice (2006d) y de la página web del Ministerio de Educación francés (2006), Edufrance (2006) (V. listado de referencias bibliográficas).



ofrecen formación en áreas de Ingeniería, Ciencias Sociales y Gestión de Empresas<sup>305</sup>. Por todo ello, Francia representa el *modelo binario* antes esbozado, donde se cuenta con un modelo universitario y otro de instituciones diversas de educación superior, a saber, fundamentalmente las *Grandes écoles*.

La Universidad francesa cuenta con un millón y medio de estudiantes, donde la representación de estudiantes internacionales asciende al 10% (Ministerio francés de educación 2007).

Por lo general, es frecuente el formato de la clase magistral en grupos de estudiantes que pueden variar entre los 100 y los 1.000 estudiantes; además se realizan trabajos prácticos o dirigidos realizados con grupos más reducidos de estudiantes con vistas a llevar a la práctica los contenidos teóricos introducidos en las sesiones magistrales (Edufrance 2007).

El tradicional sistema de educación superior francés, organizado en titulaciones de ciclo corto (DUT, BTS) y titulaciones de ciclo largo (DEUG, *Licence*, *Maîtrise*, DEA, DEES)<sup>306</sup>, se ha visto modificado en el año 2002 (*Arrêté 23 avril 2002*, V. listado de referencias bibliográficas). En el Apartado 4.4. presentaremos las modificaciones incluidas con las nuevas estructuras europeas y trataremos el impacto que la adecuación al proceso de Bolonia ha tenido en la reorganización del sistema educativo en Francia, fundamentalmente en el nuevo sistema LMD (*Licence*, *Master*, *Doctorat*). El modelo formativo actualmente vigente en Francia queda reflejado en el siguiente diagrama:

---

<sup>305</sup> De hecho, estas instituciones, junto con las escuelas de Ingeniería, necesitan de una preparación específica (CPGE, *classes préparatoires aux grandes écoles*) durante 2 ó 3 años para aquellos estudiantes que quieran acceder a ellas.

<sup>306</sup> V. Listado de siglas y abreviaturas.



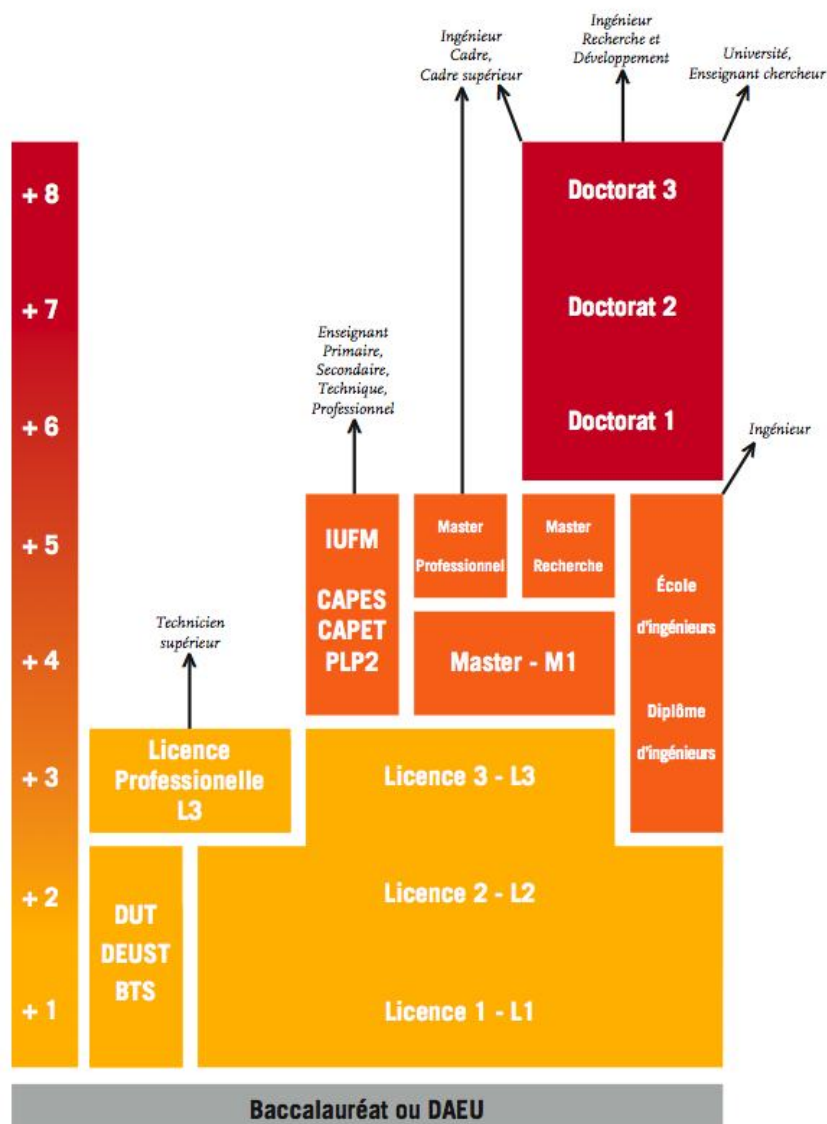


Diagrama 30 Estructuras y titulaciones universitarias en el modelo francés (Université de Provence 2009)<sup>307</sup>

❖ **El programa LAE en AIX: LEA-Europe**

DATOS GENERALES SOBRE AIX (UNIVERSITÉ DE PROVENCE 2006)

La Université de Provence (*Aix-Marseille 1*) es una de las tres universidades de la región de Aix-Marseille, junto con la *Université Méditerranée (Aix-Marseille 2)* y la *Université Paul Cézanne (Aix-Marseille 3)*, con más de 5 siglos de historia, donde se ofrece una amplia gama de disciplinas formativas en distintas áreas: Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias Exactas, Tecnología, Medicina, etc. Las tres universidades ofrecen especialización en distintas disciplinas: la

<sup>307</sup> Schéma des études LMD - Licence, Master, Doctorat.

Universidad de Provenza aglutina las materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanas; la Mediterránea, Derecho, Ciencias Políticas, Economía y Gestión empresarial; y la Paul Cézanne las Ciencias Exactas, Ingenierías y Ciencias Medioambientales, entre otras. El modelo de universidad que representan es el tradicional francés del s. XIX, donde prima el espíritu de la universidad como foco de transmisión del conocimiento.

Actualmente, las tres universidades reciben aproximadamente 70.000 estudiantes y cuentan con un importante número de programas internacionales.

DATOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA LAE EN AIX (UNIVERSITÉ DE PROVENCE, AIX 2006, 2009)

La titulación de origen es *Maîtrise Arts, Lettres, Langues et Civilisation* con la mención de Lenguas extranjeras aplicadas (*Langues Étrangères Appliquées*, LEA). El programa LEA supone 4 itinerarios formativos en nivel de grado (*licence*) que presentamos en la Diagrama 31:

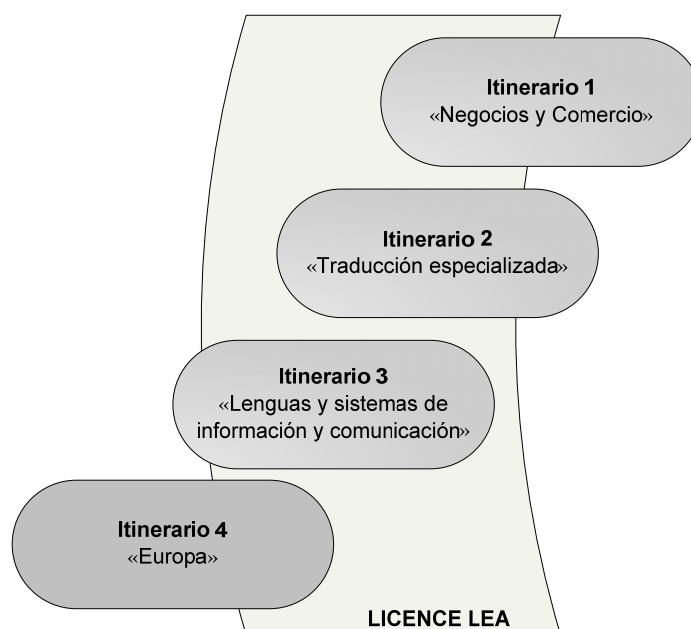


Diagrama 31 Itinerarios formativos de LEA en Aix

El itinerario 1 es la modalidad tradicional del programa LEA donde se combina la formación en lenguas extranjeras con los conocimientos temáticos de la economía, la empresa y el derecho; el 2 ofrece especialización en traducción; y el 3 es el más reciente y supone una respuesta a las nuevas necesidades formativas en la sociedad de la información y las consiguientes necesidades profesionales. El programa LAE en Aix corresponde al itinerario 4 y recibe la denominación de *LEA Europe*.

Como reflejamos en la Tabla (resumen) 53 del inicio, el acceso al Programa tiene lugar al completar el primer año de estudios en Aix, y es la entrevista (además de la superación de la totalidad de los módulos formativos) el método principal para la evaluación de las candidaturas.

En cuanto al programa de estudios, los 4 itinerarios comparten contenidos durante los dos primeros semestres de estudios (cada uno de los cuales equivale a 30 créditos), organizados fundamentalmente en torno a unidades de formación (*unités d'enseignement*) en: lenguas y culturas, asignaturas de especialidad (economía y derecho) y competencias transversales (expresión oral y gestión).

Por otra parte, el semestre 3 (30 créditos) es idéntico para todos los estudiantes de los itinerarios 1, 2 y 3, exceptuando a los del itinerario 4 (programa LAE). A partir del semestre 3, los contenidos son específicos para cada itinerario.

LES ETUDES EN LEA A L'UNIVERSITE DE PROVENCE			
LICENCE MENTION LANGUES ETRANGERES APPLIQUEES DOMAINE : Arts, Lettres, Langues et Civilisations			
Année	Semestre		
1ère année	S1	TRONC COMMUN - PARCOURS INDIFFERENCIE	
	S2	TRONC COMMUN - PARCOURS INDIFFERENCIE	
2ème année	S3	TRONC COMMUN - PARCOURS INDIFFERENCIE	
	S4	Parcours 1 : AFFAIRES ET COMMERCE	Parcours 2 : TRADUCTION SPECIALISEE
S5	Parcours 3 : LANGUES ET SYSTEMES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION		
3ème année		S6	Parcours 4 : LEA EUROPE

Tabla 73 Itinerarios formativos de LEA en AIX: estructura en semestres (Plaquette LEA 2008-2009: 8)

MASTER MENTION LANGUES ETRANGERES APPLIQUEES DOMAINE : Arts, Lettres, Langues et Civilisations								
année	semestre	<u>Spécialité</u> : AFFAIRES INTERNATIONALES ET INFORMATIONS STRATEGIQUES						<u>Spécialité</u> : LEA METIERS DE LA TRADUCTION
1ère année	S1	MANAGEMENT INTERNATIONAL		Parcours 3 : TRAVAIL ET RELATIONS SOCIALES	Parcours 4 : PARCOURS DELOCALISE	Parcours 5 : MANAGEMENT DE PROJETS HUMANITAIRES ET DE DEVELOPPEMENT CULTUREL	Parcours 6 (ouverture prévue en 2009-2010) : COMMUNICATION ET EVENEMENTIEL A L'INTERNATIONAL	METIERS DE LA TRADUCTION
	S2							
Professionnel 2ème année	S3	Parcours 1 : MANAGEMENT INTERNATIONAL	Parcours 2 : PME-EXPORT PAR APPRENTISSAGE	Parcours 3 : TRAVAIL ET RELATIONS SOCIALES	Parcours 4 : PARCOURS DELOCALISE	Parcours 5 : MANAGEMENT DE PROJETS HUMANITAIRES ET DE DEVELOPPEMENT CULTUREL	Parcours 6 (ouverture prévue en 2009-2010) : COMMUNICATION ET EVENEMENTIEL A L'INTERNATIONAL	METIERS DE LA TRADUCTION
	S4							

Tabla 74 Itinerarios formativos de LEA- Master en AIX: estructura en semestres (Plaquette LEA 2008-2009: 8)

Las Tablas de la 75 a la 77 que presentamos a continuación representan el programa de estudios de LAE en AIX y los Diagramas 32 y 33 reproducen los itinerarios de estudios de los estudiantes según su combinación lingüística.

En la actualidad, los estudiantes admitidos cursan su primer año en la Université de Provence para pasar luego a UL (en su segundo año) y en el tercero, según su lengua de estudios, pasan a FHK (si es alemán) o UGR (si es español). Los anteriores vínculos con LJMU, UNN (en segundo año) en

ambas combinaciones lingüísticas han desaparecido: AIX-LJMU-UGR, AIX-UNN-UGR y AIX-UNN-FHK, AIX-LJMU-FHK, AIX-UL-UP.

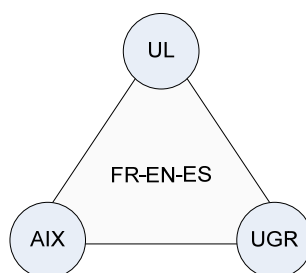


Diagrama 32 El programa LAE en AIX: itinerarios en la combinación lingüística FR-EN-ES

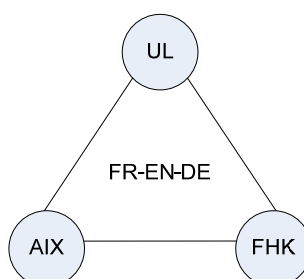


Diagrama 33 El programa LAE en AIX: itinerarios en la combinación lingüística FR-EN-DE

Común a los 4 itinerarios «Programa LEA»			
Semestre 1		Semestre 2	
UE (Módulos)	Créditos	UE (Módulos)	Créditos
UE1: Inglés - Lengua inglesa - Cultura y civilización del mundo anglosajón	9	UE1: Inglés - Lengua inglesa - Cultura y civilización del mundo anglosajón	9
UE2: Lengua B (según especialidad y combinación lingüística) - Lengua B - Cultura y civilización	9	UE2: Lengua B (según especialidad y combinación lingüística) - Lengua B - Cultura y civilización	9
UE3: Materias de especialidad ▪ Microeconomía ▪ Introducción general al derecho ▪ Francés y comunicación 1	6	UE3: Materias de especialidad 2.1 ▪ Macroeconomía ▪ Institución políticas y derecho constitucional	6

UE4: Optativa <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inglés</li> <li>▪ Lengua B (refuerzo)</li> <li>▪ Materias aplicadas</li> </ul>	6	UE4: Materias de especialidad 2.2 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Francés y comunicación 2</li> <li>▪ Introducción a la gestión empresarial</li> </ul>	6
<i>Total de créditos:</i>	<b>30</b>	<i>Total de créditos:</i>	<b>30</b>

Tabla 75 Programa de estudios LEA-Europe: semestres 1 y 2 (AIX)

<i>Itinerario 4</i> « LEA-Europe» <sup>308</sup>			
Programa para estudiantes extranjeros en AIX			
Segundo año		Tercer año	
UE (Módulos)	Créditos	UE (Módulos)	Créditos
UE1: Lengua inglesa aplicada	18	UE1: Lengua francesa aplicada	18
UE2: Lengua francesa aplicada	18	UE2: Lengua B	18
UE3: Economía	6	UE3: Economía	6
UE4: Derecho	6	UE4: Derecho	6
UE5: Civilización francesa	6	UE5: Civilización francesa	6
UE6: Optativa	6	UE6: Optativa	6
<i>Total de créditos:</i>	<b>60</b>	<i>Total de créditos:</i>	<b>60</b>
Programa para estudiantes de AIX			
Segundo año		Tercer año	
UE (Módulos)	Créditos	UE (Módulos)	Créditos
UE1: Lengua inglesa aplicada	18	UE1: Lengua inglesa aplicada	18
UE2: Lengua B	18	UE2: Lengua B	18
UE3: Economía	6	UE3: Economía	6
UE4: Derecho	6	UE4: Derecho	6
UE5: Gestión	6	UE5: Gestión	6
UE6: Optativa	6	UE6: Optativa	6
<i>Total de créditos:</i>	<b>60</b>	<i>Total de créditos:</i>	<b>60</b>

Tabla 76 Programa de estudios LEA-Europe: estancias en el extranjero (AIX)<sup>309</sup>

<sup>308</sup> El programa LEA-Europe comienza desde principios del segundo año de estudios de grado, puesto que la estructura en semestres no ha sido adoptada por todos los socios del programa. La *Licence* se organiza pues en semestres, de manera que 3 años suponen 6 semestres de estudio. Cada semestre se compone de 4 unidades de formación en LEA. No obstante, para los estudiantes LEA-Europe y durante las estancias fuera de la universidad de origen, el descriptivo del programa reconoce hasta 6 unidades en las que ha de organizar, de forma armonizada, el currículum formativo del estudiante.

<sup>309</sup> El cómputo en créditos equivale al descriptivo del programa en el año 2007, en la versión más actualizada del programa LEA-Europe en AIX no se han introducido aún las tablas detalladas y los cálculos en créditos correspondientes.

Cuarto año (AIX)
IAV 910: Lengua A
IAV 920: Investigación Lengua A
ALV/ ELV 930: Lengua B
ALV/ELV 940: Investigación Lengua B
LEA 950: Gestión II, Economía, Derecho
LEA 960: Optativa

Tabla 77 Programa de estudios LEA-Europe: 4º curso (AIX)

Durante el último año de estudios en AIX, los estudiantes han de llevar a cabo un periodo de prácticas profesionales, de cuya organización son responsables los propios participantes.

#### NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: ESTRUCTURAS LMD EN AIX

AIX ha adoptado plenamente las nuevas estructuras de grado y posgrado previstas en el proceso de Bolonia, de forma que se sigue un grado (*Licence/BA*) de 3 años de duración, seguido de un posgrado de 2 años (*Maîtrise* o M1+ Master, M2). Los estudiantes completan un primer y segundo semestre de estudios en AIX y realizan posteriormente dos estancias (correspondientes a un curso académico, 60 ECTS, en dos de las universidades extranjeras del consorcio, según su combinación lingüística).

Completados los 180 ECTS que supone la titulación de grado (*Licence*), ya en AIX continúan sus estudios de máster: realizan un primer curso de máster (M1) y obtienen la titulación de *Maîtrise*, como presentábamos en las tablas anteriores (de la 75 a la 77). Dicha estructura queda reflejada en el Diagrama 34, a continuación:

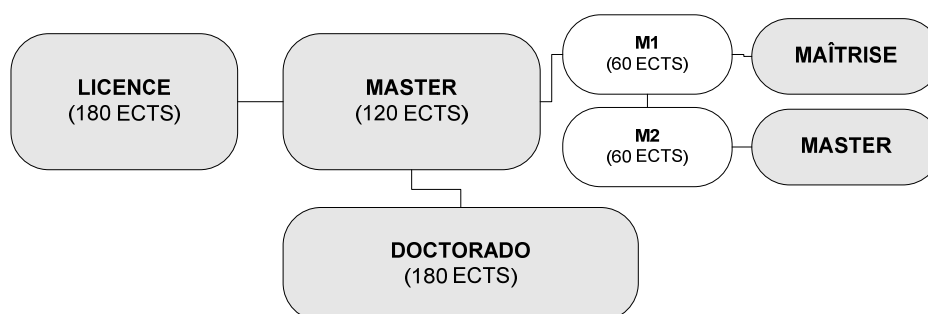


Diagrama 34 Estructura LMD en AIX

El descriptivo del programa LAE en AIX anuncia la apertura de nuevos vínculos: uno con una institución italiana (Università degli Studi di Genova) y otro con la Universidad de Portsmouth en el Reino Unido<sup>310</sup>.

Por otro lado, en el curso académico 2007/2008 se ha inaugurado un Máster Integrado LEA entre AIX y UP para la configuración de una doble titulación de máster: LEA, Negocios internacionales, especialización en Cultura y Organización (AIX) y Estudios Europeos, Lenguas y estudios Interculturales de Passau, para los estudiantes de *Licence* LEA o equivalente.

Durante la reunión plenaria de abril de 2007, el coordinador del Programa en AIX informa del retraso en la activación del nuevo triángulo (con la combinación lingüística francés-inglés-italiano), por lo que no se puede aún determinar la implementación del itinerario entre dichas instituciones y el resto del consorcio.

Tampoco se tiene constancia, hasta el momento, del futuro de la titulación concedida al completar el primer año de máster (M1), que se espera tenderá a desaparecer (según informa el coordinador del Programa en AIX durante la última plenaria de la Comisión internacional). No obstante, la revisión del descriptivo del programa LEA-Europe en AIX, reconoce que solo una vez completados los 4 años de estudio (3 en *Licence*, y un cuarto en M1) el estudiante recibirá las 3 titulaciones correspondientes a las instituciones de su itinerario de estudio; así, el participante de AIX recibe una titulación de nivel *Maîtrise*, un título de *Bachelor* (actualmente solo el certificado de equivalencia otorgado por UL) y la Licenciatura (UGR) o el *Diplom* de FHK (Descriptivo LEA-Europe 2009).

### ***Las instituciones del bloque anglosajón: LJMU, UNN (Reino Unido) y UL (Irlanda)***

#### ***La Educación Superior en el Reino Unido: breve reseña***

##### *Sistemas e instituciones de educación superior*

Existen distintos tipos de instituciones de educación superior en el Reino Unido que difieren en cuanto a su función, dimensiones y evolución histórica, así como en cuanto a las materias que

---

<sup>310</sup> De hecho, representantes de esta universidad asistieron a la reunión plenaria de 2007 con objeto de analizar la viabilidad de su inclusión en el consorcio. Como en el caso de la Universidad de Portsmouth (Reino Unido), otros centros, fundamentalmente anglosajones (por la necesidad del consorcio de aumentar la posibilidad de plazas en instituciones de lengua inglesa), han mostrado su interés por sumarse al consorcio, sin éxito, a lo largo de la historia del programa: Universidad de Riga, Universidad Estatal de Moscú, Instituto Hersen de Leningrado y Universidad de Dniepropetrovsk (asuntos debatidos durante los años 1990 y 1991, según las actas disponibles), Universidad Estatal Lingüística de Moscú (Rusia) (1993), Dublin City University (Dublín, Irlanda) (1991), Dublin Institute of Technology (Irlanda), St. Mary's College (Londres, Reino Unido), Royal Holloway (Londres, Reino Unido) (1992), Oxford Brookes University (Reino Unido), Universidad de Trieste (Italia) (Recopilación de actas de las reuniones plenarias de la Comisión internacional gestora 1989-2002). Finalmente, la Universidad de Gante (Bélgica) parece ser la más reciente interesada en acceder al consorcio, como socio representante del bloque anglosajón, curiosamente, para poder nivelar los desequilibrios detectados y dado el alto número de materias impartidas en lengua inglesa (según comunicación con Dorothy Kelly, asistente a la última reunión de LAE en Londres, en calidad de Vicerrectora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada).

imparten. Así podemos encontrar: Universidades, *Higher Education Colleges* y *University Colleges* (Hero 2006a). Actualmente existen alrededor de 170 instituciones de educación superior en el Reino Unido que albergan a más de dos millones de estudiantes.

En el Reino Unido se distingue entre las «**antiguas universidades**», creadas por *Royal Charter* en los siglos XII y XIII, derivadas de las antiguas universidades escocesas -St. Andrews, Glasgow y Aberdeen, en el siglo XV- y de las universidades fundadas a mediados del siglo XX como universidades «cívicas», así como de los primeros *colleges* de la Universidad de Gales -que datan del s. XIX y de mediados del s. XX.

Además, existen las denominadas «**nuevas universidades**», creadas en 1992 tras la conversión de los antiguos politécnicos en centros universitarios en virtud de la *Further and Higher Education Act 1992* (si bien sus orígenes también las sitúan próximas a los antiguos *colleges* profesionales). De ahí la importancia otorgada al enfoque profesional de las distintas titulaciones en el Reino Unido, independientemente del tipo de instituciones en que se desarrollan (British Council 2005; Higher and Further Education Act 1992; Universities UK 2006, Privy Council 2006). Tanto LJMU como UNN se situarían en las instituciones en el bloque de las «nuevas universidades».

Las instituciones de educación superior en el Reino Unido han de cumplir determinados requisitos para que se les conceda el estatus de «Universidad». La evaluación correspondiente la realiza la agencia de calidad (QAA) delegada por el *Privy Council*, en virtud de la legislación aplicable (*Further and Higher Education Act, ibid.*). Dicha norma restringe además el uso de la denominación «universidad»<sup>311</sup>.

El informe Trends (1999) identificaba al Reino Unido como un sistema unitario de dos modelos hasta el nivel del doctorado. En el Glosario europeo de Educación (Eurydice 2000), la estructura de educación tras la secundaria corresponde al siguiente modelo:

Post-secundaria	Further Education College Inglaterra y Gales: Tertiary College
Superior	College of Higher Education (Escocia) Higher Education College (Inglaterra y Gales) University University College

Tabla 78 Instituciones de educación post-secundaria en Reino Unido

### Titulaciones

En cuanto a la formación universitaria, su particularidad fundamental es que no existen regulaciones aplicables en el ámbito nacional para las titulaciones oficiales. De esta manera, cada institución tiene potestad para conceder sus títulos tanto de enseñanza como de investigación. Las

<sup>311</sup> El informe Dearing (1997) nombre con el que se conoce al *Committee of Inquiry into Higher Education* supuso una serie de modificaciones, introducidas en la reforma del año 1998, que trajeron consigo cambios en la gestión de las universidades. Se concedió además la denominación de «university college» a aquellos centros que pertenecen a una universidad o a aquellas instituciones de educación superior con competencia para conceder sus títulos oficiales (Universities UK 2006).



universidades son autónomas, pero gran parte de su financiación procede del gobierno central a través de los *Higher Education Funding Councils* (Inglaterra y Gales), del *Department of Higher and Further Education, Training and Employment* (Irlanda del Norte) y del *Scottish Higher Education Funding Council* (Escocia). Finalmente, los estudiantes de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte han de pagar tasas de matriculación, obligación exenta para los estudiantes escoceses en centros de Escocia (Eurydice 2000: 120).

En el Reino Unido y como norma común se pueden observar dos categorías para la configuración de los títulos: la categoría del grado y la del posgrado.

No obstante, también se localizan titulaciones intermedias otorgadas a la conclusión de distintos periodos formativos, no coincidentes con la duración del *Bachelor* o titulación final. Localizamos así los *Higher National Diplomas* (tras 2 años), los *Higher National Certificates* (tras 1 año) (British Council 2006b: 128-129, Trends 1999).

Se entiende que el diploma, en el marco nacional de las cualificaciones (NQF), supone una cualificación que reconoce el aprendizaje general (en competencias genéricas en inglés, matemáticas, TIC, habilidades personales, competencias de aprendizaje y reflexión, la realización de un proyecto y de unas prácticas profesionales) además del aprendizaje específico. En este sentido, y desde septiembre de 2008, se reconocen distintos tipos de diplomas: *foundation*, *higher*, *progression* y *advanced*.

El *Bachelor* se concede, por lo general, tras cursar 2 ó 3 años de estudios universitarios según la disciplina de estudio. Esta titulación se clasifica, a su vez, en categorías según los requisitos del Programa y el rendimiento del estudiante. De esta forma, son posibles titulaciones de *Bachelor*: convencionales o *non-honours degree*; *Third class honours* (nivel más bajo en la escala de valoración), *Second class honours* (subdividido en dos categorías), *First class honours*, calificación más elevada para el título concedido.

En el ámbito del posgrado, el Reino Unido ofrece una gran variedad de programas de máster, cursos de posgrado (*course programmes*), programas de investigación (*research programmes*), etc.

Existe otra modalidad de educación post-secundaria, a la que aludíamos anteriormente, no universitaria: *Further education*, que incluye a los *sixth form colleges*, los *colleges of further education* y a los *tertiary colleges* (Inglaterra y Gales). Estas instituciones ofrecen distintos programas formativos, permiten la formación profesional tras los 16 años (incluida la educación para adultos) y el acceso a titulaciones de grado superior y de posgrado (British Council *ibíd.*, Eurydice 2000).

Para visualizar mejor la estructuración del sistema educativo en el nivel superior en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), hemos de recoger las últimas directrices elaboradas por el Marco Nacional de las Cualificaciones (NQF 2009). Así, observamos que la educación superior ha sufrido un proceso de modificación para reconocer las titulaciones concedidas y favorecer el acceso a la formación universitaria tradicional.

Se observa una distinción en niveles que resumimos en la tabla siguiente:

Nivel	Indicadores de nivel	Ejemplos/ cualificaciones
Acceso	Las cualificaciones del nivel de acceso acreditan el conocimiento, las competencias básicas y la habilidad para aplicar ambos en situaciones cotidianas bajo cierta supervisión. El aprendizaje a este nivel supone la construcción de conocimientos y habilidades básicos y no se orienta hacia puestos específicos.	Se ofrecen cualificaciones de entrada 1, 2 y 3, en muchas disciplinas.
Nivel 1	Las cualificaciones de Nivel 1 reconocen el conocimiento y las competencias básicas y la capacidad para aplicarlos con cierta supervisión. El aprendizaje en este nivel se centra en actividades vinculadas generalmente a situaciones cotidianas, y puede vincularse a competencias profesionales.	NVQ 1, Certificado en Yestería, Calificaciones de D-G en el GCSE, Certificado de estudios en vehículos de motor.
Nivel 2	Las cualificaciones del Nivel 2 reconocen la capacidad para adquirir un alto nivel de conocimientos y comprensión sobre un área de conocimiento, además de la capacidad para desarrollar distintas tareas con cierta supervisión. El aprendizaje en este nivel supone la construcción de conocimientos o habilidades en relación a un área de trabajo o de estudio, necesarios para distintos puestos de trabajo.	NVQ 2, Calificaciones del A*- C en el GCSE, Certificado como Entrenador/a de Fútbol, Diploma en Especialistas de centros de Belleza.
Nivel 3	Las cualificaciones del Nivel 3 reconocen la capacidad para adquirir y, cuando proceda, aplicar una amplia gama de conocimientos. El aprendizaje en este nivel supone el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas. Es necesario tanto para aquellos interesados en acceder a la universidad como para aquellos que trabajan de forma autónoma, o en puestos de supervisión o formación en distintas áreas profesionales.	Certificado para Profesorado asistente, NVQ 3, A levels, AEA (Advanced Extension Awards), Certificado en cuidado de mascotas
Nivel 4	Las cualificaciones del Nivel 4 reconocen la formación especializada y requieren el análisis pormenorizado de información y conocimientos de alto nivel en un área de trabajo o estudio en particular. La formación a este nivel corresponde con el de aquellas personas que trabajan en puestos técnicos o profesionales o en la gestión y la formación de otros profesionales. Las cualificaciones de Nivel 4 se corresponden con el nivel de los <i>Certificates of Higher Education</i> .	Diploma en Deporte y actividades lúdicas, Certificado en Gestión de obras, Certificado en Cuidados infantiles
Nivel 5	Las cualificaciones del Nivel 5 reconocen la capacidad para profundizar en el conocimiento en un área de estudio o trabajo, para formular soluciones y respuestas a situaciones y problemas complejos. La formación de nivel 5 supone demostrar altos niveles de conocimiento y una experiencia de alto nivel en el desempeño de determinados puestos de trabajo, además de competencia en la gestión y la formación de otras personas. Las cualificaciones de Nivel 5 equivalen	Diploma en Construcción, Certificado en Artes escénicas

	a las cualificaciones intermedias de educación superior, como los <i>Diplomas</i> , los <i>Higher Education degrees</i> y los <i>Foundation degrees</i> . No obstante, por lo general, no dan acceso a programas de posgrado.	
Nivel 6	Las cualificaciones de Nivel 6 reconocen el conocimiento especializado de alto nivel en un área de estudio o trabajo, que permite al sujeto utilizar sus propias ideas e investigar con el objetivo de resolver problemas y situaciones complejas. El aprendizaje en este plano supone un conocimiento profesional de alto nivel, necesario para aquellos profesionales de alto conocimiento o en puestos de gestión profesional. Las cualificaciones de Nivel 6 equivalen a las titulaciones de grado ( <i>Bachelor, with honours</i> ), certificados y diplomas de grado ( <i>Bachelor degrees with honours, graduate certificates and graduate diplomas</i> )	Diploma en Técnicas de Producción profesional
Nivel 7	Las cualificaciones de Nivel 7 reconocen el desarrollo de conocimientos de gran complejidad y de alto nivel, lo que permite al sujeto la formulación de respuestas originales y complejas a situaciones problemáticas imprevisibles. El aprendizaje en este nivel supone demostrar un alto nivel de conocimiento profesional especializado y corresponde con puestos de profesiones y gestores experimentados. Las cualificaciones de Nivel 7 se equiparan a las cualificaciones de máster, certificados y diplomas de posgrado.	Diploma en Traducción, Beca de Música
Nivel 8	Las cualificaciones de Nivel 8 reconocen a expertos destacados en una disciplina en particular. El aprendizaje en este nivel supone el desarrollo de enfoques novedosos y creativos que permiten el aumento y el replanteamiento del conocimiento y la práctica profesional.	<i>Specialist awards</i>

Tabla 79 Marco nacional de las cualificaciones: niveles (Reino Unido) (QCA 2009a)<sup>312</sup>

Los indicadores de nivel se conciben a título de orientación para los agentes implicados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje; el NQF sigue trabajando para su configuración.

<sup>312</sup> *The significance of NQF levels*. En nuestro glosario quedan recogidas las definiciones de los principales conceptos representados.

## The NQF and the FHEQ

National Qualifications Framework (NQF)		Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ)
Previous levels (and examples)	Current levels (and examples)	
<b>5</b> Level 5 NVQ in Construction Management † Level 5 Diploma in Translation	<b>8</b> Specialist awards	<b>D (doctoral)</b> Doctorates
	<b>7</b> Level 7 Diploma in Translation	<b>M (masters)</b> Masters degrees, postgraduate certificates and diplomas
<b>4</b> Level 4 NVQ in Advice and Guidance † Level 4 National Diploma in Professional Production Skills Level 4 BTEC Higher National Diploma in 3D Design Level 4 Certificate in Early Years	<b>6</b> Level 6 National Diploma in Professional Production Skills	<b>H (honours)</b> Bachelor degrees, graduate certificates and diplomas
	<b>5</b> Level 5 BTEC Higher National Diploma in 3D Design	<b>I (intermediate)</b> Diplomas of higher education and further education, foundation degrees and higher national diplomas
	<b>4</b> Level 4 Certificate in Early Years	<b>C (certificate)</b> Certificates of higher education
<b>3</b> Level 3 Certificate in Small Animal Care Level 3 NVQ in Aeronautical Engineering A levels		
<b>2</b> Level 2 Diploma for Beauty Specialists Level 2 NVQ in Agricultural Crop Production GCSEs Grades A*-C		
<b>1</b> Level 1 Certificate in Motor Vehicle Studies Level 1 NVQ in Bakery GCSEs Grades D-G		
<b>Entry</b> Entry Level Certificate in Adult Literacy		

† Revised levels are not currently being implemented for NVQs at levels 4 and 5

Tabla 80 Marco nacional de las cualificaciones en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (QCA 2006: 2)

En la columna de la izquierda se representan las titulaciones, diplomas y certificados reconocidos como titulaciones académicas adicionales concedidas por una universidad o centro de educación superior, no correspondientes a un nivel de *Bachelor* o doctorado (*honorary degrees, higher doctorates*) (QCA 2009b)<sup>313</sup>.

Como vemos, el *Bachelor (with honours)* pasa a considerarse una titulación de Nivel 6.

### Tradiciones de enseñanza y aprendizaje

El sistema británico de educación superior goza además de una serie de características propias que condicionan la experiencia y las expectativas formativas de sus estudiantes. Tal es su peculiaridad

<sup>313</sup> *The structure of the NQF.*

que se ha erigido en un modelo propio de sistema de educación superior, conocido como el «modelo anglosajón», más recientemente identificado con el modelo basado en el desarrollo de competencias. Porta (1998: 37) denomina a este modelo el «modelo de la universidad educativa», caracterizado por un fuerte sistema tutorial, basado en «[...] la doctrina *in loco parentis* según la cual los padres confiaban sus hijos a la Universidad, que asumía su lugar».

Así bien, los formatos de enseñanza y aprendizaje son variados en la tradición anglosajona, fundamentalmente: clases magistrales, seminarios, sesiones tutoriales y trabajo autónomo de investigación del estudiante. La diferencia fundamental estriba en el grado de formalidad/informalidad, el número de asistentes a las distintas sesiones y el tipo de trabajo que se desarrolla en cada una de ellas. La Tabla 81 resume las características básicas de los distintos formatos:

<i>Formato</i>	<i>Clase magistral</i>	<i>Seminario</i>	<i>Tutorial</i>
<i>Diferencias</i>			
<i>Formalidad/ grado de interacción profesor-alumno</i>	Grado de mayor formalidad entre profesor-alumno	Mayor interacción entre profesor-alumno	Máximo grado de interacción entre profesor-alumno
<i>Número de estudiantes</i>	Elevado (gran grupo)	Bajo (trabajo en pequeños grupos, de entre 8 y 16 estudiantes)	Mínimo (normalmente se celebran a modo de reunión entre el profesor/tutor y entre 1 y 3 estudiantes)
<i>Método de trabajo</i>	El profesor realiza la presentación del tema, los estudiantes toman notas y luego trabajan dichos apuntes durante su tiempo de estudio personal.	Los estudiantes han de preparar los temas previamente a las sesiones de trabajo para participar activamente en los grupos de discusión.	Los estudiantes asisten normalmente una vez a la semana a este tipo de sesiones, que duran aproximadamente una hora. El objetivo es realizar un seguimiento individualizado del trabajo del alumno o profundizar en algún tema en concreto. En determinadas instituciones se asignan tutores personales que han de orientar al estudiante sobre métodos de estudio/trabajo y demás cuestiones académicas.

Tabla 81 Formatos característicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Reino Unido (British Council 2006a: 122-123)

❖ ***El programa LAE en LJMU: The ALE Programme (Guía del programa LAE en LJMU 2006)***

DATOS GENERALES SOBRE LJMU (LJMU 2006)

LJMU fue fundada originalmente como escuela profesional de Mecánica en el año 1825 y se convirtió posteriormente en el Centro Politécnico de Liverpool. En 1992, adoptó la denominación de Universidad como Universidad de John Moores de Liverpool, en honor a una de las principales figuras en el mundo de los negocios en Liverpool, el fundador de *Littlewoods*, que se encargó además de asegurar que la universidad respondiera a las necesidades formativas de los estudiantes de la región.

Actualmente, LJMU tiene unos 24.000 estudiantes nacionales e internacionales. Sus baluartes son el desarrollo tecnológico y científico, especialmente en el campo de las tecnologías multimedia, ciencias del deporte y exploración espacial. Se organiza en torno a 6 centros principales en las áreas de: (a) Ciencias Empresariales y Derecho, (b) Educación, (c) Actividades lúdicas y servicios a la comunidad<sup>314</sup>, (d) Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales Aplicadas, (e) Arte y Ciencias sociales, (f) Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente (LJMU 2006b).

La información que presentamos a continuación es la última publicada sobre el programa LAE en LJMU. En el proceso de verificación de datos previa a la presentación de esta tesis doctoral, hemos comprobado que el programa LAE ha desaparecido como tal de la oferta formativa del centro.

El objetivo de la información recopilada es acercarnos a la realidad de los estudiantes participantes y describir la implementación del Programa en una institución que ha permanecido en el consorcio durante aproximadamente una década. Aunque se han ido recopilando los descriptivos del Programa desde el año 2005 al 2009 para conocer la evolución del mismo, en el CD de anexos se recogen los últimos descriptivos del Programa (V. Guías LAE).

DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL PROGRAMA LAE EN LJMU

***Destinatarios***

Está destinado exclusivamente a estudiantes de lenguas, concretamente de lenguas aplicadas, de ahí el valor de los contenidos temáticos de especialidad (V. *Programme Detail Specification* del programa LAE en LJMU 2007).

***Admisión en el Programa***

Los estudiantes han de demostrar tener, al menos, una calificación de B en sus *A/AS levels* o exámenes de acceso a los estudios universitarios en el Reino Unido para sus dos lenguas

---

<sup>314</sup> Las disciplinas reconocidas en este centro incluyen desde la formación de profesores, maestros y educadores infantiles, hasta turismo y ocio, gestión de eventos, nutrición, deporte, danza y educación en espacios abiertos.

extranjeras de estudio (francés y alemán/español)<sup>315</sup> o una calificación de C en inglés y matemáticas en los GCSE (V. Anexo 4.2 en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en tomo en CD).

Por otra parte, la admisión en el segundo nivel de estudios (V. Diagrama 35, a continuación) es posible para los estudiantes franceses que han cursado previamente los créditos correspondientes al primer nivel en su universidad de origen (AIX). A estos estudiantes se les denomina «Eurobis» y resultan en una modalidad alternativa de implementación del Programa. Su creación viene determinada por los desequilibrios en los flujos de intercambio entre instituciones anglosajonas y AIX. Estos estudiantes, si bien son estudiantes franceses, se matriculan para el segundo nivel en LJMU y continúan sus estudios como si fueran, oficialmente, estudiantes de LJMU. El resultado de su formación es exactamente el mismo, puesto que reciben las titulaciones de las universidades donde realizan sus estudios, de igual forma que si se matricularan oficialmente en su institución de origen. Sin embargo, su itinerario formativo se ve alterado, además de verse sometidos al pago de las tasas académicas en el Reino Unido, mucho más elevadas que en su país de origen.

Aparte es ésta, existen otras formas de acceso al Programa para los estudiantes locales de LJMU. Puede hacerse antes del primer año de estudios en LJMU, esto es, se inicia el Programa desde el primer momento como estudiante LAE, o bien al completar el primer curso en LJMU (desde el programa de lenguas aplicadas) para acceder después al programa LAE. En todo caso, los estudiantes realizan una entrevista para el acceso al programa de la titulación de origen, como el resto de compañeros de titulación.

Tras el primer año de estudios en LJMU, los estudiantes que cumplan con los requisitos académicos estipulados pueden optar por formar parte del programa LAE. Si bien no existe un límite en el número de candidaturas para el acceso, las plazas que se completan no son numerosas, en torno a los 5-10 estudiantes/año.<sup>316</sup>

#### *Objetivos específicos de aprendizaje en LJMU*

El Programa se fundamenta en una serie de objetivos de aprendizaje articulados en torno al desarrollo de CL y conocimientos temáticos aplicados. Se desglosan objetivos relacionados con los conocimientos, competencias intelectuales o cognitivas, competencias profesionales prácticas y competencias transversales o personales, tal y como recogemos en las tablas que siguen<sup>317</sup>:

---

<sup>315</sup> El programa estipula igualmente los requisitos equivalentes para los estudiantes de Escocia, Gales e Irlanda, cuyos sistemas educativos y de acceso a la universidad son diferentes. Así como en el caso de los estudiantes que han realizado un bachillerato internacional, disponen de un título del *Institute of Linguistics Advanced Certificate*, para los estudiantes internacionales (de dentro y fuera de Europa, no pertenecientes a las instituciones socias del programa LAE) y para estudiantes adultos (para estos últimos se realiza una entrevista).

<sup>316</sup> En el curso académico 2006/2007, fueron admitidos al programa en LJMU 5 estudiantes, según datos facilitados por las representantes de LJMU en la última reunión plenaria del consorcio de universidades.

<sup>317</sup> Nuestro estudio se centra en la experiencia de egresados en el programa que quizás no tuvieran acceso a esta información, por lo que es imposible asociar la información facilitada en el momento de la experiencia formativa de los estudiantes con su percepción respecto al proceso de aprendizaje y los resultados de dicha experiencia de formación. En cualquier caso, futuros trabajos en esta línea, en el marco del EEES y dados los documentos y la información en que éste se fundamenta, podrán establecer relaciones claras entre ambos elementos.



CONOCIMIENTOS	
<i>Descripción</i>	<i>Métodos de enseñanza y aprendizaje</i>
A1. Lenguas de estudio: expresión y comprensión oral y escrita.	Clases interactivas (discusiones en pequeños grupos, trabajo en parejas, sesiones de trabajo en laboratorio, sesiones tradicionales, tutorización adicional mediante el desarrollo de aprendizaje autónomo y utilización de las instalaciones de la institución). Variedad de metodologías de aprendizaje, desde sesiones magistrales hasta seminarios y clases interactivas (A2-A5).
A2. Estructuras gramaticales, discurso y pragmática de las lenguas de estudio	
A3. Métodos y conceptos clave del análisis lingüístico	<i>Evaluación</i>
A4. Aspectos culturales, políticos, económicos y sociales de la actualidad de los países correspondientes a la lengua de estudio	Exámenes escritos, evaluación del trabajo del alumno (trabajos escritos e informes), presentaciones orales y proyectos basados en el trabajo individual del estudiante.
A5. Materias aplicadas (derecho y economía)	

Tabla 82 Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: conocimientos cognitivos (Guía del programa LAE en LJMU 2006: 1)

COMPETENCIAS INTELECTUALES/COGNITIVAS	
<i>Descripción</i>	<i>Métodos de enseñanza y aprendizaje</i>
B1. integrar y evaluar los conceptos de las distintas materias de especialidad	Variedad de metodologías de aprendizaje, desde sesiones magistrales hasta seminarios y clases interactivas. Énfasis en el enfoque centrado en el alumno, actividades centradas en tareas, discusiones y debates, retroalimentación y aplicación de los conceptos adquiridos a otros ámbitos
B2. razonar y discriminar conocimientos/información, de forma crítica y creativa	
B3. identificar y dar soluciones a los problemas	<i>Evaluación</i>
B4. analizar e interpretar información	Continua, a lo largo del programa. Exámenes orales y escritos de los módulos de formación centrales (B2); exámenes escritos y proyectos o trabajos (B1-B4), presentaciones orales y exámenes escritos (B5).
B5. demostrar y llevar a la práctica el pensamiento independiente	

Tabla 83 Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJMU, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias intelectuales/cognitivas (Guía del programa LAE en LJMU 2006: 2)



COMPETENCIAS PROFESIONALES PRÁCTICAS	
<i>Descripción</i>	<i>Métodos de enseñanza y aprendizaje</i>
C1. Productivas: utilizar, en su modalidad oral y escrita, la lengua de estudio a un nivel casi-nativo en una gran variedad de modalidades discursivas.	Orientación y formación específica para el manejo de los materiales multimedia y otros recursos de aprendizaje (C1-C4).
C2. Receptivas: ser capaz de entender las lenguas de estudio en distintos contextos, formales e informales.	Orientación en la elaboración de las distintas tareas (trabajos, presentaciones orales, traducciones e interpretaciones).
C3. Desarrollar habilidades de lectura efectiva propias para el estudio y el fomento de la conciencia cultural.	Trabajos individuales (C1-C4); clases interactivas para el desarrollo de C1 y C2; actividades diagnósticas para la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes y el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje (C1, C2, C4).
	<i>Evaluación</i>
C4. Recuperar, seleccionar y discriminar la información recopilada por distintos recursos.	Trabajos orales y escritos realizados por los estudiantes, exámenes escritos vigilados, evaluación final de las competencias lingüísticas orales.
C5. Aplicar las metodologías y conceptos fundamentales del análisis lingüístico.	
C6. Aplicar distintas metodologías de investigación.	

Tabla 84 Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJM U, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias profesionales/prácticas cognitivas (Guía del programa LAE en LJM U 2006: 2)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/PERSONALES	
<i>Descripción</i>	<i>Métodos de enseñanza y aprendizaje</i>
D1. Ser capaz de estructurar y comunicar de forma efectiva las ideas, tanto en la producción oral como escrita.	Tareas orales y escritas. Fomento de la autorreflexión mediante técnicas de retroalimentación (orales y escritas), fomento del aprendizaje autónomo (D1, D2, D4). Control del cumplimiento de los plazos (D2). Orientación específica para el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo: planificación del trabajo (D4). Debates y presentaciones en grupo (D1-D3). Uso de TIC.
D2. Gestionar tiempo y trabajo para el cumplimiento de los plazos marcados.	
D3. Participar de forma constructiva en el trabajo en grupo.	
	<i>Evaluación</i>
D4. Trabajar de forma autónoma.	Presentaciones temáticas en grupo, grabadas en vídeo. Trabajo autónomo del estudiante: trabajos, informes, presentaciones y exámenes escritos vigilados (D1, D2, D4, D5)
D5. Explotar las TIC de forma eficiente y efectiva.	

Tabla 85 Objetivos de aprendizaje del programa LAE en LJM U, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación: competencias transversales/personales cognitivas (Guía del programa LAE en LJM U 2006: 2)

*Titulaciones intermedias*

Como vemos en el Diagrama 35, el programa LAE en LJMU supone la superación de distintos niveles, cada uno equivalente a 120 créditos, durante 4 años de formación a tiempo completo. Sin embargo, se estipulan titulaciones «intermedias» como prerrequisito para la superación completa del Programa y la concesión de las 3 titulaciones que éste supone. Igualmente, los estudiantes que así lo deseen pueden abandonar el programa LAE y continuar sus estudios como estudiantes permanentes de su institución de origen, sin que esto afecte a sus estudios.

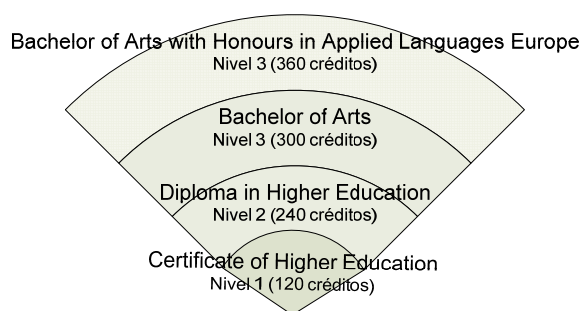


Diagrama 35 Niveles y titulaciones intermedias (carga crediticia) del programa Lenguas Aplicadas en LJMU

Como ocurre en otras instituciones del consorcio, los estudiantes habrán de superar la totalidad de las asignaturas troncales (*core subjects*) de cada nivel para continuar al nivel superior del Programa. Por otra parte, y además de las asignaturas troncales, los estudiantes pueden seleccionar, orientados por su tutor, una serie de módulos formativos optativos. Cada módulo supone una carga de trabajo para el estudiante equivalente a 12 créditos, esto es, 120 horas de trabajo.

Los itinerarios formativos del programa LAE en LJMU durante el curso 2006/2007 fueron:

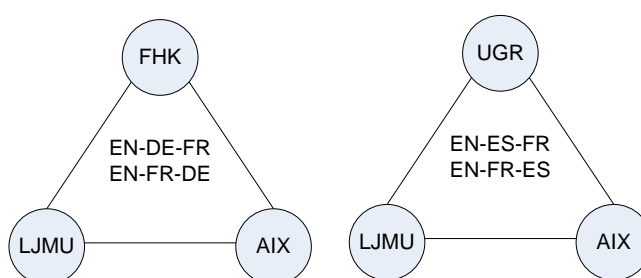


Diagrama 36 El programa LAE en LJMU: itinerarios y combinaciones lingüísticas

NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN LJMU: REESTRUCTURACIÓN DE LA TITULACIÓN<sup>318</sup>

La reestructuración de la institución en LJMU ha supuesto que todas las titulaciones impartidas por los distintos centros universitarios (Administración y gestión de empresas, Contabilidad y Finanzas, Derecho, Lenguas, etc.) se fundan en un único centro denominado *Liverpool Business School*.

Esta reestructuración ha supuesto, en lo que relativo a la configuración de los programas formativos, la eliminación de cualquier tipo de redundancias que pudieran advertirse en la oferta académica, lo que ha supuesto prescindir de determinadas unidades y centros de formación.

Aunque existió el riesgo de que los programas de lenguas desapareciesen de la oferta académica, debido a su escaso éxito y al solapamiento con otras disciplinas: lenguas aplicadas, finalmente se han mantenido, aunque la situación crítica del curso académico 2006/2007 impidió la inclusión de nuevas promociones de estudiantes en los programas de Lenguas, hecho que afectó directamente al programa LAE.

En el curso 2007, la titulación, desaparecida como tal, pasó a integrarse en el departamento de lenguas y estudios internacionales de la *Liverpool Business School*.

Los socios de LJMU se vieron obligados a asegurar a la institución un mínimo de 20 candidatos para la continuidad del programa LAE, hecho poco frecuente (como hemos afirmado, LJMU recluta entre 5 y 10 candidatos anuales para el programa LAE). Ante esto, LJMU se vio abocada a abandonar el Programa, aunque expresó, como en el caso de UP, su intención de abrir nuevas vías para la colaboración con los socios de LAE.

No obstante, el principal inconveniente que se ha de salvar (como reconoció la propia coordinadora del Programa en la reunión de 2007) deriva de la aplicación de tasas académicas a los estudiantes que se desplacen a LJMU (ya fuera del programa LAE), como ha sido siempre el caso de Eurobis.

Durante la plenaria celebrada en Granada (abril de 2007), el consorcio barajó distintas alternativas para continuar los vínculos interinstitucionales, entre ellos la posibilidad de ofrecer 3 años (de grado) (para los estudiantes de FHK o UGR) en sus instituciones de origen, más un curso extraordinario en LJMU que ofrecería la posibilidad de obtener una titulación adicional de grado. Sin embargo, las estructuras en el marco de Bolonia adoptadas por otras instituciones pueden ofrecer la posibilidad de cursar, durante el mismo periodo de tiempo (4 años), una titulación de máster, lo que quizás haga poco atractiva la solución propuesta por LJMU.

En cualquier caso, el título de BA (y el hecho de ser concedido por una *Business School*) puede que sea muy valorado en el mercado. Los nuevos títulos ofertados por la *Liverpool Business School* son: *BA in International Business and French/Spanish/Japanese/Chinese/German*; *BA Applied Languages (French/Spanish/Japanese/Chinese)*; y *BA in Tourism and Leisure and Languages*, entre otros.

---

<sup>318</sup> Información facilitada por las coordinadoras del programa en LJMU durante la celebración de la reunión plenaria de coordinadores LAE en Granada, 27 y 28 de abril de 2007.

### ❖ *El programa LAE en UNN: Triple Qualification Programme*

#### DATOS GENERALES SOBRE LA UNN

UNN fue primero un centro politécnico, inaugurado en 1969, con la agrupación de distintas instituciones de educación superior<sup>319</sup> de un marcado carácter práctico y profesional en su conceptualización como institución de educación superior. Más tarde, en el año 1992, se convertiría en universidad conforme al proceso legislativo señalado en el apartado anterior (Hero 2006b, Guía del programa LAE en UNN 2006)<sup>320</sup>.

La Universidad de Northumbria (Newcastle) ofrece distintas titulaciones de grado dentro de la formación en lenguas modernas a tiempo completo, que quedan resumidas en el Anexo 4.3. (en el CD de anexos). Como podemos observar en dicha tabla, la tradición de UNN en la formación en lenguas aplicadas resulta evidente y se materializa en varias combinaciones lingüísticas y disciplinares que dan lugar a distintas titulaciones específicas. Por otra parte, la realización obligatoria de una estancia de estudios en el extranjero en la formación de los estudiantes de lenguas se hace también patente en estos descriptivos, donde ocupa un lugar señalado la concesión de dobles o triples titulaciones a aquellos estudiantes que realicen estos programas formativos.

#### DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA UNN (GUÍA DEL PROGRAMA LAE EN LA UNN 2006)

Aunque existe la posibilidad de cursar otras dobles titulaciones en distintos programas marco, en el caso del programa LAE se optó por la creación de un programa específico que evitara cualquier tipo de confusión por parte de los potenciales participantes, tanto de los locales como de los visitantes de las instituciones socias. De ahí que se optara por explicitar igualmente en la denominación del programa de estudios el hecho de que este conduzca a una triple titulación (*Triple Qualification, TQ*).<sup>321</sup>

#### *Destinatarios: perfil del candidato y admisión en el Programa*

La misma información de presentación del programa expone el carácter más selectivo del mismo en cuanto a la admisión de sus candidatos, precisamente por requerir un alto nivel en las dos lenguas de estudio, hecho que no ocurre en otros programas ofertados donde no se exige un nivel específico de acceso al partir desde un nivel de principiante:

The programme is stimulating and has a high profile.

Guía del programa LAE en la UNN (2006)<sup>322</sup>

The programme is challenging and is based on the study of two languages, Nation Studies, Business Studies, Law and Economics, so you have to be prepared to tackle subjects with

<sup>319</sup> Rutherford College of Technology, College of Art and Industrial Design y el Municipal College of Commerce; más tarde se integrarían el City College of Education y el Northern Counties College of Education.

<sup>320</sup> Bede, Newcastle y Northumbria College of Health Studies se unieron a la UNN en 1995.

<sup>321</sup> La transcripción de la entrevista a Eve Gilliard-Russell, coordinadora del programa LAE en UNN queda recogida en el Anexo 5.5. del tomo en CD (su versión en audio en la carpeta de anexos en CD: «Audio de las Entrevistas»).

<sup>322</sup> [ES]: El programa es estimulante y tiene un perfil muy alto. [Nuestra traducción].

which you might not be familiar. There will be an introduction to Business Studies/Economics in Year 1 to help you to familiarise yourself with these subjects. There will be a lot of hard work involved but it is also extremely rewarding.

(*ibíd.*)<sup>323</sup>

Sin embargo, de las 12 plazas disponibles en UNN, solo se cubren entre 3 y 8 en cada curso académico. Según informa la coordinadora del Programa en UNN, se aspira a contar con un alto número de candidatos, aunque difícilmente se consiguen estas alentadoras expectativas por los estrictos requisitos académicos de acceso (en los resultados de los *A Levels* se debe haber obtenido al menos una calificación de B en las dos lenguas extranjeras de estudio) (entrevista a la coordinadora de UNN, V. Anexo 5.5. en tomo en CD), además de tener que sumarse un total de 260 puntos (según el sistema UCAS) para el acceso a la titulación (Guía del programa LAE en UNN 2006).

También se da en UNN la modalidad Eurobis en el caso de los estudiantes de AIX y de FHK. En el primero de los casos, los estudiantes comienzan sus estudios en AIX y se matriculan como estudiantes de Northumbria en su segundo año de estudios, momento a partir del cual son oficialmente estudiantes de UNN, por lo que deben abonar las correspondientes tasas académicas en dicha institución. La implementación de los triángulos (itinerarios) en el caso de los Eurobis de AIX en UNN correspondía con la estructura siguiente:

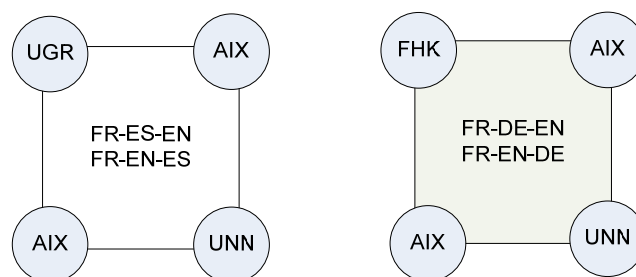


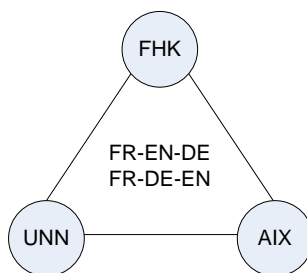
Diagrama 37 Estudiantes Eurobis de UNN (estudiantes de AIX: itinerarios y combinaciones lingüísticas)<sup>324</sup>

Esto es, los estudiantes de AIX comienzan sus estudios en Francia, luego cursan sus estudios en UGR o FHK (según su combinación lingüística, español y alemán, respectivamente), y el tercer curso lo pasan en AIX (Francia), su institución de origen. Terminan sus estudios (cuarto año) en UNN, tras el cual reciben las tres titulaciones de los centros donde han cursado sus estudios.

En el caso de los estudiantes de FHK, el itinerario es el siguiente:

<sup>323</sup> [ES] El programa es desafiante y se basa en el estudio de dos lenguas, estudios de civilización y relacionados con el mundo de la empresa, derecho y economía, de forma que tienes que estar preparado para afrontar materiales con las que posiblemente no estés familiarizado. Existe un curso de introducción a estudios empresariales/Economía en el primer año para ayudarte a entrar en contacto con estas materias. El programa requiere un trabajo muy duro pero también es tremendamente gratificante. [Nuestra traducción]

<sup>324</sup> Según los últimos vínculos activos (curso 2006/2007).



*Diagrama 38* Estudiantes Eurobis de UNN (estudiantes de FHK: itinerario y combinaciones lingüísticas)

Los estudiantes de Colonia empiezan su primer año en UNN, cursan el segundo en FHK y el tercero en AIX, y vuelven a UNN para completar su cuarto año. Igualmente, reciben las tres titulaciones una vez concluidos sus estudios.

*Objetivos de aprendizaje y resultados específicos del Programa*

El descriptivo del Programa en UNN (Guía del programa LAE en UNN 2006) establece además objetivos de aprendizaje específicos en cada uno de los años de estudio<sup>325</sup>, y curiosamente los dos años de estancias de movilidad en el extranjero no se hacen corresponder con objetivos de aprendizaje concretos, por lo que quedan descritos de la siguiente manera:

- Año 1: consolidación de habilidades lingüísticas, construcción de una base de conocimiento en cuestiones culturales relacionadas con los países de las lenguas de estudio, introducción a la administración de empresas, toma de conciencia del valor de las competencias transversales.
- Año 2: estancia de estudios en el extranjero (primera estancia de estudios, que se desarrolla bien en FHK (estudiantes de EN-FR-DE) o en UGR (estudiantes de EN-FR-ES).
- Año 3: estancia de estudios en el extranjero (segunda estancia de estudios, que se desarrolla para los estudiantes de ambas combinaciones lingüísticas en AIX).
- Año 4: desarrollo avanzado de competencias lingüísticas transversales, destrezas avanzadas en TI, profundización en contenidos culturales. Desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas en la lengua extranjera, especialización en la opción profesional seleccionada por los estudiantes, desarrollo de dos proyectos fin de carrera (producción de un trabajo de investigación en dos lenguas extranjeras), fomento del perfil de empleabilidad del programa de estudios.

El diagrama de abajo resume los itinerarios de estudios de los estudiantes LAE en UNN durante el curso académico 2006/2007 para los estudiantes locales de Northumbria:

<sup>325</sup> Cada uno de los años de estudio se corresponde con un nivel del marco de referencia nacional una vez superada la educación secundaria (niveles 1, 2 y 3): año 1: nivel 4; año 2 y 3: nivel 5; año 4: nivel 6; tal y como detallábamos anteriormente.

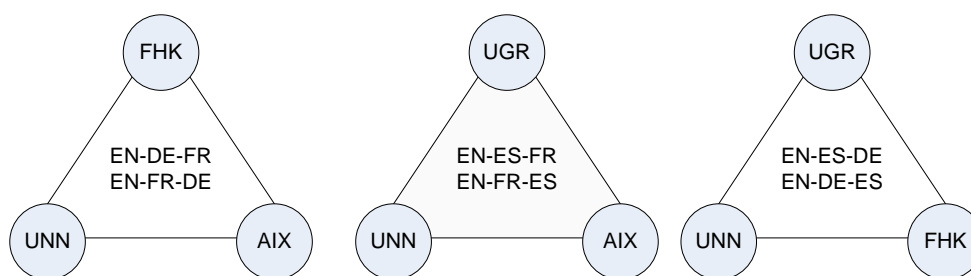


Diagrama 39 El programa LAE en UNN: itinerarios y combinaciones lingüísticas

NOVEDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LAE EN UNN: REESTRUCTURACIÓN DE LA TITULACIÓN<sup>326</sup>

A pesar del éxito en cuanto al número de candidaturas recogidas durante el curso académico 2006/2007 para el programa LAE (TQ), finalmente el acceso real de estudiantes no resultó elevado debido a los altos requisitos académicos de selección.

Por otro lado, en el año 2007 se informó a la comisión interna del programa LAE de cambios de equipo ejecutivo en la *School of Arts and Social Sciences*, que preveía la configuración de un marco común para todos los programas de formación que se impartan en el centro: lengua inglesa, literatura, lenguas extranjeras, arte, política, sociología, psicología y criminología, entre otros.

La coordinadora informó del posible impacto de la configuración de una estructura común (similar al sistema adoptado en LJMU) ante la previsión de un efecto claro en las titulaciones conjuntas del programa de lenguas aplicadas, especialmente al no poder asumir el centro docencia en materias que queden fuera de su competencia. De este modo, asignaturas tales como Traducción, Administración de Empresas o Economía no podrían cursarse en la titulación de Lenguas Modernas, lo que impediría a los estudiantes LAE cursarlas durante su periodo de movilidad en UNN.

Esta reforma se ha aplicado desde septiembre de 2007 a todas las titulaciones. En este proceso de reconfiguración de los programas formativos, se realizó la revisión de los flujos de movilidad de estudiantes. Como conclusión, se observaron las siguientes cuestiones:

- la tendencia de los estudiantes a realizar en mayor medida estancias de prácticas durante los periodos de movilidad en lugar de estancias meramente académicas;
- importantes desequilibrios en cuanto al número de estudiantes que se envían y que se reciben por la UNN<sup>327</sup>, agravado por la exención de tasas académicas para los participantes, dentro del consorcio;

<sup>326</sup> Información facilitada por la coordinadora del programa en UNN durante la celebración de la reunión plenaria de coordinadores LAE en Granada, en abril de 2007.

<sup>327</sup> A modo de ejemplo, en el curso académico 2006/2007, UNN envió a 3 estudiantes LAE locales, mientras que recibió: 6 de FHK, 6 de UGR y 10 de AIX.



- desequilibrios en cuanto a la proporción de graduados locales que reciben titulaciones múltiples y el número de titulaciones (dobles/triples) concedidas por UNN a estudiantes visitantes.

Estos motivos resultaron evidencias claves para proponer la eliminación de UNN del programa LAE, especialmente por la elevada financiación que supone el Programa ante las situaciones de escaso reclutamiento y desequilibrios en los flujos de intercambio. De esta forma, y desde el curso académico 2007/2008, UNN ha dejado de participar en el consorcio.

Desde septiembre de 2008 no se ha realizado selección de estudiantes LAE en UNN, aunque siguen en el Programa aquellos estudiantes ya admitidos (especialmente en el caso de las restantes instituciones del consorcio). Se espera que la última promoción de estudiantes, incluido el vínculo con UNN, complete el Programa en el curso académico 2010/2011, año a partir del cual UNN dejará de estar vinculada al consorcio LAE. No obstante, según informa la coordinadora del Programa, se está elaborando en la configuración de propuestas de cooperación con las instituciones del consorcio, que se espera se materialicen en acuerdos concretos en el futuro<sup>328</sup>.

### ***La Educación Superior en Irlanda: breve reseña***<sup>329</sup>

Podemos identificar distintos tipos de instituciones de educación superior en Irlanda, etapa a la que se accede una vez superados los exámenes finales de la etapa de secundaria (*Leaving Certificate*) y cuyos resultados condicionan el acceso a las distintas instituciones de educación superior. Encontramos, en el sector universitario:

- ***Universidades.*** Existen 7 universidades en Irlanda que ofrecen titulaciones de grado (*Bachelor*) y posgrado (*Master/PhD*) así como otras titulaciones o diplomas en distintas materias de especialidad. Por lo general existen comisiones de evaluación externas que garantizan el cumplimiento de determinados estándares de calidad a la hora de otorgar una titulación universitaria (HEA, *Higher Education Authority*). La universidad más antigua es la *University of Dublin (Trinity College)*, que data de finales del s. XVI. Además existe un modelo de universidad federal: la *National University of Ireland*, (NUI) compuesta por 4 universidades<sup>330</sup> y 5 centros de educación superior (*colleges*) que gozan de un alto grado de autonomía en su gestión.

En este tipo de centros prima la docencia en gran grupo, aunque son frecuentes los formatos de enseñanza-aprendizaje tipo seminario o *tutorial*, que presentamos en la Tabla 81 (anterior), así como el trabajo en laboratorios en las disciplinas donde corresponda.

y en el sector no universitario<sup>331</sup>:

- ***Institutos de Tecnología.*** Institución propia de las disciplinas técnicas en educación superior donde se ven representadas una amplia gama de materias (fundamentalmente en los campos de las Ciencias, Ingeniería y Tecnología y Empresariales, aunque también existen nuevos programas en el campo de las humanidades, las lenguas, las profesiones médicas, diseño y

<sup>328</sup> Datos facilitados por la coordinadora a fecha de 24 de marzo de 2009.

<sup>329</sup> Education in Ireland 2006, International Associations of Universities 2006 y Eurydice 2005, 2006.

<sup>330</sup> DCU, Dublin City University; UCC, University College of Cork; National University of Ireland, Galway; y National University of Ireland, Maynooth.

<sup>331</sup> En el glosario (en la parte final de este tomo) se recogen de forma detallada las descripciones de cada una de estas instituciones, del Glosario europeo de Educación Superior (2007).



turismo). Del mismo modo, ofertan titulaciones de distinta naturaleza y cualificación, desde titulaciones de grado hasta diplomas de estudios superiores y certificados nacionales de estudios superiores, entre otras, incluido el nivel de máster. Existen 14 instituciones de este tipo en Irlanda y la más prestigiosa es el DIT (*Dublin Institute of Technology*), fundado en el año 1992. No todos pueden conceder sus propias titulaciones, en cuyo caso las titulaciones son autorizadas y emitidas por el HETAC (*Higher Education and Training Awards Council*, Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior).

- **Colleges of Education.** Institución de educación superior para la formación de personal docente, tanto en el ámbito de primaria como de educación secundaria; dichos estudios tienen normalmente una duración de 3 años.
- **Independent Colleges.** Instituciones privadas de educación superior que imparten formación específica en materias relacionadas con determinadas profesiones: en contabilidad, gestión empresarial, derecho, humanidades, turismo, restauración, arte, etc., cuyas titulaciones están validadas por el HETAC.

Como puede apreciarse, el modelo irlandés corresponde a un sistema binario de dos niveles hasta el nivel del doctorado (Trends 1999). Este informe añade en la descripción del modelo el interés del Ministerio de Educación irlandés por mantener este sistema binario, dotado de instituciones diversas tanto para los grados como para las demás titulaciones (*sub-degrees*).

### Titulaciones

Por lo general, las instituciones universitarias ofrecen titulaciones de grado (*Bachelor*), que supone la realización de 4 años de estudio. El BA (*Bachelor of Arts*) oscila entre los 3 y los 4 años según la disciplina, hasta 6 años en el caso de los estudios de Medicina u Odontología. La tabla 86 resume las titulaciones otorgadas por dichos organismos, según la duración de los estudios, grado de dedicación del estudiante y el nivel/etapa formativa en que se otorgan, grado/posgrado, a saber:

<b>ETAPA 1: Grado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Higher Certificate</i>: 2 años a tiempo completo</li> <li>▪ <i>Certificates</i> (2 años), <i>Diploma</i> (3 años): en los <i>Institutes of Technology</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ordinary Bachelors Degree</i>: 3 años a tiempo completo</li> <li>▪ <i>Honours Bachelors Degree</i>: 3 ó 4 años</li> </ul>
<b>ETAPA 2: Posgrado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Graduate Diploma</i>: Título diseñado para aquellos estudiantes que ya han completado una titulación superior previa (graduado) y que deseen una mayor orientación profesional, que normalmente tiene una duración de un año.</li> <li>▪ <i>Masters degree</i>: Titulación que normalmente tiene una duración de 1 a 2 años y que consiste en un periodo de investigación o en cursos específicos.</li> <li>▪ <i>Doctorate (PhD)</i>: Titulación que se otorga normalmente al completar 2 ó 3 años de investigación en un trabajo original del estudiante.</li> </ul>

Tabla 86 Titulaciones de educación superior en Irlanda

Igualmente, instituciones privadas del tipo *college* ofertan titulaciones, fundamentalmente en administración de empresas e informática.

En el marco del proceso de Bolonia, se han establecido los siguientes niveles para el marco nacional de las cualificaciones, sobre la base de 10 niveles, en comparación con los 8 propuestos por el marco europeo de las cualificaciones (y adoptado por países como el Reino Unido, citado en el apartado anterior).

Nivel	Homologación tipo	Organismo responsable
Nivel 1	Certificado de nivel 1	FETAC
Nivel 2	Certificado de nivel 2	FETAC
Nivel 3	Certificado de nivel 3 y certificado elemental	FETAC y SEC
Nivel 4	Certificado de nivel 4	FETAC y SEC
Nivel 4/5	Certificado de escolaridad	FETAC y SEC
Nivel 5	Certificado de nivel 5	FETAC y SEC
Nivel 6	Certificado avanzado y certificado	FETAC, HETAC y DIT
Nivel 7	Grado de licenciatura con aprobado	HETAC, DIT, universidades
Nivel 8	Grado de licenciatura con notable y diploma superior	HETAC, DIT, universidades
Nivel 9	Título de posgrado y diploma de posgrado	HETAC, DIT, universidades
Nivel 10	Grado de doctor	HETAC, DIT, universidades

Tabla 87 Estructura del marco nacional de las cualificaciones en Irlanda (2003) (tomado de Tierney y Clark 2007: 143)

### ❖ **El programa en UL: Applied Languages Europe**

DATOS GENERALES SOBRE UL (UL 2006A/B/C)

La Universidad de Limerick, fundada en el año 1972, es una de tres principales universidades de Irlanda y se centra no solo en la actividad docente, sino también en la investigación, con una fuerte vinculación con la industria y el mercado profesional de la región y del país (2006d).

UL está organizada en distintos centros según las titulaciones y disciplinas de estudio: Humanidades, Educación, Empresariales, Ingeniería y Ciencia, principalmente. Estos dos últimos han valido a UL un reconocido prestigio académico (CCIS 2006).

El acceso a la universidad viene determinado, como hemos señalado, por los resultados obtenidos por los estudiantes en su *Leaving Certificate*, además de ser necesaria una puntuación mínima para el acceso según el tipo de titulación que se requiera (*degree, certificate, diploma*) y según la titulación. Dicha puntuación mínima se establece cada año, al igual que el número de estudiantes admitidos a los distintos programas de estudio, según demanda (Department of Languages and Cultural

Studies Staff Booklet, sin fecha: 24). En el caso del programa de Lenguas Aplicadas se admitió, en el curso académico 2006/2007, a 28 estudiantes.<sup>332</sup>

El programa LAE se desarrolla en la facultad de Humanidades, donde se imparten unos 17 programas de estudios, incluidos programas formativos interdisciplinares que combinan la formación en humanidades (lenguas, literatura, arte, etc.) con disciplinas técnicas o sociales (empresariales, derecho, trabajo social, sociología, ciencias políticas, estudios europeos, psicología, informática, nuevas tecnologías, etc.).

De igual manera, se ofertan más de 20 programas de posgrado. Con el objetivo de fomentar la empleabilidad de los estudiantes, UL ha incorporado periodos de formación en prácticas, lo que se denomina *Cooperative Education*, así como periodos de movilidad para fomentar la capacidad analítica de los sujetos, profundizar en el desarrollo de destrezas técnicas y en el conocimiento de los contextos profesionales nacional e internacional, y obtener una experiencia profesional relevante (UL 2006e). Además, se mantienen intercambios académicos con unas 192 instituciones de educación superior europeas<sup>333</sup>.

#### DATOS ESPECÍFICOS RELATIVOS AL PROGRAMA LAE EN LA UL

El programa LAE se ubica dentro de las titulaciones en lenguas aplicadas (*Bachelor of Arts in Applied Languages*), impartidas en la Facultad de Humanidades, más concretamente en el Departamento de Lenguas y Estudios Culturales (LCS) que imparte materias diversas: lenguas (irlandés, francés, alemán, español, japonés, inglés), lingüística, comunicación especializada, enseñanza del inglés y enseñanza del inglés como lengua extranjera (UL 2006f).

Para acceder a dicha titulación es requisito imprescindible obtener una calificación mínima de C3 en dos materias de nivel superior y D3 en 4 materias de nivel superior u ordinario en el examen de acceso a la universidad (incluidas matemáticas, lengua irlandesa u otra lengua, e inglés). Por otra parte, el candidato debe haber obtenido una calificación de B3 en francés, alemán, irlandés o español. En cualquier caso, el Centro de admisión de estudiantes estipula anualmente una puntuación mínima de acceso a las distintas titulaciones. En el caso de la titulación de Lenguas Aplicadas, la puntuación mínima exigida para el curso 2008/2009 ha sido de 430 puntos. (Descriptivo del programa LAE en UL 2009).<sup>334</sup>

En el Anexo 4.3. (en CD «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5») se recoge la organización del programa de estudios en lenguas aplicadas en UL. Hemos de destacar en este sentido la integración de las prácticas (bien en contextos académicos o en empresas) y periodos de movilidad en el currículum formativo de los estudiantes con el fin de fomentar las destrezas profesionales de los sujetos.

---

<sup>332</sup> Datos facilitados por el coordinador del programa durante el curso académico 2006/2007.

<sup>333</sup> Hemos de señalar que UL es la única representante del consorcio de LAE en el informe del título de grado en TI de la Aneca, de la que se señala de forma especial su máster en comunicación técnica, así como el diploma de posgrado (*Master of science*) en localización de productos informáticos, pionero en su género y apoyado por LISA (Aneca 2003: 29).

<sup>334</sup> En el Anexo 4.6 se recoge la tabla de calificaciones del *Leaving Certificate* en Irlanda y su correspondencia en puntos para el cómputo del sistema CAO.

Además se ofrece a los sujetos la oportunidad, en su tercer año de estudios, de profundizar en las materias optativas seleccionadas en el primer curso, o bien optar por nuevas materias, como: enseñanza del inglés como lengua extranjera o redacción técnica. El requisito del proyecto final de carrera no es exclusivo de los participantes en el programa LAE, sino que ha de ser realizado por todos los sujetos que toman parte en el programa de Lenguas Aplicadas, bajo la supervisión de un tutor. Por falta de espacio, no entraremos a desglosar el listado de materias optativas disponibles para los estudiantes, que en el caso de las optativas del tipo C se toman del programa de la titulación *BA in Languages and Cultural Studies*.

El programa LAE se oferta como alternativa al programa que hemos descrito, bajo la denominación de *Applied Languages Europe*, de forma que los estudiantes realizan (como en el resto de instituciones del consorcio) su segundo y tercer curso en universidades del consorcio en Francia, Alemania o España, tal y como queda descrito en la tabla de UL en el Anexo 4.1.

El Diagrama 40 sintetiza los itinerarios vigentes en el seno del programa LAE:

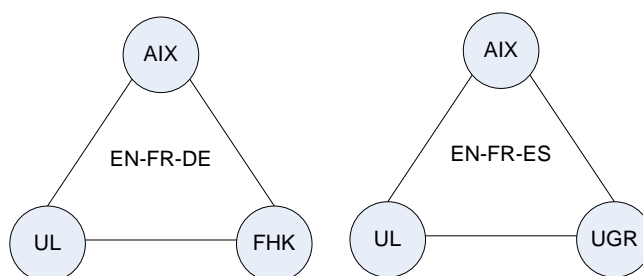


Diagrama 40 El programa LAE en UL: itinerarios y combinaciones lingüísticas<sup>335</sup>

Como comentamos anteriormente, el vínculo de UL-AIX-UP ha desaparecido recientemente y el consorcio está barajando nuevas alternativas para la continuación de los convenios de cooperación.

La gran particularidad que presenta el programa LAE en UL es que esta institución no otorga la titulación de *Bachelor of Arts* a los estudiantes participantes en el programa LAE, sino que emite un certificado de titulación equivalente.

<sup>335</sup> El vínculo con Alemania se desarrollaba antes con UP.

#### 4.4. El futuro del programa en el EEES: los sistemas de educación superior de los países socios, estado de implementación del proceso de Bolonia

En línea con el proyecto comunitario de convergencia, las legislaciones en materia de educación de los países socios del programa LAE han sufrido cambios en la última década hasta tal punto que las nuevas estructuras europeas han supuesto una reconsideración de las combinaciones formativas de los sujetos, tal y como hemos recogido en los anteriores apartados.

En esta sección realizaremos un rápido repaso a los principales cambios introducidos en los países objeto de estudio en materia de educación superior en el marco del proceso de Bolonia. Nos centraremos en los principales puntos objeto de reforma: nuevas estructuras de grado y posgrado, sistema de créditos europeos y adopción del Suplemento al Diploma, organismos de evaluación de la calidad y provisiones para la educación a lo largo de la vida, en cada una de los países representados en el consorcio de LAE<sup>336</sup>.

##### 4.4.1. Alemania

ALEMANIA
<b>Legislación aplicable</b>
La organización de los estudios de educación superior en Alemania se rige por la <i>Hochschulrahmengesetz</i> (HRG) de 20 de agosto de 1998, cuya última modificación data del 8 de agosto de 2002. Debido a la estructura federal del país, la toma de decisiones respecto a la implementación de las reformas educativas reside en los <i>Länder</i> , en estrecha cooperación con el estado federal, en el marco de la <i>Kultusministerkonferenz</i> (KMK, Conferencia de Ministros de Educación y Cultura). El organismo competente en materia de investigación, ciencia, políticas de desarrollo, etc. es el <i>Gemeinsame Wissenschaftskonferenz</i> ( <i>Joint Science Conference</i> ).
<b>Estructuras en el EEES</b>
La adaptación a las estructuras europeas data de 1998 y ha supuesto la adopción de un ciclo de grado y posgrado en la combinación: 3+1 (180 créditos en el nivel de grado) o 4+1 (grado de 240 créditos); las nuevas estructuras ( <i>bachelor-master</i> ) se están adoptando en TI desde el curso 2002/2003. Anteriormente, los estudios de TI se organizaban en un primer ciclo elemental y un ciclo superior con un examen intermedio ( <i>Vordiplom</i> ), con una duración total de 9 semestres (5 años). Existe además en Alemania un programa específico de máster llamado <i>Master Plus</i> , diseñado especialmente para estudiantes extranjeros que pretenden acceder al nivel de máster en Alemania tras cursar el grado en su país de origen, y programas integrados de estudios de DT.
<b>Organismo para la evaluación de la calidad</b>
El organismo nacional de acreditación de calidad se denomina <i>Akkreditierungsrat</i> y es responsable de todos los <i>Länder</i> para titulaciones de grado y posgrado.
<b>ECTS y Suplemento al Diploma</b>
La KMK adoptó en septiembre de 2000 un sistema general de créditos europeos (ECTS) para el reconocimiento de los créditos nacionales. Desde el año 1999 se ha recomendado el empleo del Suplemento al Diploma, y ha empezado a hacerse en el año 2000 bajo la denominación nacional de <i>Diploma Supplement Deutschland</i> (DSD).
<b>ESTRUCTURA ADOPTADA EN FHK</b>
Tras la conversión de la titulación de Diplom en BA (Bachelor) o título de grado largo, FHK ha adoptado

<sup>336</sup> Fuente Eurydice (V. listado de referencias bibliográficas).

una estructura de 3+2 en la titulación de origen (BA Mechsprachige Kommunikation). Sin embargo, el programa LAE se mantiene en esta institución con una duración de 4+1, lo que le permite desarrollar los vínculos con otras instituciones del consorcio sin mayores dificultades.
<b>ADAPTACIÓN AL EEES EN UP</b>
UP ha adoptado la estructura de grado en 3 años y de posgrado en 2 de manera estricta. Esta situación ha forzado la cancelación de los vínculos con las instituciones del programa que mantienen la estructura de grado en 4 años. No se han admitido estudiantes LAE en Passau desde el curso académico 2006/2007.

Tabla 88 El EEES en Alemania: adecuación en FHK y UP

#### 4.4.2. Francia

FRANCIA <sup>337</sup>
<b>Legislación aplicable</b>
La adecuación al Espacio Europeo se ha llevado a cabo desde 1999, continuó con la publicación del <i>Décret No. 2002-481</i> de 8 de abril en el año 2002 y ha concluido en el curso académico 2005/2006. Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence
<b>Estructuras en el EEES</b>
En 1999, existían en Francia 3 ciclos o grados ( <i>baccalauréat, licence, doctorat</i> ), por lo que solo faltaba añadir un elemento para la plena adecuación a las nuevas estructuras europeas. Se incluyó así el título de « <i>mastaire</i> » que más tarde, en 2002, adoptaría la denominación de « <i>master</i> », más fácilmente legible a nivel europeo. El grado de máster se otorga a los titulares de un <i>DEA</i> , un <i>DESS</i> , una titulación en ingeniería o un diploma de máster, o a los titulares de cualquier titulación equiparable reconocida por el Ministerio de educación como tal. En resumen, las titulaciones superiores del antiguo sistema serían: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>DEUG (Diplôme d'études universitaires générales)</i>: título de primer ciclo de 2 años de duración</li> <li>▪ <i>Licence/Maîtrise/Diplome d'études supérieures spécialisées (DESS)</i> de 2 semestres de duración cada uno (el <i>DESS</i> se consideraba el tercer ciclo)</li> </ul> De esta forma, la duración total de los estudios ascendía a 5 años.
<b>Las nuevas estructuras reconocen la denominación Licence-Master-Doctorat.</b>
La <i>Licence professionnelle</i> es el paso intermedio entre el nivel de técnico superior y el de ingeniero o nivel II (superior) y permite el acceso a la formación en cualquier momento y el contacto entre instituciones y empresas. Así pues, se ha conseguido la adaptación de las estructuras a los 2 ciclos de grado y posgrado: <i>Licence professionnelle</i> (1999) (título de grado para la cualificación profesional de los sujetos); <i>Master</i> (2002/2003) (de investigación o de especialización profesional; que se obtiene tras cursar 120 créditos tras la <i>licence (grado)</i> o 300 créditos tras el <i>baccalauréat (titulación de estudios de secundaria)</i> , habida cuenta de la realización de 5 años de estudios tras dicha titulación). Estos diplomas coinciden con los <i>DEES (Diplome d'études d'enseignement supérieur)</i> , <i>DEA (Diplome d'Études Avancées)</i> y <i>master</i> concedidos por las <i>Grandes Écoles</i> . Ciertas disciplinas de estudios han sido modificadas de modo especial en la adecuación al EEES, como medicina y veterinaria, con la eliminación de exámenes de acceso, determinación de cursos generales y cursos de especialidad, entre otras reformas. En definitiva, los niveles de las estructuras LMD (si bien existen titulaciones intermedias) corresponden y tienen una duración de: <i>Licence (L)</i> : 6 semestres (180 créditos ECTS); <i>Master (M)</i> : 4 semestres (120 créditos ECTS); <i>Doctorado (D)</i> : 6 semestres (180 créditos ECTS).
<b>Organismo para la evaluación de la calidad</b>
Dicha institución, el <i>Comité National d'Évaluation de l'enseignement supérieur (CNE)</i> opera en el ámbito nacional desde el año 1990 y establece una evaluación periódica de las instituciones de educación superior.

<sup>337</sup> Fuente Eurydice y página Web oficial del Ministerio de Educación francés.

<b>ECTS y Suplemento al Diploma</b>
El sistema de créditos empezó a usarse en Francia en el curso 2002/2003, y la emisión del Suplemento al Diploma se espera que comience a estar cada vez más extendida. El establecimiento de iniciativas de cooperación del tipo D/TT o TC es una prioridad en materia de políticas educativas en Francia, en línea con los principios de Bergen (V. Apartado 1.3.3. de esta tesis), de forma que se ha promulgado legislación específica en este sentido. Valgan como ejemplos: el <i>Décret du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international</i> ; y el <i>Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse</i> .
<b>ADAPTACIÓN AL EEES EN AIX</b>
AIX ha adoptado ya la nueva estructura de LMD ( <i>Licence Master Doctorat</i> ), incorporándose las opciones de <i>Licence professionnelle</i> y Máster de investigación o con proyección profesional. La estructura de AIX corresponde a un 3 (Licence) +2 (Master).

Tabla 89 El EEES en Francia: adecuación en AIX

#### 4.4.3. España

ESPAÑA
<b>Legislación aplicable</b>
Las leyes que regulan las nuevas estructuras en el EEES son: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ley Orgánica de Universidades (LOU) (diciembre de 2001)</li> <li>▪ Ley Orgánica de modificación de la LOU (abril de 2007).</li> <li>▪ Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (junio de 2002).</li> <li>▪ Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.</li> <li>▪ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.</li> <li>▪ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.</li> <li>▪ Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.</li> <li>▪ Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.</li> <li>▪ Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del</li> <li>▪ Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.</li> <li>▪ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (octubre de 2007)</li> <li>▪ Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.</li> </ul>
<b>Estructuras en el EEES</b>
Las nuevas estructuras de grado y posgrado se están desarrollando, desde el año 2003/2004, aún a modo de experiencias piloto, puesto que aún se mantiene el debate nacional respecto a las distintas estructuras y sus objetivos, la adopción del sistema de créditos ECTS. En el curso académico 2010/11 se prevé la implementación de las nuevas estructuras europeas de ciclos (grado/posgrado), de manera que ninguna universidad podrá aceptar a estudiantes matriculados en estructuras que no correspondan a las de validadas en el proceso de convergencia (Eurydice 2009: 10). El



<p>principal impacto de estas estructuras, además de la inclusión de los 3 ciclos (grado, máster, doctor), supone en España: el aumento de «la responsabilidad otorgada a las Universidades en la propuesta y diseño de sus planes de estudios más atractivos y acordes con sus recursos e intereses» (<i>ibid.</i>) y la configuración de nuevas instituciones para fomentar la responsabilidad de los distintos agentes implicados y favorecer la vinculación entre las Universidades, las Comunidades Autónomas y el Estado. Los estudios de Grado y Máster vienen regulados en España por los RD 55/2005 y 56/2005, respectivamente.</p>
<p><b><i>ECTS y Suplemento al Diploma</i></b></p> <p>El sistema de créditos ECTS y de calificaciones en España está regulado por el RD 1125/2003. La LOU establece medidas para la adopción del Suplemento al Diploma. El SET (Suplemento Europeo al Título) puede ser expedido por las Universidades españolas para las titulaciones oficiales con el objeto de informar sobre el nivel y contenido de las enseñanzas recibidas.</p> <p>Para el concepto de crédito ECTS se atenderá a lo dispuesto en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. Según el RD el ECTS es la unidad de medida que representa la carga de trabajo del estudiante en el cumplimiento de los objetivos de la titulación e incluye: las horas lectivas de clase, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación. Cada curso académico computará 60 ECTS. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo de 30.</p> <p>Si se prevé en los títulos de Grado una certificación intermedia o <i>Certificado de Estudios Universitarios Iniciales</i>, se requerirá la previa superación de 120 créditos ECTS, que deberán incluir los 60 comunes a otras titulaciones.</p> <p>Los títulos de Grado tendrán un contenido de 240 créditos ECTS, que comprenderán: la formación teórica y práctica que el estudiante deba recibir. El título de Máster deberá tener un contenido de entre 60 y 120 créditos ECTS.</p>
<p><b><i>Organismo para la evaluación de la calidad</i></b></p> <p>Especificado en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU), el organismo de evaluación nacional es la ANECA, operativa desde diciembre de 2001. Además existen organismos de evaluación a nivel regional, actualmente en 11 comunidades autónomas: Andalucía (AGAE), Islas Baleares (AQUIB), Aragón (ACPUA), Canarias (ACECAU), Castilla-León (ACSUCYL), Cataluña (AQU), Galicia (ACSUG), Madrid (ACAP), País Vasco (UNIQUAL), Comunidad Valenciana (AVAP) (V. listado de siglas y abreviaturas al inicio de este tomo).</p>
<p style="text-align: center;"><b>ADAPTACIÓN AL EEES EN UGR</b></p> <p>En el año 2004 se creó un Comisionado para el EEES con el fin de promover y coordinar la adaptación al proceso de convergencia. En general, las principales acciones llevadas a cabo pasan por la integración del sistema ECTS en las distintas titulaciones, aunque además se están desarrollando experiencias piloto y guías ECTS. Menos representación tienen las experiencias relacionadas con el suplemento al título en la UGR (UGR 2007c). Parece que las estructuras corresponderán a un grado de 4 años y un máster de 1 (4+1). El título de Grado de Traducción e Interpretación fue aprobado en sesión extraordinaria del Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada celebrada el día 26 de febrero de 2009.</p> <p>En la facultad de Traducción e Interpretación, los programas oficiales de Máster adaptados al EEES son ya una realidad. En el Dpto. de TI, el Máster Universitario en Traducción e Interpretación de perfil investigador «Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación», fusionó dos anteriores programas de Doctorado del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada con mención de calidad del Ministerio de Educación y Ciencia desde el año 2003 (Traducción, Sociedad y Comunicación y Procesos en Traducción e Interpretación). Forma parte del programa de posgrado Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación y su título conduce, a su vez y de manera opcional, al título de Doctor (MITI, UGR 2009).</p>

Tabla 90 El EEES en España: adecuación en UGR



## 4.4.4. Irlanda

<b>IRLANDA<sup>338</sup></b>
<b><i>Legislación aplicable</i></b>
La legislación que establece las bases para la adecuación al proceso de Bolonia data de finales de los años noventa con la Universities Act (1997) y la Qualifications (Education and Training) Act (1999). Se ha configurado un grupo de trabajo a nivel nacional para el seguimiento del proceso de reforma, presidido por el Ministerio de Educación y Ciencia irlandés y con representantes de la IUA ( <i>Irish Universities Association</i> ), el <i>Council of Directors of Institutes of Technology</i> (CoDIT), el <i>Dublin Institute of Technology</i> (DIT), la <i>Higher Education Authority</i> (HEA), el <i>Higher Education and Training Awards Council</i> (HETAC), la <i>National Qualifications Authority of Ireland</i> (NQAI) y el <i>Union of Students of Ireland</i> (USI) (V. Glosario).
<b><i>Estructuras en el EEES</i></b>
Las universidades ofrecen titulaciones de distinta índole según su duración (3, 4 ó 5 años de estudios) y diplomas, mientras que los institutos de tecnología ofrecen diplomas a la conclusión de programas académicos de 3 ó 4 años de duración, reconocidos por la HETAC. La Qualifications Act (1999) estableció directrices para el establecimiento de un marco nacional de las cualificaciones, pero no se estipuló nada relativo a la duración específica de los estudios. En general, las titulaciones de grado tienen una duración de entre 6 y 8 semestres, dependiendo de su complejidad y las más complejas reciben la mención de <i>Honours</i> . Los estudios de posgrado/máster tienen normalmente una duración mínima de un año (Aneca 2003: 29). No obstante, en julio de 2004 quedaron configurados los niveles del marco nacional de las cualificaciones. Los niveles 6 y 10 serán concedidos por el <i>Higher Education and Training Awards Council</i> y del DIT. Las Universidades son responsables de las titulaciones de niveles del 7 al 10. Tampoco se recogen en este marco especificaciones respecto a la duración de los niveles y se da un mayor énfasis a los objetivos de aprendizaje (Página web Bologna.ie 2009)
<b><i>Organismo para la evaluación de la calidad</i></b>
Existen varios organismos: en el ámbito universitario: <i>National Qualifications Authority</i> (1971) que se encarga de los procedimientos de evaluación de calidad; y la <i>Irish University Quality Board</i> (2003), que asiste a las universidades en lo relativo a los procedimientos de garantía de calidad. En el año 2003 se creó la Red para la Calidad en Educación superior en Irlanda, que reúne a las principales instituciones y se centra en la garantía de la educación y la formación superior en Irlanda: a las universidades, los institutos de Tecnología, la Asociación de Higher Education Colleges, la HEA, la HETAC, el IUQB, el DIT, la NQAI y el USI. La garantía de la calidad es el eje principal de las Universities Act (1997) y la Qualifications (Education and Training) Act (1999).
<b><i>ECTS y Suplemento al Diploma</i></b>
El sistema ECTS se ha utilizado en Irlanda desde su adopción en 1989, especialmente para los estudiantes de intercambio (Erasmus) aunque en el año 2002 el organismo de acreditación nacional creó un grupo de trabajo específico para la plena integración en el sistema ECTS. El Suplemento al Diploma aún no ha sido introducido, por lo que el Ministerio de educación ha creado un grupo de trabajo para ello. Se han llevado a cabo numerosas iniciativas en educación superior que subrayan el papel relevante de la formación a lo largo de la vida. En el año 2002 se presenta el informe <i>Report of the Task Force on Lifelong Learning</i> , con recomendaciones en este sentido por parte de los distintos sectores implicados en la formación. Además se están desarrollando programas específicos en este sentido y se está trabajando en el establecimiento de un marco nacional de las cualificaciones.
<b>ADAPTACIÓN AL EEES EN UL</b>
Parece que el proceso de Bolonia no está teniendo aún un impacto significativo en UL y parece que la tendencia apunta al mantenimiento de las titulaciones de grado en 4 años y la incorporación de estudios de máster de 1 año (4+1), por lo que no se espera que la adecuación a las nuevas estructuras tenga un impacto grave en los programas ni en el programa LAE.

Tabla 91 El EEES en Irlanda: adecuación en UL

<sup>338</sup> El sitio [www.bologna.ie](http://www.bologna.ie) es el principal recurso a nivel nacional para el seguimiento del proceso de Bolonia en Irlanda.

### 4.4.5. Reino Unido

<b>REINO UNIDO<sup>339</sup></b>
<b>Legislación aplicable</b>
Las principales reformas que se han llevado a cabo en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se basan en el informe Dearing de 1997.
<b>Estructuras en el EEES</b>
Las estructuras nacionales existentes se corresponden con las estructuras que propugna el proceso de Bolonia del modelo 3+1/2. Sin embargo, existen algunas particularidades como el caso de titulaciones de 4 años (grado) que dan paso a la situación de máster. En cualquier caso, las principales reformas en este sentido han afectado a la denominación de las distintas titulaciones en el Reino Unido, de forma que se ha configurado un catálogo con descriptores para las titulaciones de cara a facilitar la transparencia en el reconocimiento y comparabilidad de los títulos otorgados.
<b>Organismo para la evaluación de la calidad</b>
Creada en el año 1997, la <i>Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)</i> pertenece a la ENQA.
<b>ECTS y Suplemento al Diploma</b>
Al igual que en el caso de Irlanda, el sistema ECTS se ha usado desde el año 1989, aunque fundamentalmente en caso de estudiantes de intercambio (Erasmus), de ahí que ahora se esté trabajando en la plena integración del sistema tanto para estudiantes locales como extranjeros. Recientemente, el HEFCE ( <i>Higher Education Funding Council for England</i> ) ha inaugurado un plan de acción para la plena adopción de los ECTS y la configuración de un marco común de las cualificaciones. De igual manera, el Suplemento al Diploma aún no ha alcanzado un gran nivel de desarrollo, aunque se ha instado a las instituciones de educación superior a emitir un certificado con la transcripción de los logros obtenidos por los estudiantes al completar sus estudios ( <i>progress file</i> ), que pretende cumplir las expectativas del Suplemento al Diploma.
Se han desarrollado distintas provisiones para el aprendizaje a lo largo de la vida, para facilitar el acceso a la educación de estudiantes adultos, así como para reconocer el aprendizaje y experiencias desarrolladas por el sujeto con anterioridad o por vías alternativas de formación. En particular, desde el año 2001 se han creado los denominados <i>Foundation degrees</i> , que son títulos de formación profesional obtenidos tras cursar 2 años de estudios en un <i>Further Education College</i> y que pretenden dar acceso a estudios de grado.
<b>ADAPTACIÓN AL EEES EN UNN</b>
UNN aún imparte una titulación de grado ( <i>BA Hons</i> ) de 4 años de duración y parece que esta será la tendencia futura. Las reformas europeas no han afectado aún a la organización de la titulación ni al proceso de revisión de los programas formativos institucionales, como apuntamos en los apartados relativos a las novedades en las distintas titulaciones del bloque anglosajón en el programa LAE.
<b>ADAPTACIÓN AL EEES EN LJMU</b>
LJMU no ha introducido reformas relevantes frente al proceso de convergencia. Sin embargo, la reestructuración de la titulación ha tenido un importante impacto en la titulación de Lenguas Modernas así como en el programa LAE en sí.

Tabla 92 El EEES en el Reino Unido: adecuación en UNN y LJMU

<sup>339</sup> Nos referimos, únicamente al sistema común en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, excluyendo en la descripción a Escocia por las particularidades de su sistema educativo, por cuestiones de pertinencia con nuestro trabajo (las instituciones LAE implicadas se ubican en Inglaterra, por lo que corresponderían con este sistema).

## 4.5. Conclusiones al Capítulo 4

### *Particularidades del programa LAE (nivel general y nivel particular)*

Como afirmamos en la introducción del presente capítulo, este programa no puede ser considerado únicamente como un programa de movilidad en su sentido tradicional. El propósito de este capítulo ha sido describir el Programa y sus principios de funcionamiento, pero también mostrar una serie de condicionantes especiales que dotan de un carácter especial a esta iniciativa de movilidad.

Retomando los elementos base de las particularidades del programa en las distintas instituciones (Apartado 4.2.2.), podemos concluir que:

#### BLOQUE A. Sistemas educativos convencionales y adecuación al Proceso de Bolonia

- **Respecto a la naturaleza de los programas formativos:** hemos observado cómo conviven e interactúan programas formativos en TI, Lenguas Modernas/Aplicadas, Comunicación intercultural y Ciencias Empresariales, lo que creemos incidirá en la experiencia formativa de los sujetos, así como en su desarrollo profesional y las percepciones que puedan albergar en cuanto a su competencia como traductores (V. Capítulo 5, a continuación).
- **Respecto a las particularidades de los sistemas educativos e instituciones de educación:** como en el punto anterior, hemos observado que las distintas instituciones son representativas de distintas tradiciones de enseñanza-aprendizaje en el seno de la UE y que siguen distintos modelos y tradiciones académicas.
- **Respecto al grado de adecuación a las estructuras y fundamentos propios de Bolonia:** es evidente que el proceso de adecuación a las estructuras de Bolonia resulta dispar en las instituciones representadas en el consorcio. No obstante, las distintas tradiciones y sistemas educativos nacionales hacen que la incidencia del proceso de reforma tenga un mayor o menor impacto en las estructuras y organización del sistema educativo en general, y en el programa LAE en particular. Como hemos señalado anteriormente, paradójicamente, la adaptación a Bolonia está suponiendo la desaparición de vínculos de larga tradición en el Programa.

Las reformas introducidas en los sistemas de educación superior (caso UP) y en las instituciones participantes en el Programa (caso LJMU, caso UNN), unido a la escasez de socios del eje anglosajón (carencia de estudiantes anglófonos que aseguren el equilibrio entre los flujos) están obligando a la desaparición de determinados vínculos. En este sentido, la modalidad de subsistencia para los socios del Programa es «Eurobis». Esta modalidad, iniciada en un principio de forma puntual para compensar los flujos de estudiantes, especialmente por los desequilibrios entre las instituciones del bloque anglosajón con respecto a otros bloques (español, alemán, francés), se ha convertido ahora, y con la adaptación europea y la reestructuración de los programas en los países miembros, en una de las alternativas para la subsistencia del Programa. Sin embargo, sigue vigente el problema que supone el incremento de las tasas académicas, cuestión que no queda solventada con la modalidad Eurobis.

La reciente propuesta de otras universidades (como la de la Universidad de Gante), aún no incluidas en el consorcio, puede abrir, por otro lado, interesantes vías para el futuro de LAE.

Por una parte, consideramos que estos factores crean una infraestructura y un contexto formativo concreto en cada una de las instituciones participantes, que no es de extrañar inflencie las experiencias formativas de los sujetos, hecho que pretendemos analizar, si bien parcialmente, en nuestro presente estudio (V. Capítulo 5). En general, consideramos que este tipo de cuestiones merecerían un tratamiento detallado que excede, en esta ocasión, nuestros objetivos de investigación, pero que, como comentaremos en las conclusiones de nuestro trabajo, pueden abrir interesantes vías de investigación y reflexión respecto al impacto que el nuevo modelo de educación superior está teniendo en iniciativas de este tipo.

#### BLOQUE B. Implementación del programa LAE

Con respecto al desarrollo del Programa en las universidades participantes, concluiremos:

*Cuestiones relativas al programa de estudios: acceso, programa formativo, regulaciones específicas.* El acceso al Programa es, por lo general, restringido en la mayoría de las instituciones socias, ya que los candidatos deben superar una serie de requisitos y etapas para su admisión en el Programa. De ahí que exista una cuota límite de estudiantes admitidos al Programa cada curso académico, aunque dicho límite varía de una institución a otra y se acuerda anualmente por el consorcio de universidades. En líneas generales, se observa que la reciprocidad en los flujos es una de las dificultades más graves del Programa en cuanto a la admisión de estudiantes, de ahí la utilidad de la modalidad Eurobis.

El número, duración y organización de los módulos formativos varían de una institución a otra, pero siempre han de verse representados los bloques temáticos, núcleo del Programa. Por otra parte, los requisitos académicos para la continuidad en el Programa son comunes a todas las instituciones del consorcio.

#### BLOQUE C. Políticas de reconocimiento

Finalmente, en cuanto a los requisitos y modalidades de reconocimiento, señalaremos que las directrices específicas relativas a la realización de los proyectos fin de carrera (instrumento final de evaluación y requisito final para la cumplimentación del programa de estudios) vienen determinadas por las instituciones de origen de los estudiantes. En cualquier caso, deben versar sobre alguno de los bloques temáticos que configuran el programa de estudios en LAE.

En general, los estudiantes reciben las titulaciones de las universidades en las que cursan sus estudios (modalidad D/TT, según lo estipulado en el Apartado 1.3.3.). Sin embargo, algunas instituciones disponen de regulaciones específicas en este sentido que les impiden otorgar su titulación oficial (caso de UL). En este último caso, se opta por la certificación de la equivalencia

de los estudios realizados. En la reunión plenaria de 2006, el coordinador de UL anunció nuevos cambios en la legislación institucional y la posible adopción de sistemas de reconocimiento más flexibles.

Consideramos que estas cuestiones inciden directamente en la experiencia de los sujetos en formación, y en sus posteriores vivencias, y servirán de base para nuestro análisis en sucesivos apartados

# Capítulo

# 5

Tras analizar el objeto de investigación, el programa LAE, pasamos a detallar el método de trabajo seguido para la realización de nuestro estudio. En este capítulo se sucederán elementos de corte teórico para justificar las decisiones metodológicas, el enfoque y el diseño de la investigación, con datos relativos a la propia investigación: fases de investigación seguidas, sus respectivas conclusiones, etc. Todo ello para pasar a detallar el diseño del instrumento de medida: el cuestionario QGRADLAE. Para favorecer la lectura del presente apartado se ha incluido una copia en papel del cuestionario realizado, disponible en su versión electrónica en el CD de Anexos. Somos conscientes de la envergadura de los aspectos aquí incluidos, no obstante, por una parte las particularidades de este estudio, el instrumento electrónico, así como la adopción de estos métodos en la investigación en TI, justifican, según nuestro punto de vista, el grado de profundización y detalle que se ha pretendido reflejar en este Capítulo.



## 5. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

### 5.1. Introducción

¿Qué aporta el programa LAE a la formación de traductores? Al partir de esta cuestión general, se deriva un entramado de preguntas de investigación que ha tomado forma en una investigación de particulares características a las que dedicaremos este capítulo.

Hemos seguido un orden lógico en la redacción según el proceso de investigación y reflexión realizado y hemos intentado, en la medida de lo posible, exponer estas cuestiones de manera explicativa, sin prescindir de la inclusión de comentarios relativos a las dificultades encontradas en el desarrollo de nuestra investigación. Consideramos que la reflexión y exposición de estos obstáculos resultan ilustrativas de las decisiones tomadas en el diseño y aplicación de este trabajo (Nunan 1989: 218), además de poder servir de orientación para futuros investigadores en esta línea.

Hemos subdividido este bloque, a su vez, en tres apartados o niveles fundamentales (tomados de Arnau 1989: 12):

- un *nivel teórico conceptual*, en el que describimos los distintos paradigmas o *macroenfoques* desde los que acercarnos a nuestro objeto de estudio para concretar y justificar la adopción del enfoque de este trabajo;
- un *nivel técnico-metodológico*, en el que se expone el método de investigación seguido, se analizan las técnicas de investigación y el diseño del instrumento de recogida de datos en su doble vertiente cuantitativa y cualitativa<sup>340</sup>;
- un *nivel estadístico-analítico*, donde realizamos un análisis y discusión de los resultados obtenidos, seguidos de la valoración de las nuevas vías de investigación a las que pretendemos contribuir con nuestro estudio en el campo de la TI.

Los dos primeros niveles se expondrán en este capítulo, mientras que el último, el *nivel estadístico-analítico*, quedará reservado para los Capítulos 6 y 7 (análisis e interpretación de los resultados de nuestro estudio, respectivamente). Así bien, la siguiente tabla presenta los distintos estadios en que se subdividen los niveles descritos:

---

<sup>340</sup> Más adelante profundizaremos en las particularidades y objetivos de cada una de ellas.



<b>NIVEL TEÓRICO-CONCEPTUAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripción de nuestra investigación: adopción de un enfoque de investigación</li> <li>▪ Justificación del método de investigación</li> </ul>
<b>NIVEL TÉCNICO-METODOLÓGICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripción de las fases y del diseño de la investigación</li> <li>▪ Planteamiento de los problemas y preguntas de investigación: objetivos de investigación</li> <li>▪ Definición de los constructos y variables</li> <li>▪ Diseño del instrumento de recogida de datos</li> <li>▪ Descripción de la población de estudio y procedimiento de muestreo</li> <li>▪ Aplicación del instrumento</li> </ul>
<b>NIVEL ESTADÍSTICO-ANALÍTICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procedimiento para el análisis de los datos recogidos</li> <li>❖ Análisis de datos y discusión de los datos recogidos</li> <li>▪ Conclusiones</li> </ul>

Tabla 93 Niveles y estadios en el tratamiento de las cuestiones metodológicas (adaptado de Arnau 1989)

Cabe señalar que, en el segundo nivel, al describir el diseño de nuestro instrumento de medida no aludiremos a aspectos técnicos y tecnológicos propiamente dichos (nuestro instrumento es un cuestionario electrónico) por exceder los objetivos y límites de este estudio. Analizaremos el diseño en su adecuación a la población y a los objetivos de investigación marcados, aunque detallaremos la idoneidad e implicaciones del procedimiento escogido.

Como veremos en lo sucesivo, el procedimiento de recogida de datos fue fundamentalmente el cuestionario en su modalidad electrónica. Indiscutiblemente, todas las cuestiones relativas al diseño (formulación, orden y tipos de preguntas, opciones de respuesta, etc., que trataremos en el apartado correspondiente) fueron responsabilidad única de la investigadora. Por otro lado, la programación en línea (materialización de las decisiones tomadas) fue realizada por un experto en sistemas de programación y diseño de páginas web<sup>341</sup>, aunque sometida al juicio de la investigadora.

Para facilitar la lectura y comprensión del presente capítulo se facilita en el texto del capítulo una versión del cuestionario (incluida en anexo separado en su versión en papel y en su versión electrónica en el Tomo de anexos en CD).

<sup>341</sup> Francisco Matías Prados, Ingeniero Técnico en Informática, experto en publicación web y diseñador de plataformas de contenidos y plataformas educativas (*elearning*). Ha participado en el diseño de proyectos web de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR (información publicada en [www.desdiz.com/equipo-desdiz.html](http://www.desdiz.com/equipo-desdiz.html), último proyecto llevado a cabo por este experto para la Facultad de TI en Granada).

## 5.2. Nivel teórico-conceptual

### 5.2.1. Enfoque de nuestro estudio

#### *Principales interrogantes*

Para concretar las particulares características de nuestro posicionamiento y enfoque metodológico, vamos a esbozar inicialmente una serie de interrogantes basados en las recomendaciones de Buendía (1998b), Cohen *et al.* (2000) y Hernandez Sampieri (2003) con el fin de:

- definir la realidad observable de nuestro estudio;
- concretar los objetivos de investigación marcados en este trabajo;
- situarnos como investigadores en el proceso investigador y determinar el tipo de análisis que vamos a realizar en la realidad observable; y, finalmente
- seleccionar los instrumentos que nos permitirán adentrarnos en ella.

Los interrogantes planteados son los siguientes:

- 1) ¿Qué pretendemos investigar? ¿Cuál es la realidad observable de nuestro estudio?
- 2) ¿Cómo es la realidad que pretendemos observar? ¿Qué caracteriza nuestra realidad observable?
- 3) ¿Qué posición pretendemos adoptar en el proceso de investigación? ¿Cuál será nuestro papel en el proceso investigador?
- 4) ¿Cuál el propósito que guía nuestro trabajo? ¿Qué pretendemos lograr con nuestro trabajo?
- 5) ¿Qué técnicas y procedimientos definirán el diseño de nuestro estudio? ¿Qué instrumentos de observación utilizaremos y cuáles serán sus características fundamentales?

#### ❖ *¿Qué pretendemos investigar?*

Para dar respuesta a esta pregunta, ubicaremos primero nuestro trabajo en el área temática en la que surge y se ubica. Este trabajo nace en el área de la TI, en particular en la formación de traductores.

Nuestro interés parte de la observación y del contacto con una realidad educativa concreta: la de los participantes<sup>342</sup> en el programa LAE. A partir de esta realidad, analizaremos las percepciones de los sujetos sobre su experiencia formativa y profesional. Por tanto, nuestra realidad observable vendrá definida por fenómenos de naturaleza educativa (la experiencia educativa y formativa de los participantes en el Programa) y social (impacto de la experiencia educativa/formativa en el desarrollo profesional de los sujetos, itinerarios formativos y profesionales seguidos una vez concluido el programa, etc.), objeto de estudio de la investigación socioeducativa.

---

<sup>342</sup> Para agilizar el proceso de redacción y comprensión, se opta por el término **participante**, que alude al estudiante que ha tomado parte en el programa LAE.

Son numerosas las fuentes en investigación social y educativa que se han felicitado de los avances realizados en este campo. Entre ellas, Colás (1998a: 35) afirma que la investigación en el campo de la educación ha ido evolucionando en cuanto a:

- su productividad, esto es, el creciente número de trabajos en el área;
- su orientación, eminentemente práctica;
- sus infraestructuras y metodologías de investigación, en la adopción de enfoques y paradigmas; y
- la amplitud de los temas de la investigación en este ámbito.

A esto hemos de añadir la incorporación de estudios interdisciplinarios donde los métodos, técnicas y procedimientos de investigación, científicamente validados en determinadas disciplinas, se ponen al servicio de otras áreas de conocimiento para el avance de la Ciencia<sup>343</sup>.

En esta línea, el presente estudio se nutre de los avances realizados en la investigación socio-educativa, fundamentalmente en cuanto a la adopción de enfoques y métodos de investigación, para profundizar en una realidad social y educativa determinada y adentrarnos en el estudio de las experiencias concretas de los individuos que toman parte en ella<sup>344</sup>. En este sentido, el estudio pretende contrarrestar el pesimismo de Kerlinger (1982, en Colás 1998c: 180) cuando afirma:

A pesar de su evidente valor potencial para ayudar a resolver problemas educacionales teóricos y aplicados, la investigación científica por encuestas no se ha usado en gran escala por los educadores. Además su clara utilidad educativa parece que no se ha comprendido.<sup>345</sup>

Colás (*ibíd.*) señala la importancia del estudio de los currícula desde un punto de vista académico y profesional en la investigación educativa actual, a la que pretende contribuir, en la medida de lo posible, este trabajo<sup>346</sup>.

Como podemos observar, son muchas las perspectivas desde las que afrontar la investigación en el plano social o educativo. Sierra (1998) esboza una interesante clasificación de las investigaciones sociales, que nos servirá de base para nuestro trabajo y nos ayudará a enfocar nuestro estudio desde un punto de vista teórico y metodológico:

---

<sup>343</sup> Recomendaciones ya antes señaladas por autores tales como Hurtado, Mayoral o González Davies en la formación de traductores (V. Apartado 2.5 del Capítulo 2).

<sup>344</sup> En el Capítulo 2 comentamos algunos trabajos que comparten esta línea metodológica en TI.

<sup>345</sup> Como hemos adelantado, el procedimiento fundamental para la recogida de datos será la encuesta, que necesitará de un particular tratamiento en nuestro trabajo en cuanto a su diseño y aplicación por su formato electrónico.

<sup>346</sup> Como hemos señalado en capítulos anteriores, la formación basada en competencias adopta un sentido especial en el desarrollo del potencial de la empleabilidad de los sujetos en formación. En consecuencia, el currículum basado en competencias ha tomado un valor añadido en el nuevo modelo educativo del EEES. Por otra parte, en los estudios sobre TI, el estudio de la CT ha dado lugar a interesantes trabajos que sitúan el perfil profesional como un objetivo (o resultado) fundamental en la formación de traductores, con las limitaciones y salvedades apuntadas (V. Capítulo 2).

PARÁMETROS	TIPOS	PARÁMETROS	TIPOS	
<b>Fin</b>	Básicas	<b>Naturaleza</b>	Documentales	
	Aplicadas		Empíricas	
<b>Alcance temporal</b>	Seccionales		Experimentales	
	Longitudinales		Doctrinales	
<b>Profundidad</b>	Descriptivas	<b>Marco</b>	De campo	
	Explicativas		De laboratorio	
<b>Amplitud</b>	Microsociológicas	<b>Los estudios que dan lugar</b>	Pilotos	
	Macrosociológicas		Evaluativos	
<b>Fuentes</b>	Primarias		Informes sociales	
	Secundarias		De un caso	
	Mixtas		Sondeos	
<b>Carácter</b>	Cualitativas		Encuestas	
	Cuantitativas		Replicaciones	
			<b>Objeto sobre</b>	Disciplinas
				Instituciones sociales
				Sectores sociales

Tabla 94 Tipos de investigaciones sociales (según Sierra 1998: 33)

❖ *¿Cómo es la realidad que pretendemos observar?*

Una vez concretada la realidad de estudio, entendemos necesario definir aquello que la caracteriza como paso previo al planteamiento de aspectos más relacionados con el proceso de investigación *per se*.

Nuestro interés se centra en las experiencias de un grupo particular de sujetos. Dichas experiencias serán indiscutiblemente subjetivas, en tanto que marcadas por la individualidad de los propios sujetos de estudio. De esta forma, la realidad que vamos a investigar tendrá igualmente un carácter subjetivo, no observable ni transmisible de forma objetiva, permanente e inmutable; más bien al contrario, estará mediada por el contexto social en que operan los sujetos, sus valores propios, y vendrá definida por la complejidad del comportamiento humano (Colás 1998b: 49)<sup>347</sup>.

Por otra parte, y como se deriva de la descripción de nuestro objeto de estudio (el programa LAE, descrito en el Capítulo 4 anterior), podemos prever que la diversidad de experiencias de los participantes en las distintas universidades participantes impedirán una generalización absoluta de los datos recogidos.

Algunas de estas «fuentes de heterogeneidad» son:

- Los distintos **sistemas de enseñanza-aprendizaje y culturas de formación-educación** propios de las tradiciones educativas en que están inmersos los estudiantes, antes de su acceso al Programa y durante su experiencia de formación de nivel superior.

<sup>347</sup> En el Apartado 5.3.4. comentaremos las fuentes de sesgo localizadas en nuestro estudio y sus consiguientes implicaciones.

- **Titulación de origen:** el hecho de que se combinen distintos programas de estudios implica diversidad de objetivos y resultados de formación previstos.
- **Institución de origen:** tal y como hemos descrito, conviven en el Programa distintos tipos de instituciones de educación superior en distintos países y sistemas de educación superior (todos ellos con su propia historia, tradición formativa, enfoques y formatos docentes, etc.)<sup>348</sup>.
- La **diversidad de itinerarios:** al realizar los estudiantes un itinerario de estudios correspondiente a su combinación lingüística, estos irán dibujando su experiencia de formación en distintas instituciones, cuyos objetivos, métodos de trabajo, sistemas de evaluación, etc. diferirán de un centro a otro, lo cual resulta en un particular contexto aplicable y comparable, si cabe, únicamente por los sujetos del mismo itinerario de formación.
- **Mercado laboral** al que tienen acceso: por otra parte, resulta imprevisible tomar un contexto laboral único como referencia para la evaluación de la proyección profesional de los sujetos, puesto que cada grupo de sujetos accederá, previsiblemente de forma inmediata, a un mercado profesional que puede coincidir o no con su país de origen. A esto se une, además los elementos personales e intrínsecos de cada sujeto (decisiones personales, elementos de su vida fuera de su control, etc.), el hecho de la escasa o inexistente uniformidad de la profesión del traductor/intérprete en el ámbito internacional. Todo ello complica el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la inserción profesional de los sujetos de forma homogénea y generalizable.

Este hecho será fundamental en la valoración de la representatividad de nuestro estudio y en la justificación del procedimiento de interpretación de los datos recogidos, como veremos en sucesivos apartados.

### ❖ *¿Qué posición pretendemos adoptar en el proceso de investigación?*

La misma naturaleza de nuestro objeto de estudio sustenta el hecho de que la realidad observable no arrojará, por sí misma, datos válidos y relevantes para la consecución de los objetivos de estudio marcados. Por ello, nuestra posición en el proceso de investigación no será la de meros observadores. Entendemos que nuestra intervención será fundamental para el desarrollo del estudio de acuerdo con el procedimiento de investigación que hemos de seguir:

- por una parte, seleccionaremos las variables objeto de estudio, esto es, nos adentraremos en la observación de la realidad a partir de la definición de unos parámetros o indicadores específicos de la misma, y no dejaremos pues que sean estas variables las que nos vengan dadas (o no) por los sujetos de estudio, sino que nos adelantaremos a ellas;

---

<sup>348</sup> *Universität* y *Fachhochschule* en Alemania; la Universidad (en España, Francia, Irlanda) y los centros universitarios del Reino Unido, que provienen de los antiguos Politécnicos. Como muestra de la diversidad de enfoques, el glosario que incluimos al final de este tomo presenta las descripciones de estos centros. Nótese que el término «Universidad», tal y como recoge el glosario educativo de Eurydice, solo puede definirse en contexto, de manera que se ofrecen para este término hasta 2 páginas con definiciones localizadas (V. Capítulo 4 y el glosario final).

- definiremos los constructos, esto es, conceptualizaremos las realidades observables de forma que cada una de ellas tenga un sustento teórico en el contexto de nuestro estudio (V. Apartado 5.3.4.), ubicados a su vez en lo que denominaremos (macro)dimensiones de esta investigación;
- así mismo, interpretaremos los datos recogidos de distinta forma: bien mediante la clasificación de los datos recogidos de forma directa (abierto) para su tratamiento estadístico, para lo que se establecerán las categorías correspondientes, para luego proceder a un análisis de los datos recogidos en un estudio más allá del meramente matemático (V. Capítulos 6 y 7) según la naturaleza de la pregunta de investigación y el objetivo de investigación asociado.

EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Ante estos dos últimos interrogantes, esto es, al reflexionar sobre la naturaleza del fenómeno que se pretende investigar y la forma en que el investigador pretende aproximarse al mismo, estamos definiendo el paradigma o macro-enfoque desde el que abordar nuestro trabajo.

No sin gran controversia a lo largo de los años, los expertos en investigación educativa y social se han ido adscribiendo a un paradigma u otro de investigación: en ocasiones se consideran mutuamente excluyentes, y en ocasiones dan cabida a interpretaciones mixtas, más flexibles, en cuanto a las implicaciones de la adopción de uno u otro enfoque.

A modo de resumen, sintetizaremos los tres paradigmas fundamentales reconocidos por la comunidad científica y dibujados por Calvo (en curso):

PARADIGMA PRINCIPAL	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA INTERPRETATIVO	PARADIGMA CRÍTICO
ONTOLOGÍA	Realismo. Una realidad única, tangible, simplicada y fragmentable (Colás 1998b: 54) Realismo naïve: la realidad es a la vez «real» y «aprehensible» (Lincoln y Guba 2000: 165) La realidad universal se percibe a través de la experiencia.	Relativismo. La realidad es múltiple, intangible, holística (Colás 1998b: 54) Realidades construidas en torno a unos condicionantes circunstanciales.	La realidad es dinámica y evolutiva. Los sujetos son agentes activos en la construcción de una realidad social e histórica. La ciencia no ha de ser puramente descriptiva, debe contribuir a cambiar la realidad (Colás 1998b) La ciencia es ideología (Habermas 1992)
EPISTEMOLOGÍA	Verificación universal de hipótesis mediante rigurosa experimentación empírica. Búsqueda de universales, leyes y principios generales. Secuencia de aplicación, predicción y control sin	La realidad se construye desde la perspectiva del observador. El posicionamiento previo del investigador, sus valores, creencias, asunciones e intereses explícitos intervienen para dar forma a las	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados (Colás 1998b: 58) El investigador a su vez es objeto en la investigación

	apenas fisuras de información. El investigador se distancia de la realidad estudiada.	investigaciones. Comprensión de relaciones internas y profundas, descubrimiento (Colás 1998b: 54). Realidad interactiva entre realidad e investigador.	
METODOLOGÍA	Experimental, manipulativa Cuantitativa, Universalizable	Aplicada, flexible Cuantitativa-Cualitativa	Crítica ideológica Cuestionamiento de la realidad.

Tabla 95 Triple eje paradigmático (reproducido de Calvo, en curso)<sup>349</sup>

De esta forma, se puede concluir que lo que diferencia a cada uno de ellos es *la visión que tienen de la realidad y del concepto de «Verdad»*. Para los **positivistas**, la realidad es objetiva, inmutable e inalterable, y así es también su concepción de «lo verdadero». La «Verdad» es, por tanto, objetiva y alcanzable a través de la experiencia: sin una demostración empírica resulta imposible llegar a la Verdad. El *investigador* es un mero instrumento para descubrir las verdades que se encuentran en la naturaleza observable, no interviene, no interpreta, no añade nada que no sea capaz de demostrar con la experiencia, siendo este otro rasgo distintivo de cada enfoque paradigmático.

Por el contrario, en los enfoques **interpretativos** se adopta una concepción más dinámica y flexible de la realidad que nos rodea, lo que fomenta la reflexión en torno a los fenómenos sociales y su individualidad, da cabida a una mayor intervención del investigador y le otorga la posibilidad de interpretar y analizar, con mayor espíritu crítico, los datos recogidos. Aquí, el investigador sí se involucra en el proceso de investigación en mayor o menor medida según el diseño pertinente seleccionado, lo cual le da la oportunidad de estar presente en estudios de campo o de observación participante, entre otros.

El paso más allá lo representa el paradigma **crítico** que se dispone a cambiar la realidad y hace del investigador un elemento más en el proceso investigador.

Estos enfoques han derivado en dos grandes tradiciones en investigación socio-educativa: la **cuantitativa** y la **cualitativa**, que han identificado fundamentalmente el enfoque investigador por el tercer elemento de la trilogía de Calvo: la *metodología*. En la adopción de uno u otro enfoque, se han detectado posiciones diversas, desde enfoques más *puristas* (que se adscriben a uno u otro enfoque de forma excluyente), *eclécticos* (quienes consideran válidas ambas perspectivas de investigación) y *pragmáticos* (que siguen ambas metodologías de investigación a partir de un tema concreto de estudio) (Calero 2000: 194). Por otra parte, Calero (*ibíd.*) comenta la necesidad, ya sugerida por Castro y Bronfman (1997), de superponer otra clasificación que tenga en cuenta **los objetivos, explícitos e implícitos**, marcados por el investigador. Esta consideración es fundamental en nuestro planteamiento metodológico, como señalaremos en lo sucesivo<sup>350</sup>.

<sup>349</sup> Adaptado a su vez de Lincoln y Guba (2000), Grotjahn (1987: 59-60) y Buendía *et al.* (1998)

<sup>350</sup> Castro y Bronfman, así como Calero, desarrollan estas cuestiones en su aplicación a la metodología de investigación en Medicina, aunque han sido tenidas en cuenta por su relevancia para este estudio.



Brannen (*ibid.*) defiende cuatro parámetros indiscutibles que han de ser valorados por el investigador al enfrentarse a su tema de estudio y afrontar el proceso investigador, parámetros recogidos en la visión metodológica de Calvo (en curso), con la excepción del elemento pragmático, en la Tabla 95 arriba.

PARÁMETROS	OBJETOS CONDICIONANTES
<i>Epistemología</i>	Conocimiento que se genera
<i>Ontología</i>	Realidad observable
<i>Metodología</i>	Método científico
<i>Pragmática</i>	Cuestiones técnicas (diseño de la investigación)

Tabla 96 Parámetros que condicionan la adopción de enfoques de investigación y los elementos que les afectan (adaptado de Brannen 2005: 7-8)

De ahí que el investigador pueda plantearse dos posturas en su toma de decisiones, a saber:

- *filosóficas*: influidas fundamentalmente por los parámetros epistemológicos y ontológicos. El investigador se orientará por las «Ideas» y los «Ideales» que enmarcan la investigación. Aquí se ubicarán las posturas más puristas.
- *Pragmáticas*: guiadas fundamentalmente por los objetivos de investigación marcados, donde tienen cabida, en mayor medida, los métodos mixtos de investigación.

Como hemos comentado, **el grado de intervención del investigador** (en los sujetos y en los datos recogidos) nos permite diferenciar entre enfoques de investigación. En el enfoque cuantitativo casi no existe intervención del investigador. Se entiende que este se vale de los encuestados para recoger datos, por lo que no existe más interrelación entre ambos actores. En contraposición, el cualitativo los acerca, y se entiende como necesaria la implicación del sujeto investigador; de esta manera se establece una comunicación más horizontal, igualitaria y democrática entre investigador e investigados (Pita y Pértegas 2002).

El objetivo de la *validez externa* (o potencial generalización de los datos extraídos más allá de la muestra de sujetos representados en el estudio) vuelve a diferenciar ambos posicionamientos. Esto es fundamental en el cuantitativo, donde se da un mayor énfasis en la correlación de los resultados y su aplicación a la totalidad de la población, pero resulta menos importante en el cualitativo, que valora el contexto estructural y las situaciones en que se dan los resultados, y matiza y delimita el objetivo de la validez externa.

Cohen *et al.* (2000) sintetizan las principales diferencias entre ambos enfoques, según los siguientes parámetros y principales elementos que guían la investigación:



<i>Cuantitativos</i>	<i>Cualitativos</i>
Números	Palabras
Predeterminados, dados	Abiertos, sensibles
Medir	Capturar la individualidad
Corto plazo	Largo plazo
Intermitentes	Continuos
Comparar	Capturar lo particular
Correlacionar	Valorar la calidad
Frecuencias	Individualidad
Formalidad	Informalidad
Mirar	Buscar
Regularidades	Individualidades
Describir	Explicar
Hechos objetivos	Hechos subjetivos
Describir	Interpretar
Mirar desde fuera	Mirar desde dentro
Estructurados	No estructurados
Estadísticos	Etnográficos, iluminadores

Tabla 97 Diferencias entre los enfoques cualitativos y los cuantitativos (Cohen *et al.* 2000: 272)

Este es también el punto de partida para el descriptivo de Pita y Pértegas (2002), quienes comienzan determinando un enfoque inicial desde el que afrontar el trabajo del investigador, seleccionan las particulares características de cada tipo de investigación y finalizan con los distintos métodos de investigación y la valoración de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos (V. Anexo 5.1).

Efectivamente, se trata de enfoques diferentes que la comunidad investigadora, desde hace años, ha asumido pertinentes y válidos según los condicionantes del estudio en particular. Así lo subraya Sierra (1998: 35) cuando afirma que:

Ambos tipos de investigaciones no se deben considerar como opuestos e incompatibles. Aunque los dos tienen, sin duda, su campo más apropiado, el cualitativo en los estudios de fenómenos y de grupos pequeños, y el segundo, en las encuestas referentes a grandes poblaciones, se debe procurar siempre que las investigaciones cualitativas sean también precisas y exactas en lo posible, y que las cuantitativas intenten penetrar y comprender los aspectos íntimos de los fenómenos que estudian.

Este planteamiento, base en el diseño de este trabajo, nos lleva a determinar que la evaluación de las realidades objeto de investigación y de los objetivos propios de investigación resultan elementos fundamentales en la adscripción a un enfoque investigador (Oppenheim 1992, Buendía *et al.* 1998, Sierra 1998, Fink 2002, entre otros).

En el ámbito de nuestro estudio, Durkheim (1978: 35), desde un planteamiento positivista, defiende que no se deben confundir los hechos sociales con la forma que adoptan en casos particulares. Durkheim (en Calero 2000: 193) considera que la estadística nos ofrece un medio apropiado para aislar estos casos, de forma que los fenómenos sociales pueden ser estudiados en investigación

social al igual que los fenómenos naturales en ciencias exactas<sup>351</sup>. Por su parte, desde el enfoque cualitativo-interpretativo de Weber (1982: 62) se afirma que lo realmente interesante de los fenómenos sociales es la «tonalidad» de los procesos, que no podrán ser medidos con las mismas normas y métodos seguidos en las ciencias exactas (en Calero *ibíd.*). Calero concluye, tras retomar los interrogantes de Pita y Pértegas (2002), lo siguiente:

De alguna manera, los enfoques cuantitativos siempre preguntan por lo general explícitamente, a los cualitativos: « ¿Cuán generalizables son tus hallazgos?» Sin embargo, la corriente sociológica interpretativa ha postulado desde sus orígenes, que los hechos que más interesan a las ciencias sociales son, justamente, lo contrario de cualquier generalización. [...] Esto es así por el carácter mismo del objeto de las ciencias sociales que señalamos con anterioridad: si los fenómenos que nos interesan son aquellos mediados por la interpretación de los individuos, entonces son las interpretaciones locales, las que nos interesan. De esta forma la pregunta que cabría hacerse sería « ¿Cuán particularizables son tus hallazgos?» Desde esta óptica, un hallazgo sociológico general es aún un dato que requiere de «particularización», y «especificación» para poder tenerlo como realmente sociológico.

Calero (2000: 196)

En esta línea de investigación educativa, Nunan (1989) y Fink (2002) advierten de la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, y claman la inclusión de otros enfoques pragmáticos y mixtos que tengan en cuenta la propia personalidad del investigador, la función y grado de implicación que pretenda o pueda asumir en su trabajo, así como la propia naturaleza de la realidad observable.

---

<sup>351</sup> El autor se reitera en el ideal del enfoque positivista: *descubrir* la realidad de la inevitabilidad del carácter construido de los conocimientos.

*Not everything that counts can be counted and not everything that can be counted counts.*

Albert Einstein

### ENFOQUES MIXTOS<sup>352</sup>

Como decíamos antes, el binomio de lo cuantitativo y lo cualitativo se ha visto incrementado, por la práctica de la investigación, por enfoques y posicionamientos más flexibles. Esta flexibilidad llega a un punto extremo con Reichardt y Cook (1979: 232 en Chaudron 1988), quienes defienden que es imposible diferenciar entre ambos enfoques (cuantitativo/cualitativo), puesto que, al adoptar un determinado paradigma, el investigador lo hace asumiendo, a su vez, los métodos y valores de enfoques alternativos.

Es lo que hemos venido a denominar *enfoques mixtos*, a la luz de las consideraciones de Nunan (*ibíd.*) o Fink (2002). Hernández Sampieri *et al.* (2003) también proponen la adopción de un *enfoque mixto o multimodal* en el que se combinen de forma conjunta el cuantitativo y el cualitativo, para el bien de la investigación. Los autores consideran que, según el tema de estudio, los objetivos del trabajo y la posición del investigador, puede darse prioridad a un enfoque sobre otro, otorgarles el mismo valor desde el principio de la investigación, o bien organizar la investigación en dos fases, sin que una prime sobre la otra (2003: 20-22).

En nuestro enfoque, consideramos que los tres elementos señalados son fundamentales para la toma de decisiones por parte del investigador en cuanto al enfoque o perspectiva de análisis desde la que afrontar la investigación, y así lo hemos hecho en nuestra aproximación metodológica, en el diseño y desarrollo de nuestro trabajo.

Brannen (2005: 4) ofrece su propia definición de este enfoque mixto:

Mixed methods research means adopting a research strategy employing more than one type of research *method*. The methods may be a mix of qualitative and quantitative methods, a mix of quantitative methods or a mix of qualitative methods.<sup>353</sup>

De igual manera, puntualiza la autora, esta estrategia de investigación puede implicar el manejo de datos de distinta naturaleza (cuantitativos y cualitativos), la necesidad de varios investigadores, etc. En definitiva, según Bryman (2001), se trata de una «multi-estrategia» de investigación que responde a la aplicación de distintos procedimientos de investigación, relacionados, a su vez, con un complicado entramado de preguntas de investigación y con un diseño de investigación complejo» (en Brannen 2005: 4)».

<sup>352</sup> Traducción de la cita en el recuadro: [ES] No siempre todo lo que cuenta puede contarse, ni todo lo que puede contarse cuenta. [Nuestra traducción].

<sup>353</sup> [ES]: La investigación basada en métodos mixtos supone la adopción de una estrategia que hace uso de más de un método de investigación. Estos métodos pueden resultar de la combinación tanto de métodos cualitativos y cuantitativos, de distintos métodos cuantitativos o de métodos cualitativos diversos. [Nuestra traducción].

No obstante, no pasa desapercibido para Brannen (*ibid.*) el hecho de que aún no se cuente con referentes teóricos definitivos que permitan la combinación de ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, tanto en lo meramente conceptual como en los aspectos técnicos de la investigación. Con todo, el concepto de «*mixed methods research*» es cada vez más frecuente en los trabajos de investigación social y educativa (Brannen 2005) y sus planteamientos de base son, a nuestro parecer, de gran interés en la investigación que nos ocupa.

En esta misma línea, resulta de gran interés la categorización de enfoques de investigación ofrecida por Grotjahn (1987: 59-60)<sup>354</sup>, por su alto grado de definición y por la descripción de un amplio abanico de opciones para el investigador.

El autor describe dos paradigmas «puros» y, a partir de ellos, gracias a la combinación de tres variables (**método/diseño de investigación, tipo de datos y tipo de análisis de datos**), surgen distintas propuestas paradigmáticas mixtas. Las modalidades de estudio descritas dan lugar, según sus tres variables, a los binomios siguientes:

- según el método de investigación: experimental o no experimental;
- según el tipo de datos que se pretenden recabar: cuantitativos o cualitativos; y
- según el tipo de análisis que se pretende llevar a cabo: estadístico o interpretativo.

Esta clasificación, que reproducimos en el Diagrama 41, nos resultará de gran utilidad en la descripción tanto de nuestro método como del diseño mismo de nuestra investigación: formulación de objetivos y preguntas de investigación, técnicas y procedimientos de investigación, diseño de los instrumentos de recogida de datos, etc., como veremos más adelante.

---

<sup>354</sup> También citado por Nunan (1989: 6). Hemos de puntualizar que, en nuestro interés por los planteamientos de este autor, hemos descubierto que ha trabajado con James Coleman en el diseño de instrumentos para la medición de las competencias lingüísticas. Nos llamó especialmente la atención (y nos alegramos del descubrimiento) que los referentes localizados y seleccionados en las disciplinas imbricadas en nuestro estudio hubieran cooperado a su vez en trabajos de distinta naturaleza; es el caso de Coleman y Grotjahn (Coleman *et al.* 2002).

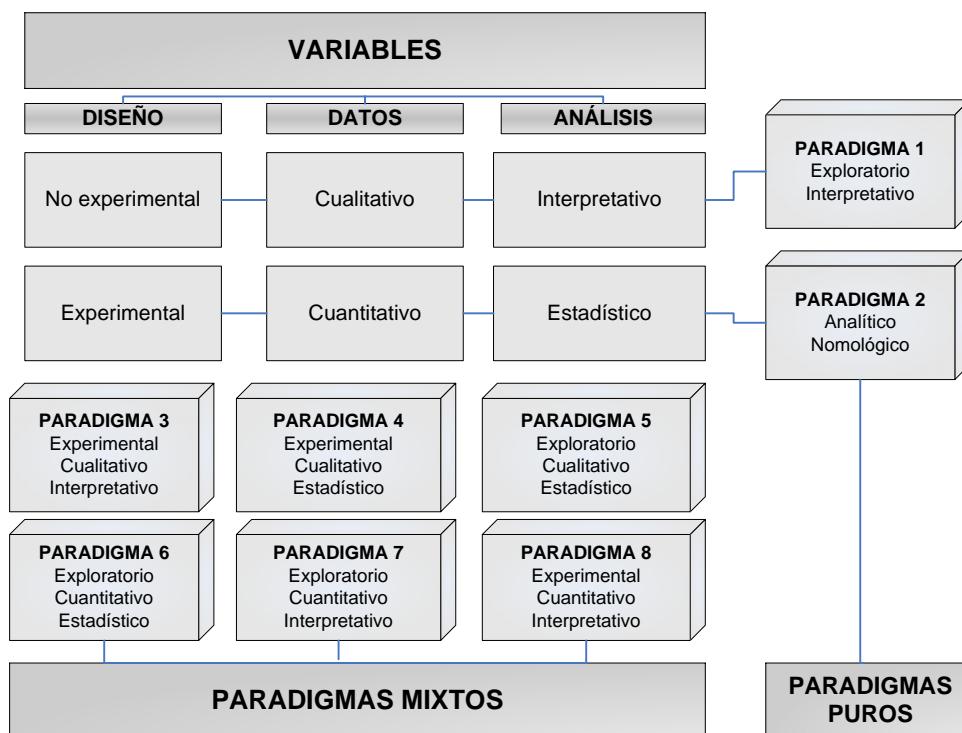


Diagrama 41 Paradigmas de investigación (adaptado de Grotjahn 1987: 59-60)

En nuestro caso, serán imprescindibles las consideraciones de estos autores en la justificación de la necesidad y pertinencia de los métodos mixtos (Grotjahn 1987; Hernández Sampieri *et al.* 2003; Brannen 2005).

### ❖ ¿Cuál el propósito que guía nuestro trabajo?

De entre los objetivos de investigación que podríamos marcarnos a raíz de la concreción de la realidad de estudio, son tres los **propósitos** generales clave en nuestro trabajo. Estos nos ayudarán a definir los **objetivos generales y específicos**<sup>355</sup> de investigación, en los que profundizaremos en lo sucesivo. En este momento, los propósitos generales de investigación nos ayudarán a contextualizar el tema de estudio y asomarnos a sus implicaciones en cuanto al método y al diseño de la investigación. El enunciado de nuestros propósitos de investigación vendrá marcado por los siguientes infinitivos: conocer, describir y analizar.

<sup>355</sup> Hernández Pina (1998: 25) distingue, efectivamente, entre el *propósito* u objetivo general, de naturaleza amplia y genérica y que expresa «lo que va a hacer el investigador» y el *objetivo*, entendido como elemento de mayor grado de especificidad, que determina las tareas que va a llevar a cabo el investigador. Por otra parte, la autora valora la importancia de estos elementos en los estudios de naturaleza descriptiva. Nosotros mantendremos estos dos elementos en nuestro planteamiento del diseño de la investigación, cuestión que retomaremos en el apartado correspondiente.

De esta forma, y en términos genéricos, pretendemos:

- Conocer con un mayor grado de detalle la experiencia de los participantes en el Programa, al no haber sido objeto de trabajos específicos.
- Describir los aspectos fundamentales de la formación de los estudiantes LAE, al menos en lo que atañe a las percepciones de aquellos que participen en nuestro estudio.
- Analizar dichas percepciones para poder profundizar en la realidad de su experiencia de formación y el impacto en su desarrollo profesional, en general, y en la práctica profesional de la TI.

Esta primera selección de propósitos de investigación será fundamental en la adopción del paradigma de investigación, y nos situará en una posición clara en el proceso investigador (véase siguiente interrogante). Por último, y como ya hemos apuntado, la formulación genérica de los propósitos de investigación quedará más tarde concretada en enunciados específicos o preguntas de investigación, que corresponderán a los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo. No obstante, hemos de añadir un «complemento» fundamental a estos propósitos y es que cada uno de ellos vendrá condicionado por **las percepciones propias de los sujetos que participan en el estudio**: conoceremos, describiremos y analizaremos estos aspectos partiendo de aquello que los sujetos eligen contarnos<sup>356</sup>.

#### DECISIONES INICIALES RESPECTO AL ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Las respuestas a estos interrogantes pueden sintetizarse en las variables-binomio ofrecidas en la categorización de Grotjahn (1987); estos parámetros nos servirán para presentar y justificar el enfoque de nuestro estudio, tal y como sigue:

#### *Según el tipo de diseño: experimental – no experimental*<sup>357</sup>

Nuestro trabajo sigue un diseño **no experimental**. La opción del diseño experimental quedó rápidamente descartada en nuestro caso. Un diseño experimental requiere la realización de un experimento o situación controlada por el investigador en el que se somete a los sujetos a unos determinados estímulos, caso de las investigaciones en laboratorio, por ejemplo. Nosotros, sin embargo, por razón de representatividad, intereses y objetivos de investigación e incluso por las limitaciones en cuanto a recursos, optamos por un diseño no experimental. Esto es, confiábamos en realizar una investigación que aspirase a cubrir el máximo número de experiencias de interés (mayor número de individuos representados, amplio abanico de casos concretos: por lenguas, por itinerarios formativos, por instituciones de origen, etc.).

Decidimos utilizar, como instrumentos de mediación entre la realidad observada y el observador, aquellos propios del enfoque descriptivo<sup>358</sup> (Colás 1998c: 178): el cuestionario y la entrevista,

---

<sup>356</sup> Este elemento que tradicionalmente se ha incluido entre las limitaciones de los diseños por encuestas (V. tabla de Pita y Pértegas 2002 en el Anexo 5.1), es un hecho asumido y aceptado, pues consideramos que no entorpece los propósitos de nuestro trabajo.

<sup>357</sup> Sierra (1998) denomina a este parámetro: «naturaleza del estudio».

<sup>358</sup> Junto con los *tests* estandarizados y escalas de actitudes.

diseñados para recoger datos relevantes sobre vivencias, percepciones, creencias, etc. de los sujetos de estudio, además de otros datos factuales.

Como ya hemos apuntado, trabajos de naturaleza similar son bastante recientes en nuestra disciplina (TI), sin embargo, nosotros no pretendemos analizar modos de proceder en la práctica de la TI, ni patrones para la adquisición de competencias del traductor. Más bien diseñamos un instrumento que pretende recoger las percepciones de los sujetos respecto a su formación y el impacto de la misma en su desarrollo profesional futuro.

Nuestro trabajo será pues un estudio de corte descriptivo<sup>359</sup>, en tanto que resulta un estudio exploratorio de una realidad escasamente estudiada. Coinciden estos propósitos con los propios de este tipo de trabajos, según Hernández Sampieri (2003: 117-118), especialmente en cuanto que se pretende: aspirar a «especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke 1989), así como medir, evaluar o recoger datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del objeto de investigación». Hernández Sampieri *et al.* (*ibíd.*) identifican las particulares características de estos estudios en el marco de enfoques cuantitativos o cualitativos: mientras los primeros aspiran a medir, los segundos se centran en recolectar información; y ambos pretenden describir lo que se investiga (también en Cohen y Manion 1985).

Por otra parte, como apunta Colás (1998c: 177)<sup>360</sup> este tipo de estudios descriptivos ayudan a proporcionar datos y hechos, identificar problemas, fenómenos relevantes, dar pautas para la configuración de teorías, plantear hipótesis, identificar áreas de estudio que no pueden ser tratadas experimentalmente, realizar comparaciones y evaluaciones, planificar futuros cambios y toma de decisiones. En nuestra aproximación a esta realidad de estudio tendremos en cuenta estos elementos.

### *Según el tipo de datos de nuestro estudio: datos cuantitativos y datos cualitativos*

En la descripción del proceso de investigación se ha seguido un método de investigación mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo<sup>361</sup>. A pesar de que el instrumento de investigación utilizado ha sido el cuestionario, herramienta más típica de métodos y diseños de corte cuantitativo, también se incluyeron en el instrumento de medida determinados ítems de respuesta abierta, objeto de análisis cualitativo. En el Anexo 5.2 concretamos la naturaleza y tratamiento de cada uno de los ítems recogidos en el instrumento.

Además, se llevaron a cabo entrevistas cualitativas, que vinieron a recoger, a través de fuentes indirectas, información sobre las variables de estudio, fase fundamental para la determinación de nuestros objetivos de investigación. Es por esto por lo que distinguimos dos fases bien diferenciadas en el proceso investigador: una de corte puramente cualitativo y otra de corte cuantitativo-cualitativo o mixto. De esta forma, nuestro estudio corresponde a un diseño

---

<sup>359</sup> Para Sierra (1998) la clasificación de estudios en *descriptivos* o *explicativos* atiende al criterio de la profundidad con que se pretende abordar el tema de estudio.

<sup>360</sup> Resumiendo lo planteado por Underwood y Shaughnessy (1978), Van Dalen y Meyer (1981) y Fox (1981: 551).

<sup>361</sup> Dualidad que justifica Sierra (1998) por el carácter de la investigación y no tanto por el tipo de datos que la generan.



multimodal en dos fases, según la clasificación de estudios de Hernández Sampieri *et al.* (2003) (en el Apartado 5.3.1., profundizaremos en cada una de estas fases).

También estas dos etapas nos permiten establecer una nueva clasificación, esta vez de acuerdo con las fuentes de la investigación, que pueden ser primarias, secundarias o mixtas (Sierra 1998). En nuestro caso, contaremos, por lo general, con *fuentes primarias* en la aplicación del instrumento de recogida de datos y *secundarias* únicamente durante la fase exploratoria o de pre-encuesta.

La particularidad de nuestro trabajo en este sentido es que cada una de las fases de investigación responde a objetivos de investigación concretos y diferentes, cuyo valor en el proceso global de investigación es variable. Por otro lado, ocurre lo mismo en la interpretación de los datos, como comentaremos en el apartado siguiente.

### *Según el tipo de análisis de datos: estudio estadístico o estudio interpretativo*

En último lugar, Grotjahn (1987) clasifica los enfoques según se realice un análisis meramente estadístico de los datos recogidos o un estudio interpretativo, esto es, de nuevo entra en juego el binomino cuantitativo-cualitativo, esta vez aplicado al análisis de resultados.

Como señalan Colás y Buendía (1998), el hecho de que se utilice un instrumento característico, por ejemplo, del enfoque cuantitativo, no tiene por qué suponer que los datos sean analizados también desde este enfoque. De nuevo entra en juego la flexibilidad en la investigación, que proporciona un mayor margen de maniobra al investigador para sacar el partido que crea conveniente de los datos recogidos, según sus necesidades y objetivos de investigación.

De ahí que ciertas variables reciban un tratamiento estadístico basado fundamentalmente en la presentación de frecuencias. Sin embargo, para poder entender el alcance del dato estadístico resultante y si se tiene en cuenta que estamos tratando con realidades humanas y sociales (vivencias concretas y particulares de unos determinados individuos, sus expectativas, creencias, sentimientos, etc.), se estimó que el análisis meramente estadístico pudiera ser demasiado limitado, en tanto que restrictivo de las verdaderas realidades dibujadas por los sujetos de estudio. Por este motivo, se accedió a un análisis interpretativo más detallado (Murphy-Lejeune 2003 llega a las mismas conclusiones en su trabajo).

Estamos de acuerdo con Colás (1998b: 50) respecto a las peculiaridades del enfoque interpretativo, en tanto que su relatividad impide la generalización del conocimiento, aspiración que queda totalmente descartada en este estudio.

En lo que atañe al enfoque interpretativo, hemos de señalar que la literatura existente ha corroborado la existencia de múltiples variantes (la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico, entre otros) que aspiran a **comprender** el significado de las acciones humanas. Como hemos visto, sin embargo, otras formas de investigación son también posibles, como bien señalan Brannen (2005) o Grotjahn (1987), entre otros, y es en ellas en las que nuestro trabajo encuentra su fundamento.

Si volvemos de nuevo a los planteamientos de Colás (*ibid.*), no pretendemos sin embargo *entender* plenamente los comportamientos y creencias de nuestros sujetos de estudio, sino más bien *describirlos*, según las percepciones mostradas por los encuestados, por lo que nuestro trabajo



quedaría inscrito en la línea de los estudios exploratorios descritos por Grotjahn (*ibid.*). Finalmente, se adoptará un enfoque mixto en la interpretación de los resultados, para lo que se combinarán y se alimentarán los datos estadísticos recogidos con el análisis cualitativo de los datos recogidos en las preguntas de respuesta abierta, como corresponde a un estudio interpretativo de tales características.

Faltaría puntualizar que nuestro estudio posee, según su alcance temporal (Sierra 1998), un carácter seccional. Se realizará en un momento puntual y no se llevará a cabo un seguimiento o réplica posterior de la encuesta en el marco del presente estudio. En cualquier caso, consideramos que, por los objetivos marcados, esto excedería los límites de nuestra investigación, aunque se abren otras vías de investigación para el futuro (V. conclusiones en Capítulo 7). De nuevo, en ningún momento se han obviado las implicaciones que estas decisiones suponen para la representatividad de los datos recogidos en nuestro estudio, como expondremos en este capítulo.

En definitiva, situamos nuestro estudio, según la clasificación de Grotjahn (1987), en el paradigma exploratorio-descriptivo, cuantitativo<sup>362</sup> e interpretativo, con lo que consideramos queda ubicado en esta visión multimodal o pragmática y, en definitiva, mixta, según Brannen (2005), tanto en lo relativo a la adopción de los enfoques de investigación, como en la selección de los métodos y técnicas utilizados. Elementos característicos de uno y otro enfoque se interrelacionan, de forma justificada, en nuestro estudio **por el bien de la investigación**. Este trabajo aborda pues, desde una perspectiva exploratoria, la realidad de los participantes del Programa, participantes en esta encuesta, con el objetivo de plantear nuevas vías de investigación respecto a la realidad de los mismos en este tipo de experiencias, y se espera contribuir a los futuros estudios en la línea de los estudios de impacto de movilidad en general, y en la formulación de traductores en particular.

### ❖ *¿Qué técnicas y procedimientos definirán el diseño de nuestro estudio?*

Muy en relación con los objetivos propios de nuestro trabajo, nos disponemos a concretar la forma en la que vamos a llevar a cabo la investigación, esto es, cómo nos planteamos alcanzar los objetivos marcados y a través de qué instrumentos o medios.

Las particularidades de nuestra realidad de estudio, el acceso a la población, así como la naturaleza propia de este estudio han condicionado tanto la selección como el diseño de nuestros instrumentos de recogida de datos. Así, se optó desde un primer momento, y como detallaremos en lo sucesivo, por crear un cuestionario que incluyera aspectos de naturaleza factual y actitudinal, un instrumento mixto en sí mismo en consonancia con el enfoque y objetivos de investigación.

Como afirmábamos, partiremos de las opiniones y percepciones de los sujetos de investigación y solo a partir de ellos procedemos a analizar la realidad de estudio (Colás 1998b: 50). No obstante, dado el carácter exploratorio de nuestro estudio, utilizaremos el cuestionario y los datos estadísticos para dibujar tendencias compartidas por los grupos representados en la muestra. Sin embargo, los datos estadísticos se completarán con el análisis cualitativo de las respuestas recogidas, aspirando a extraer el valor de la individualidad.

---

<sup>362</sup> Con los matices oportunos en nuestro enfoque de investigación; esto es, cuantitativo en cuanto al tipo de instrumento señalado, nuestras categorías de análisis (esbozadas tras la lectura y tratamiento de las respuestas de los sujetos). No obstante, no se realizará un estudio estadístico *per se*, optándose por retomar principios del cualitativo.

### 5.3. Nivel Técnico-Methodológico

Tras considerar el paradigma desde el que se enfoca este trabajo, pasamos ahora a describir el método de investigación llevado a cabo.

Antes de analizar el método de investigación, el diseño y el procedimiento para la recogida de datos (cuestionario de Graduados LAE, en adelante QGRADLAE), consideramos que es necesario detenernos en describir las fases que han guiado nuestro proceso investigador, a las que aludiremos en lo sucesivo. Buendía (1998b: 207) esboza una serie de etapas claves en el diseño de una encuesta:

- delimitación del campo de estudio y cuestiones que interesan en él (determinar sentido y utilidad de cada cuestión);
- realización de una pre-encuesta abierta, para la determinación de nuestros objetivos de investigación;
- planificación del cuestionario.

Estas fases quedan detalladas en el diagrama de Cohen y Manion (1980), que utilizaremos para el tratamiento de cada una de las fases de investigación:

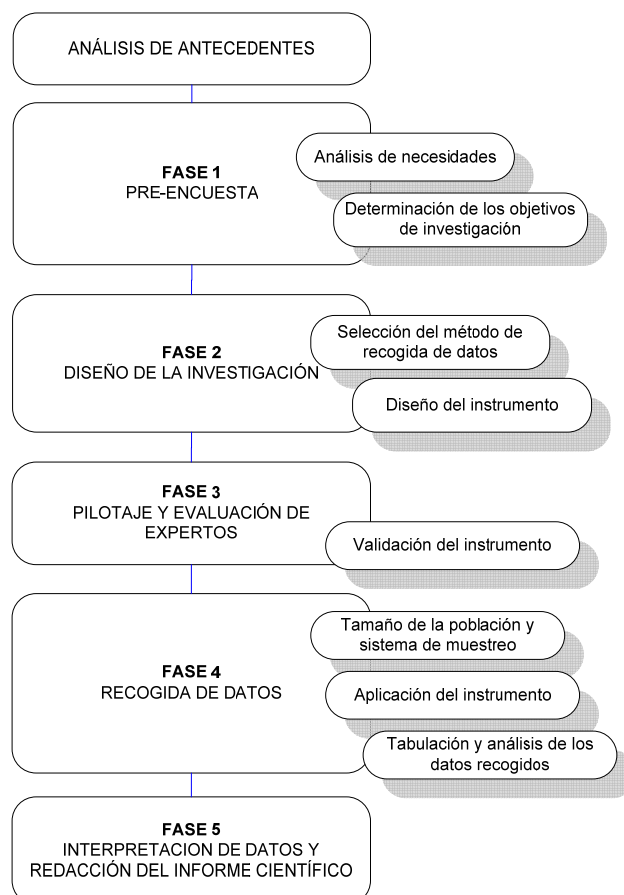


Diagrama 42 Diseño de nuestra investigación (adaptado de Cohen y Manion 1980: 95)<sup>363</sup>

<sup>363</sup> Se entiende que el primer apartado del diagrama (antecedentes) corresponde a la primera parte de esta tesis.

### 5.3.1. Fase de análisis de necesidades y concreción de los objetivos de trabajo

Además de Buendía (*ibíd.*) y de Cohen y Manion (*ibíd.*), también Oppenheim (1992) subraya las aportaciones de la fase «exploratoria» para comenzar a conceptualizar los problemas de investigación y diseñar lo que él denomina una «*hidden agenda* o agenda oculta, que define como: «a flexible list of topics (not actual questions) to be covered in an exploratory interview<sup>364</sup>» (*ibíd.*: 52). Estas recomendaciones fueron tenidas en cuenta en el diseño de esta fase inicial de investigación.

Nos detendremos pues en este primer momento a analizar la fase previa a la planificación de nuestro instrumento de recogida de datos como fase fundamental para la determinación de los objetivos propios de nuestro estudio. A modo de síntesis, las etapas señaladas por Buendía (y coincidentes con las fases de diseño) se traducen en nuestro caso concreto en las siguientes:

<b><i>Fase 1. Fase de análisis de necesidades y concreción de los objetivos de trabajo: enfoque meramente cualitativo</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista grupal y entrevistas individuales a participantes LAE (UGR)</li> <li>▪ Entrevista individual a los coordinadores LAE</li> </ul>
<b><i>Fase 2. Diseño de la investigación: enfoque eminentemente cuantitativo</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Determinación de las preguntas y objetivos de investigación</li> <li>▪ Diseño preliminar del QGRADLAE</li> </ul>
<b><i>Fase 3. Validación</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación de jueces externos</li> <li>▪ Piloto</li> <li>▪ Diseño final del QGRADLAE</li> </ul>

Tabla 98 Fases en el diseño de la investigación<sup>365</sup>

<sup>364</sup> [ES]: Una lista flexible de temas (no preguntas) que se han de tratar en una entrevista exploratoria. [Nuestra traducción].

<sup>365</sup> A estas les siguen la fase 4 o de recogida de datos y la fase 5 de análisis e interpretación de los mismos, como recogemos en el Diagrama 42, más arriba.

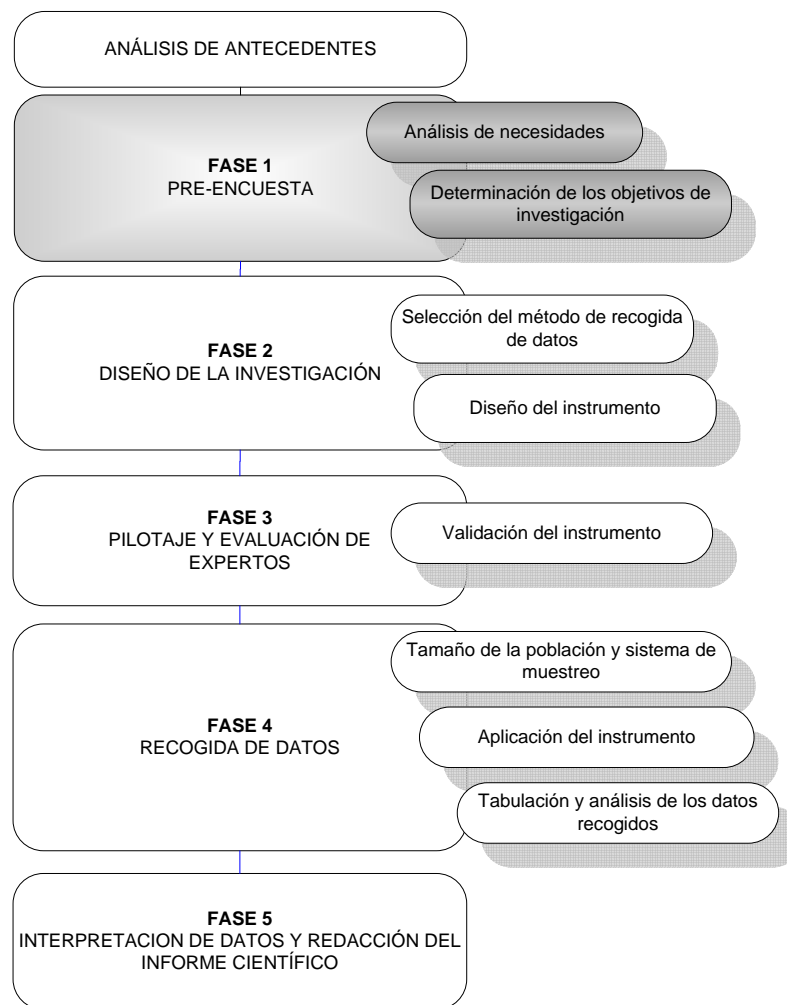


Diagrama 43 Diseño de nuestra investigación: determinación de objetivos de investigación

### ***Fase 1: estado de la cuestión y análisis de necesidades. Los métodos cualitativos***

En la primera de las fases se engloban tanto el análisis de los antecedentes de nuestro estudio como la realización de la pre-encuesta, según la denominación de Buendía (*ibíd.*). Si seguimos sus recomendaciones (*ibíd.*: 207), esta fase supone una exploración o etapa de análisis de necesidades en la que empleamos instrumentos propios del enfoque cualitativo: **entrevista grupal** y **entrevistas individuales**<sup>366</sup>, tras lo cual se procede a su análisis crítico.

Colás (1998) alude a la difícil sistematización de los diseños propios de los enfoques cualitativos, de forma que normalmente se identifican estos con las técnicas de recogida de datos utilizadas, en

<sup>366</sup> Las principales conclusiones de esta fase de investigación fueron publicadas, conjuntamente con Elisa Calvo, en el artículo publicado en el III volumen de la publicación *Current Trends in Translator and Interpreting Training*, de la Universidad de Helsinki (Translation Studies Department, Helsinki, Finlandia) «What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?» en el año 2006. En dicha publicación, las autoras comparan los resultados preliminares del estudio de Morón sobre el programa LAE en TI y de Calvo, centrado en los estudiantes de TI en distintas instituciones en el contexto nacional.

lugar de hacerlo en función de los propósitos u objetivos de investigación, a pesar de esfuerzos importantes en este sentido, como los de Bogdan y Biken (1992) o Tesch (1990) (en Colás *ibíd.*: 252).

La investigación cualitativa identifica y dibuja conceptos, actitudes, percepciones e ideas. Supone la adopción de enfoques y métodos que permiten acceder a la información o producirla mediante la descripción de determinados fenómenos y la explicación de los mismos, sin analizar el tamaño estadístico de la muestra o su relevancia. La investigación cualitativa proporciona análisis en profundidad de posibles descriptores que pueden facilitar datos para comprender una realidad que no ha sido analizada en su totalidad. Los datos de naturaleza cualitativa pueden contribuir a interpretar otros datos cuantitativos de naturaleza descriptiva o cualitativa y pueden ser un importante punto de partida para la construcción de hipótesis de trabajo para diseñar otros trabajos de investigación (ya sean cualitativos o cuantitativos) (Buendía 1998e). Por otra parte, se parte en este enfoque de los postulados de Tuckman cuando afirma que:

By providing access to what is 'inside a person's head, [it] makes it possible to measure what a person knows (knowledge or information), what a person likes or dislikes (values and preferences), and what a person thinks (attitudes and beliefs)

Tuckman (1972 en Cohen *et al.* 2000: 268)<sup>367</sup>

Estos son los fundamentos básicos seguidos para la adopción de este enfoque en la fase exploratoria con fines específicos en función del grupo de estudio (coordinadores LAE, participantes LAE) y métodos diversos (entrevistas individuales y en grupo). No obstante, hemos de recordar que una de las principales limitaciones argumentadas en contra de los métodos cualitativos es la escasa representatividad de sus resultados, como hemos señalado anteriormente. Por la naturaleza de nuestro estudio y los propósitos de investigación marcados, no interesa, no obstante, la representatividad, que podríamos clasificar de estadístico-numérica<sup>368</sup>, sino la representatividad de: por una parte, las experiencias subjetivas (itinerarios de estudios, combinaciones lingüísticas, principalmente) de los sujetos de nuestra población de estudio; y por otra, la calidad de los datos facilitados. Nuestro «[...] foco de atención será un individuo o, como mucho, un pequeño grupo que funciona como unidad para el objetivo de observación» (Buendía 1998e: 171), en esta fase de pre-encuesta.

De este modo, los objetivos de la fase de pre-encuesta no se ven afectados por la limitada representatividad numérica de la muestra.

#### ▪ *Métodos cualitativos: la entrevista*

La justificación del uso de la entrevista en esta fase de análisis de necesidades se ve inspirada por los planteamientos de Kerlinger (1982: 338, citado en Buendía 1998: 212) cuando atribuye a la entrevista las siguientes funciones en la investigación:

---

<sup>367</sup> [ES]: Al acceder al interior de la mente de una persona, podemos medir lo que la persona sabe (conocimiento o información), lo que le gusta y lo que no le gusta (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes y creencias). [Nuestra traducción].

<sup>368</sup> Tampoco lo será en la fase de recogida y análisis de datos propiamente dicha, en línea con los propósitos y objetivos de investigación marcados.

- instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación;
- instrumento de recogida de información de las variables de la investigación;
- función de complementación de otros métodos, sobre todo para la validación.

Por otra parte, también se tuvieron en cuenta los objetivos generales del estudio y específicos de esta fase: el conocer en profundidad la realidad de los participantes, para la adopción de esta técnica de recogida de datos cuestiones relacionadas con las limitaciones de la investigación (en cuestión de recursos de tiempo, persona, costes, etc.) y los objetivos propios en cada caso, como comentaremos seguidamente.

Según Cannell y Kahn (1968: 527), la entrevista de investigación es:

a two-person conversation initiated by the interviewer for the specific purpose of obtaining research-relevant information, and focused by him [sic] on content specified by research objectives of systematic description, prediction, or explanation.<sup>369</sup>

Para Cohen *et al.* (2000: 269) es precisamente en esta oportunidad para la interacción donde reside la importancia de la entrevista, frente al cuestionario. Especialmente en esta fase de nuestra investigación, las entrevistas resultaban un método idóneo para alcanzar un mayor grado de detalle y profundidad, plantear cuestiones más problemáticas y peliagudas y utilizar preguntas abiertas (Cohen *et al.* 2000: 269-270). Además (y según Oppenheim *ibid.*: 81-82), nos permiten realizar más amplias y mejores especificaciones por parte del entrevistador en comparación con el tipo de datos que pueden incluirse en el protocolo de un cuestionario, aparte de poder alcanzar mayores tasas de respuestas al sentirse el entrevistado involucrado en el proceso de investigación y más motivado para responder.

En nuestro acercamiento a esta modalidad metodológica, nos planteamos distintos tipos de entrevistas, resumidas en la tabla siguiente<sup>370</sup>:

---

<sup>369</sup> [ES]: Una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el objetivo específico de obtener información relevante para la investigación, y dirigida por él [sic.] en torno al contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, predicción o explicación sistemática. [Nuestra traducción].

<sup>370</sup> La tabla no pretende representar las distintas clasificaciones de los tipos de entrevistas esbozadas por cada uno de los autores, sino presentar un panorama global descriptivo para estos procedimientos de recogida de datos, para el que se han seleccionado los principales autores que, con sus contribuciones en este sentido, han ido engrosando el listado.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De conversación informal</li> <li>▪ Entrevista guiada</li> <li>▪ Estandarizadas abiertas</li> <li>▪ Estandarizadas cerradas</li> </ul>	Patton (1980: 206)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estructuradas</li> </ul>	Lincoln y Guba (1985)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Semiestructuradas</li> <li>▪ Entrevistas grupales</li> </ul>	Bogdan and Biklen (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploratorias</li> </ul>	Oppenheim (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estandarizadas</li> <li>▪ En profundidad</li> <li>▪ Etnográficas</li> <li>▪ De élite</li> <li>▪ De historias de vida</li> <li>▪ Grupos de discusión</li> </ul>	Lecompte y Preissle (1993)

Tabla 99 Entrevistas: tipos (traducido y adaptado de Cohen *et al.* (2000))

Según los objetivos concretos en esta fase de investigación, así como las particularidades de los sujetos de estudio y las circunstancias en que esta se desarrolla, seleccionamos dos tipos diferentes de entrevista: la **entrevista grupal** y la **entrevista individual en profundidad**, en ambos casos, **semiestructuradas**. La entrevista semiestructurada consiste en una entrevista basada en preguntas previamente establecidas por el investigador pero que se desarrolla con comentarios y opiniones de los entrevistados sobre cualquier tema e incluso permite que ellos susciten nuevas cuestiones para el debate, relevantes para la investigación, con la moderación correspondiente por parte del entrevistador/investigador (Cohen *et al. ibid.*)

Por otra parte, y como apuntábamos en los objetivos de esta fase 1, pretendíamos utilizar instrumentos que contribuyeran a recopilar ideas para la concreción de los objetivos de investigación. Este es precisamente el objetivo y utilidad de las entrevistas exploratorias definidas por Oppenheim (1992: 65), en oposición a las que considera entrevistas *estándar*.

#### ENTREVISTA GRUPAL

En este primer momento, nos planteamos profundizar en la realidad de los participantes en el programa LAE, esto es, conocer más de cerca su experiencia formativa y personal para proceder a delimitar las necesidades de investigación y los objetivos abarcables en nuestro estudio. Por tanto, la primera experiencia de aproximación a esta realidad tenía como objetos de investigación a los participantes en el Programa (estudiantes o graduados en el programa LAE).

Colás (1998f) comenta que «el investigador puede reunir a personas en un grupo para probar una definición del problema de investigación, o identificar a informantes clave», de acuerdo con la definición de grupo de Ruiz (1996: 247) como «sinónimo de colectivo de personas que comparten intereses, valores, situación social o una misma experiencia» y considerando que la *entrevista en grupo*:

[...] participa de la idea de que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo «del grupo», en colaboración con el grupo o funcionando «en el seno del grupo». Cualquiera que sea la forma que adopte, comparte el hecho de abordar problemas y formas de estudio de modo colectivo más que individual.

Colás (*ibíd.*: 276-277)

Bogdan and Biklen (1992: 100) consideran que la entrevista grupal permite profundizar en aspectos que pueden ser posteriormente analizados en entrevistas individuales. Por su parte, Cohen *et al.* (2000) recogen las ventajas e inconvenientes de este tipo de entrevistas. Entre las primeras se encuentra la posibilidad de que surjan debates en el grupo, lo que plantearía numerosas cuestiones en el encuentro (Lewis 1992, Watts y Ebbut 1987) en comparación con las entrevistas individuales. Así, las entrevistas en grupo son muy recomendables cuando se trata de un grupo de personas que llevan trabajando juntos algún tiempo o que comparten algún objetivo común, o cuando resulta importante para los implicados lo que otros pueden plantear en la entrevista, condiciones que se cumplen en esta fase y en los sujetos de estudio de nuestro trabajo.

Por supuesto, también se consideraron las ventajas que presenta esta modalidad en el plano organizativo y práctico, al poder acceder en un mismo encuentro a distintos sujetos que intercambian experiencias, opiniones y vivencias variadas (Cohen *et al.* 2000: 28), lo que agiliza el proceso de recogida de datos y economiza tiempo y recursos para el investigador.

No obstante, prestamos la debida atención a las limitaciones en cuanto al número de sujetos representados en la entrevista. Según Cohen *et al.* (*ibíd.*), un número demasiado reducido puede ejercer cierta presión sobre los entrevistados, mientras que un número demasiado elevado puede hacer que el grupo se fragmente (Oppenheim 1992: 79) y se pierda la finalidad del encuentro.

Conforme a las recomendaciones de Cohen *et al.* (2000: 287.), se contó con un grupo reducido de participantes que representaran las principales características de la población de estudio: distintos sexos, distintas combinaciones lingüísticas y, en consecuencia, distintos itinerarios de estudio. En total se contactó con 4 estudiantes para la entrevista grupal. Entendemos que, de esta manera, lográbamos cumplir los objetivos de esta fase y obtener representación de distintas experiencias (personales y formativas). Cabe señalar que se decidió celebrar esta sesión únicamente en la UGR y con participantes de dicha institución, tras lo cual se optó por buscar representación de estudiantes de otras instituciones de origen durante las entrevistas individuales y la fase de pilotaje del cuestionario y obtener, en consecuencia, una información de calidad respecto a las experiencias representadas. Es por esto por lo que, como veremos a continuación, algunos de los resultados recogidos se entienden únicamente en relación a la población de dicha institución<sup>371</sup>.

---

<sup>371</sup> Como comentaremos más adelante, este fue uno de los principales resultados de esta fase; hecho que ha sido fundamental para la toma de decisiones respecto al diseño, aplicación e interpretación de los datos recogidos.



## ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Según Oppenheim (1992: 68), las entrevistas en profundidad ayudan a formular los problemas de investigación, a articular las dimensiones e hipótesis de estudio y a concretar ciertos detalles sobre el diseño del instrumento de recogida de datos. Para el autor resulta fundamental la selección de la muestra e incide en la idoneidad y precisión de la misma, bajo lo que él denomina *judgement sample* o pequeña muestra que representa al sujeto tipo de una investigación. Si bien matiza que no es necesario contar con una representatividad total, sí convendría contar con representación de las categorías o grupos de estudio. Este fue uno de los objetivos de la entrevista grupal, como expusimos en el apartado anterior, pero también de las entrevistas individuales en profundidad que realizamos seguidamente.

Para matizar los resultados del primer grupo de estudio se realizaron dos entrevistas individuales a una estudiante de último curso en la UGR y una graduada del programa (esta última de origen británico, asentada en la ciudad de Granada una vez completados sus estudios). Los sujetos comentaron algunos de los aspectos relacionados con su experiencia, que serían incorporados al diseño preliminar de nuestro instrumento de recogida de datos.

Dichas entrevistas versaron, fundamentalmente, sobre tres de los elementos que se consideraron fundamentales a raíz de las conclusiones alcanzadas en la entrevista grupal acordes con los objetivos de investigación:

- motivaciones para el acceso al programa,
- expectativas previas y satisfacción con respecto a la experiencia en el Programa,
- y beneficios formativos (personales, profesionales y académicos en general, y específicos de la formación del traductor en particular).

La gran variedad de respuestas localizadas en cuanto a las motivaciones y expectativas, requerían de un mayor detenimiento para configurar una lista lo más completa posible para su inclusión en el diseño final.

Por otra parte, el tercer elemento incluido en estas entrevistas tiene su base en la heterogeneidad de las respuestas recogidas, y, en especial, en las dificultades advertidas por los sujetos para la articulación de los beneficios formativos del Programa. A la luz de estos resultados, se consideró que una interpretación de esta dimensión de estudio con base meramente estadística resultaría demasiado restrictiva. La principal cuestión que nos planteamos en esta fase de la investigación era la inclusión de esta dimensión de estudio a modo de pregunta de respuesta abierta o cerrada en el diseño del instrumento final de recogida de datos. Trataremos estas cuestiones en detalle al comentar las decisiones relativas al diseño de nuestro cuestionario. A esto se añade la importante heterogeneidad en las experiencias analizadas y nuestras limitaciones de cara a prever opciones de respuestas que dieran cabida a todas ellas

## EVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA COMO PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Evidentemente tuvimos que evaluar los posibles elementos que pudieran intervenir y desviar los resultados recogidos en estos encuentros (Oppenheim *ibid.*: 96-97), ya sea por la interpretación subjetiva del entrevistador o de su mera presencia en el momento de la recogida de datos.

Oppenheim (*ibíd.*) recoge las críticas relativas a la imposibilidad de obtener «información no contaminada» de una entrevista:

This aim has been attacked as wrong-headed in principle as well as unattainable in practice, and as denying the 'reality of the situation' while indulging in a positivist fallacy and misrepresenting the basically interactive character of the data being collected. These critics suggest that we are on a self-deceptive quest when we seek to apply 'data-collection tools' to human beings in order to obtain some pseudo-objective responses.

They would see the situation as essentially subjective and interactive: any 'answer' can only be understood if we know how the respondent felt about the interviewer, about being interviewed, about the topic and the particular way it was perceived, and about the social and hierarchical relationship between interviewer and respondent at that particular moment. Our attempts at creating a standardized situation would be regarded as 'scientizing' and falsifying the information being collected which is essentially interactive in nature. The unit-of-analysis should not be some 'answer' to a question but rather a social episode, a culturally determined dialogue between two strangers playing roles.<sup>372</sup>

Oppenheim (1992: 86)

Estos riesgos se asumen en la adopción de este método de recogida de datos. No obstante, se intentó realizar un análisis cuidadoso de los resultados obtenidos. Contábamos con una muestra de voluntarios que demostraron su interés por participar en la encuesta y su motivación por formar parte de la investigación, por lo que se contaba con un importante elemento con el que minimizar las posibles errores sistemáticos de la encuesta (Oppenheim *ibíd.*:87) que impidieran distinguir entre respuestas falsas y verdaderas. Por otra parte, la entrevista versaba sobre elementos individuales, personales de la vida de los sujetos (de su experiencia académica y de formación), así como relativos a sus creencias y percepciones al respecto, datos que no pudieran haberse conseguido con el grado de detalle deseado si se hubiera recurrido a otros métodos menos introspectivos.

Por otra parte, el entrevistador se limitaba a intervenir únicamente para guiar el desarrollo de la entrevista, de forma que se eludiera cualquier intromisión o condicionamiento en las respuestas de los sujetos.

#### RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS: ALGUNOS APUNTES

Dado el objetivo específico de dichas entrevistas en esta fase de investigación, no nos detendremos en analizar en detalle el proceso de transcripción llevado a cabo. Nos limitaremos a anotar que

---

<sup>372</sup> [ES]: Este objetivo se ve cuestionado, por una parte, por su errónea formulación en principio, por su imposible materialización, así como por el hecho de negar la «realidad de la situación» a la vez que cae en una falacia positivista y pasa por alto la naturaleza básicamente interactiva del proceso de recogida de datos. Estas críticas nos sitúan en una situación engañosa cuando pretendemos aplicar «herramientas de recogida de datos» a los seres humanos para obtener respuestas seudo-objetivas. Para los encuestados, la situación es esencialmente subjetiva e interactiva: solo podemos comprender una determinada «respuesta» si conocemos cómo se siente el entrevistado con respecto al entrevistador por el hecho de ser entrevistado, ante el tema o la forma en que lo percibe, y cómo se perciben las relaciones jerárquicas y sociales entre el entrevistador y el entrevistado en ese momento en particular. Los intentos de crear una situación estandarizada son «cientifistas» y falsean la información recogida, esencialmente interactiva por naturaleza. La unidad de análisis no son las «respuestas» a una pregunta, sino el episodio social, un diálogo condicionado culturalmente entre dos extraños que desempeñan un determinado papel. [Nuestra traducción].

todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas en parte por la investigadora, y en parte por una mecanógrafa<sup>373</sup>.

El trabajo de Soriano García (2007) nos ofrece un interesante análisis de los métodos cualitativos, así como una interesante aplicación de los procedimientos de transcripción y análisis de datos recogidos por esta vía. Valoramos de forma especial el trabajo de la autora al ser uno de los escasos trabajos de corte cualitativo en nuestra disciplina de estudio de la TI de este modo.

A modo de resumen sintetizamos el procedimiento de análisis de datos cualitativos (recogidos en entrevistas en profundidad) realizado por la autora y basado fundamentalmente en las orientaciones de Rodríguez (1996) y Taylor y Bogdan (1984) (en Soriano García 2007). Es necesario puntualizar, sin embargo, que Soriano García (*ibid.*) adopta las entrevistas como su principal instrumento para la recogida de datos y vincula los datos recogidos a los objetivos de investigación marcados. Nuestro planteamiento en esta fase se sitúa en el otro extremo: estas entrevistas se realizan durante la fase exploratoria o de análisis de necesidades y sirven para el establecimiento de objetivos. Sin embargo, es innegable que las entrevistas se estructuran en una serie de bloques que suscita nuestro interés sobre el Programa. A partir de ellos observaremos la importancia y potencial para la investigación de cada una de estas líneas temáticas.

En cualquier caso, el procedimiento es básicamente el mismo: tras la recogida de datos, se identificaron los datos pertenecientes a las dimensiones preliminares marcadas en nuestro estudio, tras lo cual se realizó la codificación pertinente, así como los temas derivados de las principales cuestiones planteadas en la entrevista. A continuación nos detendremos en estos elementos.

#### LAS ENTREVISTAS: REALIZACIÓN

La siguiente tabla recoge las entrevistas llevadas a cabo en esta fase por sujetos de investigación, así como el número de participantes y la duración de los encuentros. En los siguientes apartados profundizaremos en cada una de ellas.

Grupo poblacional	Instrumento	Representación y duración	Nº de participantes
Participantes LAE	Entrevista grupal semi-estructurada	2 estudiantes LAE de último curso de Licenciatura en la UGR 2 estudiantes de sexto año de la UGR <sup>374</sup> Duración: 68 minutos	4
	Entrevista individual en profundidad semi-estructurada	1 estudiante de último curso 1 graduado Duración: de 20 a 30 minutos	2

<sup>373</sup> Amelia Franas, becaria de colaboración del grupo de investigación Avanti durante el curso académico 2006/2007.

<sup>374</sup> Como comentábamos en el capítulo dedicado al programa LAE, existe un límite de 6 años en los que los participantes han de completar el Programa. Detectamos en nuestra investigación que la prolongación de los estudios (hasta 2 años por encima de la duración propia de los estudios de grado) atiende a la presentación de dos proyectos de fin de carrera. Separamos a este grupo de la población de estudio, que identificaremos debidamente en nuestro análisis. En el Apartado 5.3.5. comentaremos los motivos que justifican su inclusión en este estudio. Debido a esta prolongación de los estudios, los propios sujetos (en estas situaciones) se califican como «estudiantes de quinto» y «sexto año» si se encuentran a 2 y 3 años respectivamente de su vuelta a su institución de origen y no han completado este requisito.

<i>Coordinadores LAE</i>	Entrevista individual en profundidad semi-estructurada	Coordinadores del programa LAE en las universidades del consorcio LAE Duración: entre 20 minutos y 1 hora por entrevista.	UNN (1) FHK (2) UL (1) AIX (1) UGR (1) LJMU (1)
--------------------------	--	--	--

Tabla 100 Fase de la pre-encuesta: entrevistas realizadas

- **Realización de la entrevista grupal**

A continuación resumimos los principales objetivos y los datos técnicos relativos a la celebración de dicha entrevista.

<b>Entrevista grupal: estudiantes / graduados LAE en la UGR</b>
<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profundización en la realidad de la experiencia LAE, desde el punto de vista de los sujetos participantes</li> <li>▪ Concreción de los objetivos de nuestro estudio</li> <li>▪ Viabilidad de desarrollo de los objetivos marcados <i>a priori</i></li> <li>▪ Toma de decisiones respecto al diseño y método de investigación (instrumento de recogida de datos)</li> </ul>
<b>Técnica llevada a cabo:</b> Entrevista grupal (tormenta de ideas)
<b>Resultados<sup>375</sup>:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principales problemas en el planteamiento metodológico</li> <li>▪ Concreción de objetivos de investigación</li> </ul>
<b>DATOS SOBRE LOS ENTREVISTADOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Número de estudiantes:</b> 2 estudiantes pendientes de completar los proyectos fin de carrera (sexto año) 2 estudiantes de cuarto año</li> <li>▪ <b>Lenguas de trabajo:</b> 2 participantes ES-FR-EN 2 participantes ES-EN-DE</li> <li>▪ <b>Nacionalidad:</b> Española</li> <li>▪ <b>Sexo</b> 2 hombres 2 mujeres</li> <li>▪ <b>Instituciones de acogida/Itinerario:</b> 2 participantes: UGR-UNN-UP-UGR 2 participantes: UGR-AIX-UNN-UGR</li> </ul>
<b>Fecha:</b> 19 de enero de 2004, UGR

Tabla 101 Entrevista grupal (participantes LAE en la UGR)

La selección de sujetos se realizó a través de la Oficina de Relaciones Internacionales de la UGR, quién nos facilitó un listado de sujetos participantes en el programa que recogía además datos

<sup>375</sup> Descritos en mayor detalle al final de esta sección.

sobre el itinerario de estudios. De ahí que la selección atendiera a: lenguas de trabajo, combinaciones lingüísticas, itinerario de estudios (triángulo LAE) y sexo, fundamentalmente.

Así bien, y tras repasar los datos relativos al programa LAE y realizar una revisión de los antecedentes de nuestro estudio, se esbozó un esquema utilizado para orientar el debate en esta entrevista grupal, que queda resumido en la siguiente tabla:

<p><b>Líneas temáticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivaciones para el acceso al programa LAE</li> <li>▪ Perfil del estudiante LAE: perfil diferenciador</li> <li>▪ Orientación y apoyo institucional</li> <li>▪ Dificultades académicas</li> <li>▪ Patrones de interrelación entre estudiantes</li> <li>▪ Formación (resultados y aportaciones de la formación recibida)</li> <li>▪ Evaluación del funcionamiento del Programa (satisfacción)</li> <li>▪ Otros temas</li> </ul>
---

Tabla 102 Temas del debate: entrevista grupal a participantes LAE (resumen)

La sesión se mantuvo acorde con el guión de la entrevista semiestructurada planteada en la que los sujetos fueron comentando libremente algunas de las cuestiones lanzadas por la entrevistadora. No obstante, también se dejó espacio para la «tormenta de ideas», en la que los sujetos fueron introduciendo distintas cuestiones para el debate. Precisamente este espacio para el debate coincide con las recomendaciones de Lincoln y Guba (1985: 269) respecto al uso de entrevistas con una mayor o menor grado de estructuración:

[...] the structured interview is useful when researchers are aware of what they do not know and therefore are in a position to frame questions that will supply the knowledge required, whereas the unstructured interview is useful when researchers are not aware of what they do not know, and therefore, rely on the respondents to tell them!<sup>376</sup>

(en Cohen *et al.* 2007: 354)

El uso de este tipo de entrevista coincide con nuestro interés por obtener información particular, no estandarizada, personalizada, derivada de las propias percepciones de los sujetos, de ahí el uso de entrevistas menos estructuradas, abiertas, cualitativas y flexibles (en Cohen *et al.* 2000: 270). Estas cuestiones serán igualmente aplicables a la realización de cuestionarios, como veremos en adelante.

La transcripción completa de la entrevista está disponible en el Anexo 5.3. En dicha transcripción se identificarán los comentarios relativos a las principales líneas temáticas objeto de exploración, así como los temas introducidos por los sujetos. Para ello se han adoptado los códigos siguientes:

<sup>376</sup> [ES]: la entrevista estructurada es útil cuando el investigador es consciente de aquello que no sabe, y por tanto puede formular las preguntas que le proporcionarán la información que necesita. En cambio, la entrevista no estructurada es de utilidad cuando se desconoce lo que no se sabe, y por tanto, se espera que los entrevistados lo muestren. [Nuestra traducción].

<i>Líneas temáticas:</i>	<i>Códigos</i>
▪ Motivaciones para el acceso al programa	<b>MOT.</b>
▪ Perfil del estudiante LAE: perfil diferenciador	<b>PER.</b>
▪ Orientación y apoyo institucional	<b>ORI.</b>
▪ Dificultades académicas	<b>PROB.</b>
▪ Patrones de interrelación entre estudiantes	<b>REL.</b>
▪ Formación (resultados y aportaciones de la formación recibida)	<b>FORM</b>
▪ Evaluación del funcionamiento del programa (satisfacción)	<b>SAT.</b>
<i>Otros temas</i>	<b>OTRO</b>
▪ Acceso a la información sobre el programa	<b>Acc.</b>
▪ Proyectos fin de carrera	<b>proy.</b>
▪ Título de traductor jurado	<b>tjur.</b>
▪ Doble especialidad traductor/intérprete	<b>espec.</b>

Tabla 103 Codificación de los resultados de la entrevista grupal (participantes LAE)<sup>377</sup>

En la transcripción se identifican también con códigos los sujetos participantes en la entrevista para garantizar la confidencialidad y anonimato de los mismos (Anexo 5.3).

Se incluyen en la categoría OTROS, que responde al carácter abierto y no estructurado del encuentro, nuevas cuestiones para el debate, esto es, temas que fueron introducidos por los propios sujetos en el transcurso de la entrevista y que no eran objetivos iniciales del encuentro. Por otra parte, y como corresponde a un grupo que comparte la misma institución de origen, estas cuestiones son relativas a la realidad del programa en la UGR. Identificamos con la abreviatura OTRO/SIT, la situación actual de los entrevistados con respecto al Programa (estudiantes que no han completado sus estudios, estudiantes oficialmente matriculados en el programa a falta de realizar los proyectos fin de carrera, graduados).

▪ **Realización de las entrevistas individuales: participantes LAE**

Recogemos en este momento los datos técnicos sobre las entrevistas llevadas a cabo. Como en el caso de la entrevista grupal, la transcripción completa de dichas entrevistas está disponible en el Anexo 5.4.

<sup>377</sup> La minúscula señala los temas introducidos por los estudiantes, no necesariamente incluidos entre los objetivos de esta fase de investigación (otros temas). Por otra parte, estos temas coinciden en su mayoría con aquellos más específicos de la experiencia de los estudiantes de la UGR, no extrapolables a la población total de estudio.

<i>Entrevistas individuales: estudiantes / graduados LAE</i>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profundización en la realidad de la experiencia LAE, desde el punto de vista de los sujetos participantes</li> <li>▪ Concreción de los objetivos de nuestro estudio.</li> <li>▪ Viabilidad de desarrollo de los objetivos marcados <i>a priori</i>.</li> <li>▪ Profundización en el tratamiento de ciertos temas especialmente complejos para su tratamiento en la fase final de recogida de datos.</li> </ul>
<p><i>Técnica llevada a cabo:</i> Entrevista individual</p>
<p><i>Resultados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principales problemas en el planteamiento metodológico: tratamiento de ítems en el cuestionario (preguntas abiertas y cerradas)</li> <li>▪ Concreción de objetivos de investigación</li> </ul>
<p><b>DATOS SOBRE LOS ENTREVISTADOS</b></p> <p>1 graduado del programa LAE (de la UNN)  <i>Combinación lingüística:</i> EN-FR-ES  <i>Itinerario de estudios:</i> UNN-AIX-UGR  <i>Nacionalidad:</i> británica  <i>Sexo:</i> Mujer</p> <p>1 estudiante (de cuarto curso de licenciatura) del programa LAE (de la UGR)  <i>Combinación lingüística:</i> ES-EN-FR  <i>Itinerario de estudios:</i> UGR-AIX-LJMU  <i>Nacionalidad:</i> española  <i>Sexo:</i> Mujer</p>

Tabla 104 Entrevistas individuales (participantes LAE en UGR)

En cuanto a los temas planteados, la Tabla 105 a continuación resume la estructura general de la entrevista, desarrollada a modo de entrevista semi-estructurada y que parte ya de un listado previo de cuestiones para su tratamiento en dichas entrevistas, resultado de la entrevista grupal:

<p><i>Líneas temáticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil del estudiante LAE: perfil diferenciador</li> <li>▪ Motivaciones para el acceso al programa LAE</li> <li>▪ Expectativas profesionales</li> <li>▪ Principales aportaciones de la formación como LAE: personales, académicas, profesionales y como traductor/intérprete</li> <li>▪ Preparación para el acceso al mercado laboral</li> <li>▪ Valoración de la experiencia LAE en el mercado laboral</li> <li>▪ Otros</li> </ul>
--

Tabla 105 Principales temas de las entrevistas individuales a participantes LAE (resumen)

Se procede de igual manera a la codificación de las respuestas a la luz de los objetivos de estos encuentros:

<i>Líneas temáticas:</i>	<b>Códigos</b>
▪ Perfil del estudiante LAE: perfil diferenciador	<b>PER.</b>
▪ Motivaciones para el acceso	<b>MOT.</b>
▪ Expectativas profesionales	<b>EXP.</b>
▪ Principales aportaciones de la formación como LAE: personales, académicas, profesionales y como traductor/intérprete	<b>FORM.</b>
▪ Preparación para el acceso al mercado laboral	<b>PREP.</b>
▪ Valoración de la experiencia LAE en el mercado laboral	<b>VAL- PROF.</b>
▪ Otros	<b>OTRO</b>

*Tabla 106* Codificación de los resultados de las entrevistas individuales (participantes LAE)

El Anexo 5.4 recoge las transcripciones de estas entrevistas, incluidos nuestros comentarios.

#### ***Realización de las entrevistas individuales: coordinadores LAE***

Para finalizar esta primera fase diagnóstica, llevamos a cabo una serie de **visitas de investigación** en las que realizamos las entrevistas individuales a los coordinadores del programa LAE de las distintas universidades socias. Entendemos por «coordinadores LAE» los responsables de la coordinación y gestión del programa LAE en cada una de las universidades del consorcio, con representación en el Comité internacional que gestiona el mismo y que se reúne anualmente para acordar cualquier cuestión relacionada con el desarrollo e implementación del programa (nuevos socios, flujos de estudiantes, programas de estudios, sistemas de reconocimiento, equivalencias para la evaluación, etc.).

Este grupo poblacional solo tiene representación en la pre-encuesta. Se entiende que la participación de estos sujetos resultaba imprescindible para la determinación de los objetivos y el planteamiento de nuestra investigación. En primer lugar, los coordinadores disponen de toda la información sobre la organización y el desarrollo del Programa en sus distintas instituciones, objetivo de nuestra fase inicial de acercamiento al Programa. Por otra parte, se considera que estos sujetos tienen un profundo conocimiento sobre las experiencias acumuladas por los participantes en el programa LAE desde sus inicios. En esto último su colaboración como fuente de información indirecta era obligada para los objetivos de nuestra investigación. No obstante, aspiramos a recabar datos de informantes directos, esto es, de los propios participantes en el Programa que informan de su propia experiencia. En este sentido, los coordinadores comentan, como informantes indirectos y sobre la base de su experiencia de contacto con dichos participantes, cuál es la realidad de los estudiantes LAE (locales y visitantes), como veremos a continuación. La visión de estos sujetos ha resultado de gran importancia para matizar algunos de los resultados de esta investigación, que quedarán comentados en el capítulo de conclusiones.

Resumimos los objetivos y principales tareas llevadas a cabo en dichas visitas de investigación en las Tablas 107 y 108:



<b>Visita 1: Estancia de investigación en UL</b>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuir a la determinación de los objetivos específicos de estudio</li> <li>▪ Contribuir al diseño preliminar de la investigación</li> <li>▪ Entrevista al coordinador de UL</li> </ul>
<p><i>Técnica llevada a cabo:</i></p> <p>Realización de una primera entrevista semi-estructurada al coordinador del programa LAE en UL</p>
<p><i>Resultados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planteamiento del diseño básico de nuestro trabajo en función de sus principales condicionamientos (dificultades principales en el acceso a muestra, ley de protección de datos, escasez de datos reales) y primeras consideraciones con respecto a la población de estudio: dificultad de englobar en un único estudio todos los aspectos relacionados con el Programa y necesidad de especificar más claramente los objetivos básicos de nuestro trabajo.</li> <li>▪ Determinación del tipo de diseño de investigación relevante para el estudio: definición de las técnicas de recogida de datos.</li> <li>▪ Triangulación de resultados (con los datos recogidos en las entrevistas a los participantes en la entrevista grupal y en las individuales).</li> </ul>

Tabla 107 Fase 1: primera visita de investigación (entrevistas individuales semi-estructuradas: coordinadores)

<b>Visita 2: Estancia de investigación en UP (junio de 2005)<sup>378</sup></b>
<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de contactos con los coordinadores del Programa en las distintas instituciones socias.</li> <li>▪ Información sobre nuestro estudio a los coordinadores de cada institución.</li> <li>▪ Concreción de los objetivos de investigación.</li> <li>▪ Viabilidad de desarrollo de los propósitos y objetivos marcados.</li> <li>▪ Difusión y acceso a los sujetos participantes en el Programa en todas las instituciones socias.</li> </ul>
<p><i>Técnica llevada a cabo:</i></p> <p>Realización de entrevistas semi-estructuradas a los coordinadores del resto de instituciones socias.</p>
<p><i>Resultados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acceso a datos directos sobre el funcionamiento del Programa (coordinación y gestión).</li> <li>▪ Contacto personal con los responsables del Programa y establecimiento de compromisos de cooperación para el desarrollo de nuestro estudio.</li> <li>▪ Acceso a datos de estudiantes/graduados, gracias a la distribución de la información por parte de los propios coordinadores.</li> <li>▪ Concreción de objetivos: no realizar un estudio analítico sobre la totalidad del Programa debido a los numerosos aspectos que entran en juego y la complejidad que el tratamiento de cada uno de ellos trae consigo. En su lugar, nos centraremos en este trabajo en analizar el impacto que la experiencia tiene en los sujetos que toman parte en este programa.</li> </ul>

Tabla 108 Fase 1: segunda visita de investigación (entrevistas individuales semi-estructuradas: coordinadores)

En el Anexo 5.5, se recoge la matriz utilizada durante la toma de notas durante las entrevistas realizadas a los coordinadores. Si bien puede advertirse un alto grado de predeterminación, los

<sup>378</sup> Con motivo de la reunión anual plenaria de los coordinadores del programa.

encuentros se organizaron como entrevistas semi-estructuradas, para las cuales se hizo uso de los apartados de la matriz para favorecer la toma de notas base de las transcripciones realizadas.

Estas entrevistas fueron realizadas en inglés, salvo en el caso del coordinador de Granada, que se realizó en español, grabadas en audio y posteriormente transcritas. Pueden consultarse las transcripciones efectuadas en el Anexo 5.5 de este trabajo<sup>379</sup>.

En cualquier caso, recogemos en este momento los principales temas abordados en dichas entrevistas. Nótese que se trataron temas relativos a la propia implementación del Programa en las universidades participantes en el consorcio (datos históricos relativos al Programa, desarrollo del programa de estudios, políticas de reconocimiento, entre otros). Esto se debe a las lagunas de información localizadas en los descriptivos del programa LAE (básicamente a través de las páginas web de las instituciones socias), única información publicada sobre el Programa<sup>380</sup>. De ahí que se estime que los coordinadores constituían una fuente de información directa de utilidad en este sentido y especialmente en lo relativo a las decisiones internas que son revisadas anualmente para el desarrollo del Programa en cada institución (especialmente en cuanto al número de estudiantes admitidos por curso). Por otra parte, también se incluyeron elementos de naturaleza subjetiva, esto es, cuestiones sobre las que se pidió la valoración o el comentario de los coordinadores para recoger las propias percepciones de los responsables institucionales. Por esta complejidad en el acceso a la documentación específica del programa LAE se ha priorizado la información recopilada directamente por parte de los coordinadores, responsables de la implementación del Programa en cada institución del consorcio.

En el Anexo 4.6 se recogen los cuestionarios facilitados a los coordinadores respecto a los datos denominados «objetivos» de la implementación del programa, cuyos resultados quedan expuestos en los descriptivos del programa LAE en el Capítulo 4, anterior. A continuación, la Tabla 109 recoge las dimensiones de estudio de la entrevista, y los códigos utilizados para el tratamiento de los datos. En la columna «comentarios» se alude a la naturaleza de los datos que pretendíamos recoger.

---

<sup>379</sup> Por el valor que se otorga a estas entrevistas, no las hemos traducido al español en su totalidad, únicamente aquellos elementos señalados o identificados con las dimensiones previstas. Estos documentos quedan recogidos en el dossier de Anexos 5.5. Igualmente disponibles en Audio en la carpeta correspondiente del tomo en CD.

<sup>380</sup> Experimentamos ciertos problemas al acceder a la información, disponible por lo general en línea, con la dificultad añadida de la movilidad de los sitios web (páginas no disponibles o cambiadas de sitio web, páginas en construcción, etc.), que hacen que esta información no presente un acceso estable, o bien las dificultades que se detectan en cuanto a la no actualización de los sitios web que muestran información anticuada, no operativa, etc.

<i>DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA (RESUMEN)</i>	<i>Códigos</i>	<i>Comentarios</i>
Datos personales e institucionales	<b>CLAS.</b>	Contexto de clasificación
Admisión de estudiantes al programa LAE	<b>SEL.</b>	Datos institucionales
Interés / desinterés por las lenguas (por parte de los potenciales candidatos al programa LAE)	<b>LEN.</b>	Autopercepción
Expectativas (relativas al programa LAE)	<b>EXP-COORD.</b>	Autopercepción Expectativas de los propios coordinadores con respecto al Programa
	<b>EXP-ESTUD.</b>	Expectativas percibidas de los participantes con respecto al Programa
Principales dificultades que encuentran los estudiantes LAE	<b>PROB.</b>	Autopercepción
Patrones de relación entre estudiantes LAE / LAE-no LAE	<b>REL.</b>	Autopercepción
Perfil del estudiante LAE	<b>PER.</b>	Autopercepción
Organización del programa LAE	<b>ORG.</b>	Datos institucionales
Desarrollo académico y profesional (de los participantes LAE)	<b>COMP.</b>	Autopercepción
Evaluación global de los graduados (grado de satisfacción)	<b>SAT-GRAD.</b>	Autopercepción Percepción de los coordinadores sobre el grado de satisfacción de los participantes a la conclusión del Programa
Evaluación global del coordinador (grado de satisfacción)	<b>SAT-COORD.</b>	Autopercepción Satisfacción global del coordinador
Otro	<b>OTRO</b>	Espacio abierto para el comentario por parte del coordinador en lo relativo al Programa y/o la experiencia de sus participantes.

Tabla 109 Dimensiones de la entrevista a los coordinadores LAE (resumen)

Finalmente, cabe señalar que se realizaron las entrevistas a todos los coordinadores del Programa en las distintas instituciones participantes hasta la fecha, salvo al coordinador de UP. Esto se debe a que la persona responsable del programa (Dr. Klaus Dirscherl) acababa de jubilarse en el momento de realización de la entrevista y el nuevo equipo coordinador prefirió no participar en nuestra encuesta al no contar con la experiencia suficiente para que los datos fueran lo suficientemente significativos. No obstante, el responsable de UP en el año 2007 sí completó la encuesta relativa a los datos de implementación del programa LAE en dicha universidad (V. Anexo 4.6).

### *Resultados de la fase diagnóstica (Fase 1)*

Puesto que estas entrevistas fueron utilizadas para la determinación de objetivos y el diseño previo del cuestionario (instrumento de recogida de datos), pasamos a determinar las conclusiones clave

en el establecimiento de los objetivos y el planteamiento de las cuestiones clave de nuestra investigación<sup>381</sup>.

*En cuanto a los sujetos de estudio*<sup>382</sup>:

- Los participantes se muestran muy orgullosos de que el programa LAE sea objeto de un proyecto de tesis doctoral e interesados en contribuir en la experiencia, así como en disponer de los resultados de investigación.
- Los participantes están muy satisfechos con su experiencia, con algunas salvedades relacionadas con cuestiones administrativas del Programa (consecución de las titulaciones de las instituciones extranjeras, imposibilidad de obtener el título de intérprete jurado en la Lengua B1, imposibilidad de cursar la doble especialización de traducción e interpretación, etc.). Los participantes revelan ser conscientes de la dificultad que entraña la gestión del Programa y el esfuerzo del equipo coordinador en este sentido.
- Los coordinadores observan como principales problemas de adaptación, los derivados del contacto con tradiciones académicas diversas.

<p>177 <i>Do they have any problems they have to face?</i>                  178 By definition they are high-flying students, otherwise they wouldn't be in                  179 the programme. They come from a background where they've always                  180 been successful. And the major disadvantage of the ALE programme, the                  181 negative impact on them is the fact that all of a sudden, for the first time in                  182 their life they're are not in a high-fly, and they find themselves failing.                  183 [...] which is sometimes leading to depressions,                  184 sometimes leading to giving up of the programme. So I would try to prepare                  185 them psychologically.</p>	<p>[PROB]. A pesar de ser buenos estudiantes, los participantes LAE se enfrentan a nuevos estándares académicos y a ciertos requisitos que les pueden llevar a no cumplir sus expectativas de éxito académico. De ahí que hayan de enfrentarse a estos problemas y superarlos.</p>
---	--

*Tabla 110* Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN (1)

<p>156 No, el problema que tienen es aprobar el curso. Eso es lo más duro para                  157 ellos, porque hay que reconocerlo, que eso es uno de los requisitos que                  158 ponemos para evitar problemas futuros, simplemente, entonces están                  159 bastante agobiados en el primer curso. De hecho sería un filtro más que                  160 garantiza de que los estudiantes están preparados y de hecho la mayoría,                  161 Casi nunca abandona. [...]</p>	<p>[PROB]. Los requisitos académicos para el mantenimiento y seguimiento en el programa suponen para los estudiantes de la UGR (según su coordinador) una fuente de problemas y presiones personales. No obstante, el coordinador añade que esto supone una nueva selección de los candidatos mejores para el Programa.</p>
--	---

*Tabla 111* Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista al coordinador de UGR

<sup>381</sup> En los anexos correspondientes se puede acceder a la interpretación de los datos, base de estas conclusiones, y que sigue el modelo que reproducimos en las tablas en el presente apartado (cita transcrita, cuadro de texto con el comentario de la investigadora, categorizado convenientemente).

<sup>382</sup> Resultados de la observación participante del entrevistador durante los encuentros y de los comentarios vertidos por los sujetos entrevistados.

128	I would say that they also have a preparation meeting from their own	[PROB]. Las diferencias entre sistemas académicos parecen causar determinadas dificultades a los sujetos participantes. La coordinadora de UNN incluye este elemento entre los temas sobre los que hay que preparar a los estudiantes para minimizar este impacto negativo en sus experiencias formativas.
129	institution, so they know about the British system. I don't think that it's	
130	really up to us really to tell them about the British system, because I think	
131	this is more appropriate for the sending institution to prepare the students	
132	for the stay abroad by highlighting the differences. I mean the British	
133	system is what it is but seen from the French side or German side or	
134	Spanish side, normally it isn't the same thing	

Tabla 112 Dificultades que encuentran los participantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN (2)

- Los participantes presentan experiencias muy diferentes según su combinación lingüística y consecuente itinerario de estudios y, en ciertas ocasiones, se muestran sorprendidos ante esta realidad. Por tanto, empezamos a observar el impacto previsto de las distintas experiencias formativas y personales de los sujetos del Programa en la evaluación y percepciones de los encuestados. Estas experiencias divergentes son corroboradas también por los coordinadores del Programa, quienes presentan panorámicas muy variadas en lo que respecta a la experiencia de los distintos grupos de participantes (en cuanto a rendimiento, problemas encontrados, métodos de trabajo, por ejemplo). De hecho, cuando se pregunta a los coordinadores por las diferencias entre grupos de estudiantes, detectan ciertas tendencias (claras y repetidas) por grupos, según la nacionalidad (o institución de origen más concretamente).

245	<i>Do you find any differences between the incoming students from the</i>	[PER]. Diferencias entre estudiantes LAE por nacionalidad/institución de origen. En este caso, la coordinadora considera que el proceso de selección de los estudiantes marca este perfil académico diferencial. Antes, la coordinadora ya había expresado su acuerdo con que el grupo LAE resulta una élite (línea 232) y que los profesores están muy satisfechos con estos estudiantes, puesto que es fácil trabajar con ellos (línea 224).
246	<i>different partner institutions? Are they different?</i>	
247	Yes, academically. The Germans are off the scale: If I had to make a	
248	difference between the German, French and Spanish, that's what the	
249	difference is. The rest is just viewed as a national characteristics, which	
250	are [...] neither [...]	
251	<i>So these national characteristics? You believe that ALE student's</i>	
252	<i>nationality or their home institution influences their personal and academic</i>	
253	<i>progress in your institution?</i>	
254	I would say that in case of Cologne students, which in fact are German	
255	students, but in fact they are Cologne students. Why? Because of the way	
256	they are selected. They are selected nationally and we are looking at only	
257	10% of linguistic [...] in the country. So when I say the German students	
258	are off the scale, in fact is that the Cologne students are off the scale.	
259	Because, simply, of their admission criteria.	

Tabla 113 Perfil del participante LAE/por institución: entrevista a la coordinadora de UNN

139	It sounds like a cliché we have – the Germans are very good. The Spanish	[PER]. Los estudiantes alemanes vuelven a ser los mejores evaluados, en comparación con los británicos y los españoles, que no son malos estudiantes, pero que no parecen alcanzar el rendimiento de los estudiantes alemanes.
140	are very nice students, very pleasant to deal with, with on the whole good	
141	results, they are not so [...] like the German students. And British students,	
142	they are good.	

Tabla 114 Perfil del participante LAE/por institución: entrevista al coordinador de AIX

176	Allí hay diferencia entre los países. Los que tienen menos problemas son	[PER]. Los alemanes son los que mejor
177	los alemanes, que yo sepa. De hecho, aprueban todos, en general, hay	rendimiento académico demuestran,
178	excepciones, y se adaptan muy bien al sistema con su nivel de español	precisamente, según el coordinador de la
179	que es bastante bueno, no tienen casi ningún problema. Igual son los	UGR, por su alto nivel de lengua
180	Franceses, tampoco hay tantos problemas, ya bajamos un poquito el nivel.	(española). No así ocurre con los franceses,
181	Mientras los ingleses, ya no se puede hablar de problemas, algunos	pero los casos más traumáticos (por este
182	ingleses, tendría que decirlo, porque simplemente – aquí a lo mejor falla el	mismo motivo) parecen detectarse en los
183	sistema de LAE – las universidades inglesas no tienen la prueba de	estudiantes británicos, precisamente por su
184	acceso, por tanto no garantizan cierto nivel de español, de hecho muchos	procedimiento de admisión y el bajo nivel
185	anglohablantes no tienen nivel suficiente en español para llevar una	de lengua (local) que demuestran.
186	conversación aquí lo que garantiza un fracaso total aquí y de hecho hay	
187	muchos abandonos por parte de los estudiantes ingleses.	

Tabla 115 Perfil del participante LAE/por institución: entrevista al coordinador de UGR

117	I think they are different. The German students are older, they are more	[PER]. Además, dentro del procedimiento
118	mature, they are more organized, they are more hardworking, there is no	de admisión, influye el momento en que se
119	doubt about it. Spanish students sometimes are not as hardworking, may	realiza la selección de candidatos para el
120	not have that as high level as the German ones. French students are in	programa, y por tanto el perfil de edad con
121	their second year, so seem to be hard to compare, you know, they are	que cuenta cada uno de los grupos. Los
122	younger and newer to the programme but they work hard as well. I think,	estudiantes alemanes demuestran una
123	probably the German standard has been the best organized and more	mayor motivación y una mayor capacidad
124	motivated as well.	de organización, según la coordinadora de
		LJMU.

Tabla 116 Perfil del participante LAE/por institución: entrevista a la coordinadora de LJMU

- Con todo, tanto los coordinadores como los participantes LAE aluden a un perfil compartido, marcado por cuestiones académicas, pero sobre todo, personales:

76	<i>Do you think there is a profile for the ALE students?</i>	[PER]. La percepción de la coordinadora
77	The profile, I think, academic and personal is important. Academically,	es que efectivamente existe un perfil
78	obviously, they need to have high grades in languages. But I'm more	compartido, marcado básicamente por
79	interested in a personal profile – this is somebody who's already	cuestiones académicas (dominio de, al
80	independent and dynamic. And somebody who's going to be able to meet	menos, dos lenguas extranjeras) y
81	the challenges. It's often like that you find six students coming in, more	personales. Se esboza el perfil de una
82	pro-active than the others, it seems that they know what they want. At this	persona fuerte, independiente, dinámica,
83	point is also that I know what motivates them to join the program on the	que desea enfrentarse a retos, con
84	open days, what mainly interests them is the opportunity to spend two	iniciativa, con capacidad para la toma de
85	years abroad and not necessarily having multiple diplomas. It's more	decisiones y con un profundo
86	having opportunity to spend two years abroad. And this is the reason they	conocimiento de sí misma.
87	always give me.	[MOT]. Por otra parte, parece que lo que
		más atrae a los candidatos es,
		básicamente, la oportunidad de cursar 2
		años fuera, y no tanto la doble/triple
		titulación ofertada.

Tabla 117 Perfil del participante LAE: entrevista a la coordinadora de UNN

<p>48 <i>Do you think there is a profile of ALE students?</i>          49 There should be. I've never thought of it. They are curious, open-minded          50 and determined. That would be the main characteristics          [...]                   128 <i>Do you believe they are different?</i>          129 Yes          130 <i>In which sense?</i>          131 Well, we select them, so we try to select more solid and curious and          132 determined etc. And also every year they get more maturity than the          133 others, so I think, they end up quite different.</p>	<p>[PER]. De nuevo, perfil personal prioritario: curiosidad, apertura de mente, determinación. El coordinador opina que estas características contribuyen a la configuración de un perfil diferencial del participante LAE en comparación con otros grupos de estudiantes (locales, móviles).</p>
--	---

Tabla 118 Perfil del participante LAE: entrevista al coordinador de AIX

- Los coordinadores se muestran especialmente preocupados por el futuro del Programa, no tanto a la luz del proceso de Bolonia, sino por los desequilibrios entre flujos de estudiantes, especialmente con el eje anglosajón.

<p>50 <i>How many ALE students do you aim to have a year?</i>          51 A lot          52 <i>Can you manage to fill out all the places?</i>          53 No.          54 <i>Why?</i>          55 We've never tried to analyze why. I think because most people don't know          56 what it is, most students don't know what it is, so therefore you know, they          57 wouldn't apply. Which is why we have this name to make it clear what it is,          58 rather than ALE which is triple qualifications, so we make it clear what it is.          59 But I think that is that we do have a lot of applications, but we have to tend          60 on what they've done because they need a degree. So one reason can be          61 they don't need a degree. They know that and some of them are scared          62 that they'd not meet a degree. They see it as a challenging program, so          63 prefer not to apply and secure place on the parent course.</p>	<p>[SEL]. La coordinadora de UNN se muestra preocupada por la dificultad en reclutar candidatos. La denominación del programa en UNN parece haberse establecido precisamente como un reclamo. La coordinadora también comenta la escasa información que tienen los potenciales candidatos respecto al Programa. Por otra parte, la necesidad de cumplir los requisitos de acceso parece ser una complejidad añadida para el reclutamiento de estudiantes LAE.</p>
--	---

Tabla 119 Selección de estudiantes LAE: entrevista a la coordinadora de UNN

*En cuanto al diseño metodológico (análisis y toma de decisiones respecto al instrumento de recogida de datos y el procedimiento para su aplicación)*

Por todo lo anterior, especialmente en cuanto a la diversidad de experiencias representadas, nos marcamos el objetivo de representar el máximo número de experiencias en nuestro estudio y no centrarnos únicamente en un sector de la población, con el fin de obtener un panorama lo más amplio y representativo posible de la realidad de la experiencia en el Programa, como corresponde a un estudio pionero y de naturaleza exploratoria. Esto implica:

- Considerar como población de estudio la totalidad de los graduados en el Programa, en todas las instituciones socias y desde los inicios del Programa.
- No aspirar a la generalización de datos, y en su caso, a limitarnos a grupos poblacionales (por institución) de cara al análisis de resultados. Nuestro análisis se esboza a modo de estudio de casos colectivos (según la clasificación de Stake 1994 en Colás 1998f: 257) que suponen el análisis de «varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la



población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información» (en Colás 1998d: 257). Los datos recogidos de las entrevistas a los coordinadores resultan muy significativos en este sentido.

- Optar por diseñar un instrumento global de recogida de datos que pueda ser completado por todos los sujetos de estudio pero que dé cabida a todo tipo de experiencias. La entrevista resulta un instrumento demasiado limitado para poder representar el mayor número posible de experiencias, por ello, se tiende al diseño de una encuesta de mayor escala que pueda llegar al mayor número posible de sujetos y obtener sus visiones particulares. Más adelante explicaremos las decisiones en el diseño de nuestro instrumento de recogida de datos.
- Finalmente, se opta tanto por la dispersión de los sujetos como por el acceso al correo electrónico como dato personal proporcionado al procedimiento de aplicación del cuestionario «virtual» o «electrónico» por las mencionadas dificultades de acceso a la población. Del mismo modo, se descarta el empleo de procedimientos probabilísticos de muestreo, que además quedan fuera del alcance de los objetivos de esta tesis (V. Apartado 5.3.5.). Las políticas de protección de datos nos impiden contar con una base de datos estable para acceder a la población de estudio, por lo que se habrá de optar por otras vías de contacto (V. Apartado 5.3.4).

*En cuanto a nuestros objetivos de investigación (determinación de las necesidades y objetivos de nuestro estudio: dimensiones de estudio)*

- Idoneidad de centrarnos en los aspectos relacionados con la experiencia personal y subjetiva de los participantes, y no tanto en cuestiones administrativas y de organización, que serían objeto de otro tipo de estudios. Esta decisión se toma a pesar de que los encuestados (fundamentalmente los participantes) se muestran muy preocupados por los problemas derivados de la gestión y administración del Programa. Se considera, sin embargo, que estas cuestiones (más allá de cuando afectan a las experiencias vividas por los sujetos<sup>383</sup>) no entrarán entre los objetivos del presente trabajo, cuestiones más propias de estudios de auditoría, evaluación externa o similares.
- En cualquier caso, estas cuestiones relativas a la organización e implementación del Programa se consideran de gran importancia para comprender la realidad de las experiencias de los sujetos. Por otra parte, recabar esta información no se alza como una tarea fácil, según los resultados de esta fase diagnóstica. En nuestro trabajo, hemos intentado describir de la manera más adecuada y actualizada la implementación del Programa en las distintas instituciones participantes mediante el acceso a la información pública sobre el programa y el contraste de la información con los coordinadores del equipo gestor (en entrevistas individualizadas). Realizar un estudio histórico de la evaluación del mismo se revela como un estudio de gran envergadura, quizás objeto de un trabajo de investigación específico.

---

<sup>383</sup> Se incluye, sin embargo, entre las dimensiones de estudio una relativa a las principales dificultades encontradas durante la experiencia en el programa LAE donde se identificarán problemas derivados de cuestiones administrativas, académicas o personales (que describiremos en el apartado correspondiente a continuación).



- En cuanto a la experiencia de formación, los participantes tienen grandes dificultades en verbalizar sus logros (se corroboran las conclusiones de otros trabajos en este mismo sentido, ya citados V. Capítulo 2 y 3). Sin embargo, el calado de dicha cuestión, especialmente en el actual contexto socio-educativo, nos hace plantearnos seguir indagando en este asunto. Del mismo modo se detecta este problema también en el equipo de gestores, quienes tienen ciertas dificultades, por lo general, para distinguir entre las aportaciones en los distintos planos formativos y ofrecen quizás una imagen acotada del desarrollo adquirido por los participantes en el programa LAE, limitada en muchos casos a lo meramente lingüístico.

Advertimos quizás una integración superficial de la movilidad en el currículum formativo de los sujetos, a pesar de la integración literal de la misma como requisito obligado en el programa de estudios. Sin embargo, los participantes muestran problemas para comprender cuestiones relativas al reconocimiento, la relevancia del plan de estudios y de las asignaturas que lo componen, la pertinencia y utilidad de los proyectos fin de carrera como requisito final para completar el Programa, etc. Por todo ello, quizás los sujetos (tanto participantes como gestores, en ciertos casos) no tengan una idea global y holística de la experiencia formativa de los participantes LAE.

- Percepciones respecto a las necesidades de información y orientación

*Información sobre TI (previas al acceso).*

Por lo general, los participantes carecen de información de calidad sobre el Programa previamente al acceso, y achacan a su propia personalidad (curiosidad, exigencia o rigurosidad se citan como algunas de las notas propias del carácter de los aspirantes al Programa) el hecho de haber accedido por sus propios medios a esta información.

*Necesidades informativas.*

Los participantes entrevistados se quejan de no tener la información necesaria para saber aprovechar los servicios de orientación que ofrece el Programa, es decir, no se lamentan de no disponer de dichos servicios, puesto que disponen de tutores en las instituciones de destino y en su institución de origen, sino de no saber cómo hacer uso de ellos de la forma más útil y provechosa. Esto es evidente en el grupo de participantes de la UGR. Hemos de recordar que el sistema universitario español no posee una tradición consolidada de atención y tutorización, ya que se limitan las horas de tutorías (o de contacto con el profesor) a cuestiones fundamentalmente académicas, lo cual dista mucho del enfoque pastoral que se sigue en el sistema británico, por ejemplo. En este sentido, se observa cómo la tradición y el sistema formativo en que están inmersos los estudiantes tienen una influencia clara en su percepción sobre el Programa. De hecho, el contacto con otras realidades académicas les hace muy conscientes de las ventajas e inconvenientes de su sistema educativo.

Los participantes LAE se lamentan sobre todo de no disponer de información sobre el «perfil ideal» del participante en el Programa.

Los encuestados no perciben debidamente la interdisciplinariedad del currículum formativo: se lamentan de recibir una formación demasiado genérica, sin la suficiente especialización que demanda el mercado. Resulta especialmente interesante el hecho de que se sientan en situación de desventaja (en el caso de los participantes de la UGR) al incorporarse a sus estudios de TI durante el cuarto curso de licenciatura. Los participantes muestran su desconcierto ante el hecho de que los compañeros (locales) hayan tenido ya un contacto con la

práctica de la TI, mientras que ellos sienten haber recibido una formación fundamentalmente lingüística (no olvidemos que el programa LAE se desarrolla entre instituciones especializadas en TI y otras centradas en la formación en Lenguas). Esto les hace sentirse perdidos en el manejo de ciertas herramientas específicas del ejercicio de la traducción (memorias de traducción, por ejemplo), la creación de productos terminológicos (como los glosarios), etc. Todo ello nos lleva a pensar en la integración superficial, o quizás poco evidente para los estudiantes, de la movilidad en la formación de traductores.

En cuanto a la orientación, los participantes LAE perciben como insuficiente el apoyo que se les presta en la elaboración de los proyectos fin de carrera, requisito final para completar el programa. Los estudiantes no parecen estar familiarizados con este tipo de tareas académicas ni con el trabajo autónomo con la guía y orientación tutorial. Los sujetos demuestran en esta fase carecer de una idea clara sobre los objetivos de aprendizaje asociados a estas tareas en la formación de traductores y expertos en comunicación intercultural.

Los participantes comentan las altas tasas de abandono que registra el programa debido, precisamente, al desconocimiento del mismo, así como a la inadecuación a las expectativas previas de los estudiantes, la excesiva carga de trabajo, la realización de dos estancias de movilidad que les obligan a estar dos años fuera, etc.

- Motivaciones<sup>384</sup>

*Movilidad y aprendizaje de lenguas.* Los estudiantes LAE comparten su interés por viajar, conocer gente de distintas culturas y distintos entornos académicos. En relación con la movilidad, parece que los estudiantes LAE tienen una mayor concienciación sobre el valor de la movilidad en su experiencia de formación (en comparación con los estudiantes de TI, no LAE, como expusimos en Calvo y Morón 2006). Los participantes LAE consideran que el cursar dos años fuera de su institución de origen influirá en su desarrollo personal, académico y profesional de forma diferente, en comparación con sus compañeros que no toman parte en el programa, o en comparación con estudiantes de intercambio del tipo Erasmus. Parece que esto también les dará mayores y mejores ventajas profesionales, tal y como se deriva de las entrevistas realizadas.

*Triple titulación.* Los participantes en el Programa (y representados aquí) se sienten especialmente seducidos por la idea de conseguir tres titulaciones, sobre todo de cara al acceso al mercado laboral, tanto en el contexto nacional como en el extranjero. En cualquier caso, se deriva de las entrevistas a los coordinadores que ellos no tienen una idea clara de cuáles son las carreras profesionales desempeñadas por los graduados en el Programa y desconocen, por tanto, la relevancia de la experiencia LAE frente a la proyección profesional, aunque intuyen que esta es evidente.

*La TI como vocación vs. mérito.* Ciertos entrevistados muestran una tendencia hacia el ejercicio profesional de la TI, más allá de motivaciones de naturaleza extrínseca. Sin embargo, la mayoría de los sujetos se ve seducido por la idea de hacer uso del buen expediente académico

---

<sup>384</sup> Como veremos a continuación, la diferencia entre motivaciones y expectativas se entiende de la siguiente manera: las primeras atienden a las motivaciones intrínsecas o extrínsecas que han podido mover al estudiante a acceder al programa LAE; las segundas se refieren, específicamente, al impacto o proyección profesional futura de los sujetos desde sus percepciones en el momento del acceso al programa (V. 5.3.5. respecto a la operacionalización de los constructos).

para acceder a un Programa, por definición, más restrictivo y de difícil acceso. Se intuye sin embargo que el acceso a la carrera (en el caso de estos sujetos de la UGR) se realiza sin tener una noción clara de en qué consiste la profesión, lo que explica que muchos tiendan hacia otras profesiones (no exclusivamente al ejercicio profesional de la TI) hacia el final de sus estudios o al concluirlos (Calvo, en curso).

▪ *Expectativas*

La siguiente tabla resume las principales expectativas expresadas por los encuestados en torno a los logros que supondría el programa en su formación:

Convertirse en traductor/intérprete
Mejorar las lenguas extranjeras a un nivel alto
<b>Relacionadas con la movilidad</b>
Desarrollo académico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disfrutar de una iniciativa que incluye la movilidad en el programa de estudios</li> <li>▪ Integrarse en la vida cotidiana de ambos países cuyas lenguas se estudian</li> <li>▪ Tener la oportunidad de cursar materias no disponibles en la institución de origen</li> </ul>
Desarrollo personal <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer gente y hacer amigos</li> <li>▪ Adoptar una actitud más abierta hacia los otros</li> <li>▪ Ser más independiente y abierto</li> </ul>
Desarrollo profesional Expectativas profesionales muy positivas <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El programa LAE puede contribuir a decidir la/s futura/s carrera/s profesional/es.</li> <li>▪ Mejorar el curriculum vitae</li> <li>▪ Tener acceso a mejores oportunidades profesionales</li> <li>▪ Trabajar en contextos internacionales</li> <li>▪ Trabajar en el extranjero</li> </ul>

Tabla 120 Expectativas de los estudiantes LAE (previas al acceso)

Aunque afirman acceder al Programa con la idea de convertirse en traductores o intérpretes, esta idea se ve alterada durante su formación para tender hacia otras alternativas profesionales, compatibles o no con la TI. Entre estas alternativas barajan: docencia, comercio internacional, mediación social, comunicación, turismo, etc. Esto puede ser debido a elementos relacionados con el programa de estudios que en el caso de los LAE (de la UGR) les lleva a recibir formación en TI únicamente durante su primer y cuarto años, lo que provoca ciertas quejas en los participantes.

También consideran que sus posibilidades de acceder a empleos de mayor prestigio son más altas que las de sus compañeros de titulación y que su perfil los hace más flexibles en el mercado laboral aunque, en principio, no creen que las competencias adquiridas sean diferentes a las de cualquier estudiante móvil de TI. A continuación resumimos las expectativas profesionales previas al acceso y las detectadas al final de su formación, recogidas en esta fase de pre-encuesta:

▪ Estar cualificados para empleos de un alto perfil
▪ Convertirse en traductores jurados en dos lenguas extranjeras
▪ Convertirse en un trabajador flexible en el mercado laboral

Tabla 121 Expectativas profesionales (previas al acceso a la universidad)

▪ Algunos se sienten sobrecualificados para el mercado laboral que les es inmediato
▪ En su mayoría satisfechos con su formación, especialmente en el plano personal
▪ Buena consideración con respecto a las destrezas transversales desarrolladas
▪ Necesidad de orientación profesional
▪ Prefieren trabajos que suponen relaciones interpersonales
▪ Consideran que el grado de especialización no es el adecuado
▪ Escaso reconocimiento social

Tabla 122 Expectativas profesionales (al final del programa de estudios)

▪ *Logros de su formación*

A pesar de las deficiencias detectadas en el plano de formación meramente traslativo, parece que los encuestados se sienten muy satisfechos con el nivel de desarrollo adquirido en sus lenguas extranjeras. Por una parte, consideran que ya han accedido con un nivel demostrado de competencias lingüísticas en dos lenguas extranjeras (requisito necesario para el acceso) y después cursan dos estancias de estudios en el extranjero, lo que les obliga a cursar asignaturas en estas lenguas. Esto incide en (y demuestra) la competencia lingüística adquirida.

En este sentido, algunos estudiantes se lamentan del uso del inglés como *lingua franca* en distintas instituciones no anglófonas. Otros se lamentan de la clásica agrupación de estudiantes extranjeros (incluidos los LAE) durante los periodos de movilidad y el empleo de la lengua materna durante estas estancias. Los sujetos consideran que estas situaciones limitan la adquisición de destrezas a pesar de experimentar una supuesta inmersión lingüística y cultural. Aún así, se consideran más integrados en la institución y cultura de acogida que otros estudiantes de intercambio.

A partir de aquí, y tras la correspondiente revisión bibliográfica, entramos en la configuración de los objetivos propios de nuestro trabajo con lo que se inicia el diseño de nuestra investigación (de corte mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo en su configuración y análisis, como comentamos previamente).

### 5.3.2. Preguntas de investigación: objetivos

Según Buendía (1998a: 84), hemos de plantearnos, en primer lugar, el problema de investigación y los objetivos que se persiguen para poder decidir sobre las estrategias y metodologías de investigación:

la elección del método de investigación debe estar en función del problema de investigación y de los objetivos que se persiguen, siendo a veces necesaria la aplicación de ambas metodologías [experimental y no-experimental] a un mismo problema para la validación metodológica (Mook, 1983) o validación inter-métodos.

De acuerdo con el planteamiento inverso, aunque desemboca en conclusiones similares, Bryman (2006, citado en Brannen 2005: 9), en la línea del enfoque mixto, afirma:

While researchers may initially justify their approach in terms of tailoring methods to research questions, in practice they make reference to the *outcomes* of the research. So that while the choice of methods may start off in relation to the former in terms of research design, the practicalities of the research process may divert the original intention.<sup>385</sup>

En nuestro trabajo comenzaremos por definir lo que consideramos «problemas» (entendidos como áreas problemáticas, en tanto que no estudiadas o analizadas hasta el momento) y, a partir de ahí, formularemos nuestros objetivos de investigación, punto de partida fundamental en nuestro trabajo, en detrimento de posiciones y convicciones de índole filosófica (en línea con Brannen *ibid.*: 11).

#### *Contexto de la investigación*

Como ya hemos afirmado en distintos momentos en este trabajo, el interés por este tema de estudio surge en el seno del grupo de investigación Avanti, en su línea de investigación en torno a la formación de traductores.

Sin embargo, este tema parte más directamente de la experiencia acumulada por el grupo de investigadores en la realización del proyecto europeo Temcu, tratado anteriormente (Capítulo 2). A pesar de que esta iniciativa no tenía nada que ver con la experiencia del programa LAE, en un principio, sí surge a raíz de la toma de conciencia por parte de los miembros del grupo<sup>386</sup> sobre las implicaciones de la movilidad dentro y fuera de las aulas. La experiencia de estos profesores en el trato con estudiantes de intercambio desde tan tempranas fechas les ha hecho muy conscientes de las implicaciones de la movilidad para los sujetos en formación, no solo durante su periodo

---

<sup>385</sup> [ES]: aunque en principio el investigador puede justificar su enfoque en la adaptación de los métodos a las preguntas de investigación, en la práctica se centran en los *resultados* de la investigación. De esta forma, mientras la selección de los métodos puede iniciarse en relación con las primeras en cuanto al diseño de la investigación, las particularidades del proceso de investigación pueden modificar esta intención inicial. [Nuestra traducción].

<sup>386</sup> Pertenecientes al Departamento de TI de la UGR, centro que pertenece al programa LAE desde el año 1989.

formativo, sino también en su desarrollo personal y profesional una vez concluidos sus estudios<sup>387</sup>. Como participantes en la experiencia del proyecto Temcu, fuimos analizando el tema inicial de estudio y abriendo nuevas vías de investigación, entre las que se encuentra la iniciada en este trabajo de tesis doctoral.

Por otra parte, esta investigación se nutre de igual manera del contexto «físico» en que se realiza: la facultad de TI de la UGR. En primer lugar, el centro es una interesante fuente para el análisis de experiencias en este campo. Ha sido pionero en el establecimiento de programas de intercambio de estudiantes y cuenta con gran cantidad de programas de movilidad e intercambio en los que participa un elevado número de estudiantes del propio centro. Por otra parte, recibe un gran número de estudiantes de intercambio de distintas nacionalidades al amparo de estos programas de cooperación. Sin embargo, en nuestro caso, nos interesaba una nueva dimensión: la formación en TI, y consideramos que el programa LAE era un interesante foco de atención por todas las características y particularidades tratadas en el capítulo dedicado en exclusiva al Programa (Capítulo 4).

Nuestro trabajo nace de la combinación de ambos aspectos. La movilidad y el desarrollo de los sujetos participantes pasan a ser los ejes fundamentales en torno a los cuales se irán desglosando los distintos problemas de investigación. Los resultados de las tareas de revisión bibliográfica se han presentado en los capítulos precedentes, donde observamos que el programa LAE no ha sido objeto, hasta el momento, de ningún estudio específico, a excepción del realizado en la universidad de Aix concerniente a los estudiantes locales de dicha institución<sup>388</sup>.

### *Determinación de los problemas y las preguntas de investigación*

Hemos de puntualizar que en nuestro trabajo no van a plantearse hipótesis de investigación. De acuerdo con la definición de Sierra (1998: 69) «[...] [Las hipótesis] son enunciados teóricos supuestos, no verificados pero probables, referentes a variables o a relación entre variables.» Sierra (*ibid.*) puntualiza que las hipótesis han de estar relacionadas de forma estrecha con los problemas de investigación planteados, y vendrán definidas por las relaciones, de cualquier signo, establecidas entre las variables de estudio. Más aún, nos interesa, como el propio autor señala (*ibid.*):

[...] Hay que hacer la salvedad que las hipótesis se refieren especialmente, sobre todo, no a las investigaciones puramente descriptivas, sino a las investigaciones propiamente científicas o explicativas que intentan hallar la razón o el motivo de los problemas planteados.

Sierra (*ibid.*)

---

<sup>387</sup> La Dra. Dorothy Kelly fue responsable de la coordinación del programa LAE en la UGR. Además, otros miembros del grupo Avanti han estado implicados en la coordinación (por lenguas) de los estudiantes LAE según sus itinerarios de estudio, como es el caso de Catherine Way, Dolores Sánchez y Rafael Zambrana. Por otra parte, miembros como Evelyne Le Poder o Elvira Cámara, además de los anteriores, han contribuido con sus trabajos al estudio de la direccionalidad cambiante en el aula de traducción, precisamente por la presencia de estos grupos heterogéneos de estudiantes (V. Capítulo 2).

<sup>388</sup> Sí ha habido trabajos que se han acercado a la realidad del Programa, fundamentalmente en estudios sobre acreditación de titulaciones, en los que se ha evaluado el programa dentro del programa general de estudios en el que se ubica, sobre todo en los procesos de acreditación de las titulaciones. No obstante, los objetivos de estos trabajos distan de los intereses marcados para nuestro estudio.

Buendía (1998a: 71) comenta que la formulación de problemas puede resultar en una fase de gran creatividad y que estos problemas pueden estar motivados por la experiencia, por teorías científicas o por el conocimiento de investigaciones. Al amparo de estos planteamientos, no formularemos en nuestra investigación ninguna hipótesis de investigación, sino más bien cuestiones que aún no ha sido resueltas o sobre las que aún no se ha indagado (**problemas de investigación**), a partir de las cuales formularemos una serie de interrogantes de acuerdo con los propósitos de **conocer, describir e interpretar** los datos recogidos en torno a la realidad formativa y social concreta. El hecho de plantear **preguntas de investigación**, como su mismo nombre indica, resulta ilustrativo del grado de desconocimiento de las cuestiones planteadas como «problemáticas», de ahí la dimensión creativa o acumulativa de la investigación.

❖ *De la formulación de problemas a la formulación de las preguntas de investigación*

En la formulación de los problemas de investigación se descartó, como ya hemos señalado, la inclusión de aspectos administrativos relativos al Programa. Las grandes «áreas problemáticas» quedan pues delimitadas por la experiencia formativa de los sujetos y el impacto de la misma en el ámbito profesional, académico y profesional de los encuestados. Puesto que no existen trabajos similares y en contextos equiparables por la especificidad del Programa en sí, nos encontramos con un vasto campo de investigación que pudiera incluir múltiples variables de estudio.

En la tabla siguiente se resume el proceso de elaboración y formulación de las preguntas de investigación, que quedarán más tarde englobadas en los distintos objetivos de investigación, tal y como describe Hernández Pina (1998: 11) o Seliger y Sholohamy (1989, en Nunan 1989: 215-216). Estos últimos desglosan las siguientes etapas en la identificación de los problemas y la formulación de las preguntas y objetivos de investigación:

- *Phase 1:* Formulating the general question (this may emerge from the experience and interest of the researcher, other research in language, or sources outside second language acquisition).
- *Phase 2:* Focusing the question (here the researcher decides on the importance and feasibility of the question).
- *Phase 3:* Deciding on an objective.
- *Phase 4:* Formulating the research plan and objective

(en Nunan *ibíd.*)<sup>389</sup>

Así pues, se parte de la identificación de un área problemática (**planteamiento general**), más adelante se da cuerpo a cada una de estas cuestiones en forma de **pregunta de investigación** (formulación general o pregunta general de investigación) y se desmembrará el problema en otros derivados que se redactan a su vez a modo de **preguntas específicas de investigación**. Nos resulta muy interesante, como señala Buendía (1998a: 71), que en la propia formulación de la pregunta se entrevea la metodología de investigación más apropiada.

<sup>389</sup> [ES]: - *Etapa 1:* formular la pregunta general (ésta puede partir de la experiencia e intereses del investigador, otras investigaciones en el campo de las lenguas o fuera de estudios en cuanto a la adquisición de segundas lenguas); - *Etapa 2:* matizar la pregunta (aquí el investigador decide sobre la importancia y viabilidad de la pregunta); - *Etapa 3:* decidir el objetivo; - *Etapa 4:* formular el objetivo y el plan de investigación. [Nuestra traducción]



Por otra parte, quedan asumidas las consideraciones de Salomon (1991, en Hernández Pina 1998: 4), al tener en cuenta en la determinación de las preguntas de investigación los **supuestos paradigmáticos** de los que se parte (en el nivel 1 de nuestro estudio), la naturaleza del **fenómeno** objeto de estudio (detallado en el capítulo anterior), las **preguntas** acerca del fenómeno y la **metodología de investigación**.

PLANTEAMIENTO GENERAL	FORMULACIÓN ESPECÍFICA (FE) Y PROBLEMAS DERIVADOS (PD)/ PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA (1)	<p><b>FE.</b> ¿Cuáles son las características fundamentales de los candidatos al acceso al Programa?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Poseen los candidatos ciertas características comunes?</li> <li>▪ ¿Existe un perfil del candidato que accede al programa LAE?</li> <li>▪ ¿Suelen contar con experiencias internacionales previas a su acceso al Programa?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus motivaciones a la hora de acceder al Programa?</li> <li>▪ ¿Qué esperan de su participación en el Programa, en el momento del acceso al mismo?</li> </ul>
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LOS SUJETOS	<p><b>FE.</b> ¿Qué consideración tienen los sujetos de su experiencia formativa global?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Existe un perfil del estudiante LAE?</li> <li>▪ ¿Consideran los sujetos que su experiencia formativa es diferente a la de sus compañeros de titulación? ¿En qué aspectos es diferente?</li> <li>▪ ¿Consideran los sujetos que su experiencia formativa durante los periodos de movilidad es diferente a la de sus compañeros de titulación que participan en otro tipo de programas de movilidad? ¿En qué aspectos es esta diferente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas durante su experiencia en el Programa?</li> <li>▪ ¿Qué valor tiene y cómo influye el primer periodo de estancia en el extranjero en el segundo?</li> </ul>
ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA LAE	<p><b>FE.</b> ¿Cuál es el impacto de la experiencia LAE en el desarrollo de los participantes?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Están satisfechos con la formación recibida en general? ¿Y en cuanto a su formación en TI?</li> <li>▪ ¿Han visto cumplidas sus expectativas?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros personales vinculados a su formación?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros académicos vinculados a formación?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros profesionales vinculados a su formación?</li> <li>▪ ¿Qué logros adquiridos vinculan los sujetos al desarrollo de su CT?</li> <li>▪ ¿Son capaces los sujetos de verbalizar los logros adquiridos en general, y en lo relacionado al desarrollo de su CT en particular?</li> </ul>



<p><b>ANÁLISIS DE LA PROYECCIÓN DE LOS SUJETOS TRAS SU GRADUACIÓN</b></p>	<p><b>FE.</b> ¿Qué proyección muestran los graduados en el programa LAE?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Continúan sus estudios tras completar la titulación en que se desarrolla su experiencia LAE?</li> <li>▪ ¿Qué itinerarios formativos siguen los graduados tras su participación en el programa?</li> <li>▪ ¿Tienen dificultades los sujetos para acceder al mercado laboral?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de dificultades encuentran? ¿Qué tipo de dificultades encuentran?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de carreras profesionales desempeñan? ¿En qué sectores de actividad?</li> <li>▪ ¿Desarrollan los sujetos carreras profesionales internacionales?</li> <li>▪ ¿Cómo se perciben como profesionales de su área de especialidad?</li> <li>▪ ¿Qué valoración se da en el mercado laboral a su experiencia según sus propias percepciones?</li> </ul>
---	--

Tabla 123 Planteamiento de los problemas y preguntas de investigación

❖ *Evaluación de los problemas de investigación*

Hemos advertido el importante campo de trabajo respecto al impacto que la participación en programas de movilidad para los sujetos móviles, aunque no se cuenta aún con ningún estudio similar en el caso particular de los sujetos LAE. Esta es, precisamente, la finalidad de nuestro trabajo.

Por otra parte, los sujetos encuestados, en una primera fase de análisis de necesidades, parecen estar de acuerdo en muchos aspectos relacionados con la experiencia del estudiantado (motivaciones, expectativas, dificultades encontradas, grado de satisfacción del alumnado, beneficios formativos, etc.). De igual manera, también surgen elementos particulares y concretos según las experiencias esbozadas en la primera fase de nuestra investigación. Sin embargo, no contamos con estudios empíricos que ratifiquen o rechacen, de forma científica, estas percepciones, en ocasiones conducentes a imágenes demasiado optimistas e ideales, surgidas en torno a «lo que debería ser la experiencia LAE».

En esta misma línea, pudimos observar que los sujetos implicados confían en que la participación en el programa dote a los participantes de una serie de capacidades demandadas por el mercado laboral. De ahí que ciertas instituciones socias oferten el programa LAE como alternativa al programa «tradicional» de estudios sobre la base del acceso a unas mejores y más amplias oportunidades laborales en comparación con los individuos que no toman parte en esta experiencia. De nuevo, no existe ninguna experiencia científica que valide estas percepciones<sup>390</sup>.

El Programa es un ejemplo de cooperación interuniversitaria en el que se establece un programa conjunto de estudios entre instituciones que otorgan títulos de especialidad diferentes (hecho de especial importancia en el marco del EEES). Además, la infraestructura ha facilitado que se otorgue

<sup>390</sup> Véase, por ejemplo, el descriptivo del programa LAE en LJMU o UGR (Guías LAE en CD).

a los participantes titulaciones múltiples. Sin embargo, se conoce poco sobre la proyección profesional de los titulados por esta vía.

Constatamos, en una primera fase de contacto con la realidad de estudio, que el Programa necesita del esfuerzo no solo de los estudiantes participantes, sino también de las propias instituciones del consorcio y, en especial, del personal responsable del Programa en cada institución. Sin su motivación y ganas de trabajar, las trabas administrativas y la escasez de recursos hubieran hecho fracasar al Programa hace tiempo<sup>391</sup>. A esto se añade la grave situación detectada desde el año 2005, derivada de la adecuación de los sistemas educativos al proceso de convergencia, así como a la reestructuración interna de las titulaciones, a lo que se suma la crítica situación de los estudios de lenguas extranjeras en el Reino Unido y los tremendos desequilibrios en los flujos de estudiantes. De ahí nuestra preocupación por analizar las aportaciones de este tipo de programas para valorar si cabe alentar su pervivencia y animar a otras instituciones (y estudiantes) a entablar y participar en iniciativas similares<sup>392</sup>.

### *Formulación de los objetivos de investigación: generales y específicos*

La definición de nuestros objetivos de investigación surge a partir del triple propósito de *conocer*, *describir* e *interpretar*, propósitos esbozados a partir del enfoque o perspectiva de investigación adoptado, y descrito en el Apartado 5.2.1. El Diagrama 44 a continuación aúna el posicionamiento realizado desde los propósitos del estudio y el enfoque de investigación adoptado:



Diagrama 44 Los propósitos de investigación según el enfoque de investigación

Al tener en cuenta la realidad observable y nuestros intereses y motivaciones particulares, recordamos los objetivos generales ya adelantados al inicio (página 363) donde nos planteamos

<sup>391</sup> Véanse las reflexiones del equipo coordinador en este punto (Anexo 5.5.) así como los comentarios de los participantes al reconocer el esfuerzo y dedicación de los gestores de cada institución (Anexo 5.4.).

<sup>392</sup> En el capítulo dedicado al programa LAE se analiza el estado de cada institución miembro del consorcio en el marco del EEES y las implicaciones para el futuro del Programa LAE.

**conocer** más en profundidad la experiencia de los participantes en el programa LAE en todas las instituciones socias y describir y analizar las percepciones de los participantes en cuanto a su experiencia global y el impacto de la misma.

Podemos distinguir tres dimensiones de análisis fundamentales para la interpretación de estos objetivos, que corresponden a los bloques tratados en los capítulos precedentes:

- la experiencia de movilidad,
- la formación de traductores,
- la empleabilidad y el desarrollo profesional de los sujetos

Mediante la interacción de estas dimensiones con los objetivos generales señalados anteriormente, se configuran los denominados *objetivos específicos* de nuestro trabajo, que presentaremos aquí de forma resumida, acompañados de las preguntas de investigación que han servido de base para el diseño e implementación de nuestro principal instrumento de recogida de datos: el QGRADLAE.

Para el cumplimiento de los objetivos marcados no realizaremos una triangulación de datos propiamente dicha. Los resultados de la fase exploratoria se utilizaron para la determinación de las áreas que merecían un tratamiento en nuestro estudio, y nos permitieron determinar el enfoque desde el que abordar el trabajo y proceder a la formulación de los propósitos, preguntas y problemas de investigación. No obstante, retomaremos ciertas aportaciones de los sujetos encuestados en la fase exploratoria que consideramos de utilidad para la explicación de nuestros resultados finales de estudio.

En relación con los problemas y preguntas de investigación recogidos en la Tabla 123, debemos aclarar que estos no han sido reflejados en todo momento y de forma expresa en el cuestionario, sino que su respuesta se esbozará a partir de los datos proporcionados por los participantes en la investigación, una vez realizada la interpretación correspondiente por parte de la investigadora, de acuerdo con el método de investigación señalado.

PLANTEAMIENTO GENERAL	FORMULACIÓN ESPECÍFICA (FE) PROBLEMAS DERIVADOS (PD) LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL (OG) OBJETIVOS ESPECÍFICOS (OE)
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA	<p><b>FE.</b> ¿Cuáles son las características fundamentales de los candidatos al acceso al Programa?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Poseen los candidatos ciertas características comunes?</li> <li>▪ ¿Existe un perfil del candidato que accede al programa LAE?</li> <li>▪ ¿Suelen contar con experiencias internacionales previas a su acceso al Programa?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus motivaciones a la hora de acceder al programa?</li> <li>▪ ¿Qué esperan de su participación en el Programa, en el momento del acceso al mismo?</li> </ul>	<p><b>OG.</b> Describir el perfil de los candidatos al programa LAE, previamente a su acceso (<i>perfil de acceso</i>).</p> <p><b>OE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar el perfil del candidato, según los propios participantes en el Programa LAE.</li> <li>▪ Observar si los candidatos gozaban de un perfil internacional, previo al acceso.</li> <li>▪ Analizar qué características son, para los encuestados, una ventaja para el acceso al programa.</li> <li>▪ Describir los procedimientos de acceso al Programa y la valoración de los sujetos respecto al proceso de selección</li> <li>▪ Analizar las motivaciones y expectativas previas al acceso al Programa, según las valoraciones retrospectivas de los sujetos participantes.</li> </ul>
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LOS SUJETOS	<p><b>FE.</b> ¿Qué consideración tienen los sujetos de su experiencia formativa global?</p> <p><b>PD.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Existe un perfil del estudiante LAE?</li> <li>▪ ¿Consideran los sujetos que su experiencia formativa es diferente a la de sus compañeros de titulación? ¿En qué aspectos es diferente?</li> <li>▪ ¿Consideran los sujetos que su experiencia formativa durante los periodos de movilidad es diferente a la de sus compañeros de titulación que participan en otro tipo de programas de movilidad? ¿En qué aspectos es esta diferente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas durante su experiencia en el Programa?</li> <li>▪ ¿Qué valor tiene y cómo influye el primer periodo de estancia en el</li> </ul>	<p><b>OG.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir el perfil del participante una vez en el Programa (<i>perfil del estudiante LAE</i>), según los propios participantes en el Programa LAE.</li> <li>▪ Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto a su formación en general.</li> </ul> <p><b>OE.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar su auto-concepto como estudiantes de educación superior, en comparación con los estudiantes de su institución de origen no participantes en el programa LAE.</li> <li>▪ Analizar su auto-concepto como estudiantes móviles, en comparación con otros estudiantes móviles, no participantes en el programa LAE (por ejemplo, Erasmus).</li> <li>▪ Describir las principales dificultades encontradas por los sujetos durante su experiencia en el Programa LAE: académicas, personales y administrativas.</li> <li>▪ Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto al impacto de la movilidad</li> </ul>

	extranjero en el segundo?	<p>en su formación en general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar el impacto de la realización de dos periodos de formación en movilidad.</li> </ul>
<b>ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA LAE</b>	<b>FE.</b> ¿Cuál es el impacto de la experiencia LAE en el desarrollo de los participantes?	<b>OG.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto a la formación recibida</li> </ul>
	<b>PD.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Están satisfechos con la formación recibida en general? ¿Y en cuanto a su formación en TI?</li> <li>▪ ¿Han visto cumplidas sus expectativas?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros personales vinculados a su formación?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros académicos vinculados a formación?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los logros profesionales vinculados a su formación?</li> <li>▪ ¿Qué logros adquiridos vinculan los sujetos al desarrollo de su CT?</li> <li>▪ ¿Son capaces los sujetos de verbalizar los logros adquiridos en general, y en lo relacionado al desarrollo de su CT en particular?</li> </ul>	<b>OE.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir su grado de satisfacción con los resultados de su formación.</li> <li>▪ Describir el grado en que sus expectativas se han visto cumplidas.</li> <li>▪ Analizar sus percepciones respecto a las competencias personales desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.</li> <li>▪ Analizar sus percepciones respecto a las competencias académicas desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.</li> <li>▪ Analizar sus percepciones respecto a las competencias profesionales desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.</li> <li>▪ Analizar sus percepciones respecto a su formación como traductores e intérpretes.</li> <li>▪ Analizar su grado de satisfacción respecto a su formación como traductores/intérpretes.</li> <li>▪ Analizar el grado en que los estudiantes son conscientes de los logros adquiridos.</li> </ul>
<b>ANÁLISIS DE LA PROYECCIÓN DE LOS SUJETOS TRAS SU GRADUACIÓN</b>	<b>FE.</b> ¿Qué proyección muestran los graduados en el programa LAE?	<b>OG.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir los itinerarios formativos y profesionales seguidos por los graduados LAE al completar sus estudios</li> </ul>
	<b>PD.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Continúan sus estudios tras completar la titulación en que se desarrolla su experiencia LAE?</li> <li>▪ ¿Qué itinerarios formativos siguen los graduados tras su participación en el programa?</li> <li>▪ ¿Tienen dificultades los sujetos para acceder al mercado laboral? ¿Qué tipo de dificultades</li> </ul>	<b>OE.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir los itinerarios formativos tras la graduación de los participantes en el programa LAE, vinculados con la formación recibida según los propios encuestados.</li> <li>▪ Describir sus dificultades para el acceso al mundo laboral.</li> <li>▪ Describir los itinerarios</li> </ul>

	<p>encuentran?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de carreras profesionales desempeñan? ¿En qué sectores de actividad?</li> <li>▪ ¿Desarrollan los sujetos carreras profesionales internacionales?</li> <li>▪ ¿Cómo se perciben como profesionales de su área de especialidad?</li> <li>▪ ¿Qué valoración se da en el mercado laboral a su experiencia según sus propias percepciones?</li> </ul>	<p>profesionales tras la graduación de los participantes en el programa LAE, vinculados con la formación recibida según los propios encuestados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir y analizar el impacto de la experiencia internacional adquirida para el desarrollo profesional de los sujetos y el impacto del programa LAE en el mercado laboral, según la experiencia de los encuestados.</li> </ul>
--	---	--

*Tabla 124* De los problemas y preguntas a los objetivos de nuestra investigación (generales y específicos)



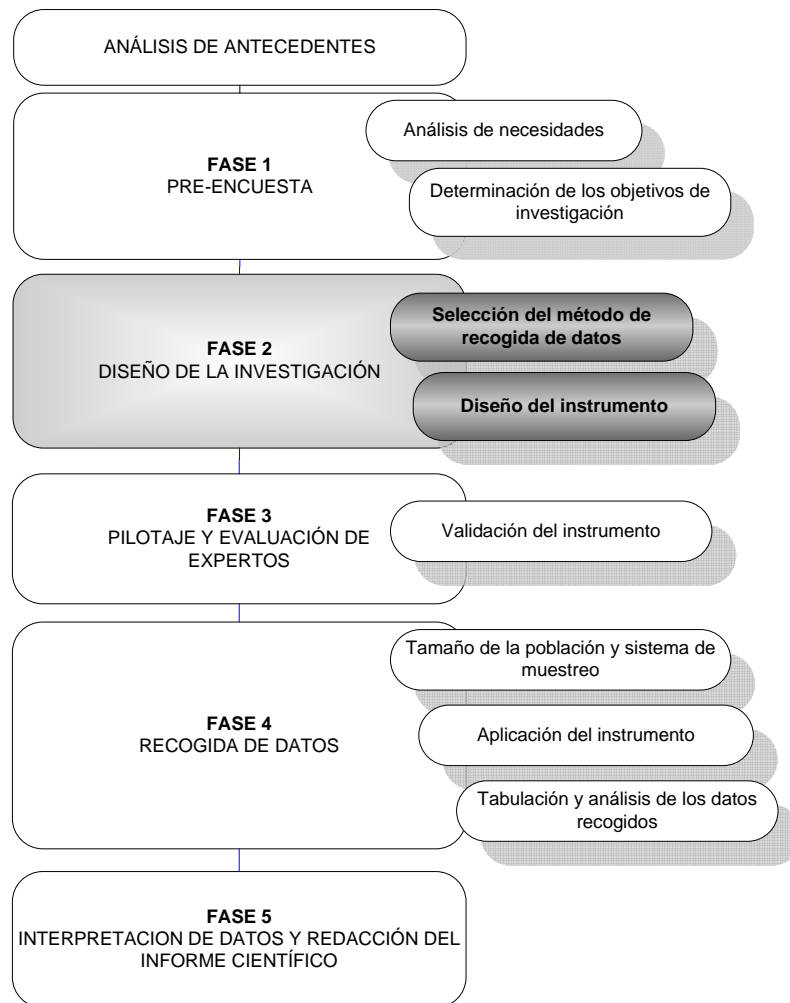


Diagrama 45 Proceso de investigación: método de exploración y diseño del instrumento

### 5.3.4. Diseño de la investigación: fase 2

Una vez determinados los objetivos de investigación y la información necesaria para su cumplimiento, nos detendremos en describir el procedimiento de acceso a la población, elemento que justifica la selección del instrumento de recogida de datos: el cuestionario y su modalidad final de implementación: el cuestionario electrónico.

A partir de aquí, y tal y como se deriva del diagrama anterior, las etapas que trataremos en este apartado pasan por un diseño preliminar de la encuesta, su sometimiento a la evaluación de un equipo de jueces externos y pilotaje (pruebas de robustez) y su posterior adaptación, para pasar a la aplicación propiamente dicha de la encuesta según el procedimiento señalado.

El diseño de la investigación supone marcarnos un plan estructurado de acción partiendo de los objetivos de investigación para la obtención de datos relevantes a los problemas y preguntas de investigación señaladas (Buendía 1998d: 133). Se aboga, por tanto, por la coherencia en estas etapas y por un «un compromiso de actuación ante las demandas rigurosas del método científico y las condiciones reales de los recursos disponibles y las exigencias de la situación



investigada» (Sierra 1998: 125), el estudio de las condiciones que pueden afectar a la validez, así como flexibilidad para saber responder a las posibles contingencias que puedan acaecer en el proceso de investigación (Sierra *ibid.*).

### ***Procedimiento de acceso a la población de estudio***

Como adelantamos en las conclusiones de la fase de pre-encuesta, las políticas de protección de datos nos impidieron contar con información personal de contacto para localizar a los sujetos de nuestra población, registro inexistente, por otra parte, en las instituciones socias (hasta donde se nos ha comunicado en nuestra investigación). De ahí que se recurriese al siguiente procedimiento para contactar con los sujetos de nuestro estudio:

- *Contacto con los coordinadores responsables del Programa en todas las instituciones socias.* Los coordinadores circularon un mensaje en el que informaban de la realización de este estudio y ofrecían la dirección de correo electrónico de la investigadora por si deseaban tomar parte en este estudio. Con ello se consiguió un contacto paulatino con los potenciales participantes en la encuesta, quienes, a su vez, circularon mensajes entre sus compañeros para su integración en el estudio.
- *Contacto con las oficinas de relaciones internacionales en las distintas universidades socias.* Al igual que en el caso de los coordinadores, los responsables de las oficinas de relaciones internacionales bien circularon mensajes para que los estudiantes contactasen con nosotros, bien nos facilitaron listados de correos electrónicos, previa autorización de los sujetos implicados<sup>393</sup>.
- *Contactos personales.* Al ser la investigadora igualmente licenciada de TI por la UGR en la Facultad de Traducción e Interpretación y trabajar en el centro, se pudo contar con determinados contactos personales, directa o indirectamente, de participantes LAE. Estos sujetos procedieron de igual manera: facilitaron directamente los datos de contacto de otros compañeros o bien hicieron circular mensajes para que los interesados contactasen con la investigadora<sup>394</sup>.

---

<sup>393</sup> Resulta cuanto menos curioso que, en muchas ocasiones, el dato del correo electrónico sigue sin ser considerado un dato «personal y privado», al menos así lo hemos observado en nuestro trabajo. Se ha advertido que, si bien los sujetos sienten cierta reticencia a facilitar datos como su teléfono o su dirección postal, no ocurre lo mismo al comunicar su correo electrónico (hecho que ha favorecido la realización de esta investigación). Quizás la distancia que supone la comunicación virtual o la facilidad para abrir y cerrar cuentas de correo (servicio gratuito), condicione estas actuaciones. Sería interesante en el futuro considerar, en la línea de trabajos sobre cuestiones metodológicas, estas cuestiones por el impacto para el desarrollo y aplicación de instrumentos de recogida de datos. Sin embargo, esto escapa a los objetivos de este trabajo. Por otra parte, en el contacto con la población de estudio, la labor de la anterior responsable de la oficina de relaciones internacionales de la UGR, Nana Collado, resultó fundamental, puesto que ella pudo facilitarnos una amplia base de datos de correos electrónicos mantenida por ella a lo largo de los años.

<sup>394</sup> Hemos de agradecer aquí la labor de la Dra. Dorothy Kelly, anterior coordinadora del programa en UGR, el Dr. Juan Miguel Ortega y la Dra. Guadalupe Soriano (estos dos últimos graduados en el programa LAE en la UGR), así como a otros estudiantes/graduados de la UGR (Pilar Fabeiro, Ana Villoslada, Eugenia Arres, entre otros) y de AIX (fundamentalmente a Sonia Vigy, Beate Kraemer y Ruth Esser) quienes colaboraron en la recopilación de direcciones de acceso a participantes de distintas instituciones e itinerarios de estudios posibles.

- *Acceso a listas de distribución.* Los estudiantes de las universidades de AIX y FHK han establecido listas de distribución por correo electrónico en las que hacen circular información práctica de interés para los estudiantes participantes en el programa. En el caso de AIX y de FHK, existen dos grupos de yahoo (V. referencias bibliográficas) denominados LEA Europe<sup>395</sup> y Eurostudiengang, respectivamente. Mediante el registro en ambos grupos se nos permitió enviar correos masivos a las listas de distribución, con lo que se alcanzó a una gran cantidad de sujetos<sup>396</sup>. La lista de AIX está formada por un total de 223 miembros y la de FHK por 81 sujetos,. Sin embargo, nos es imposible discriminar aquellos que son estudiantes de los graduados, puesto que las listas están abiertas a ambos grupos de sujetos<sup>397</sup>.

Como vemos, el dato facilitado responde bien al correo electrónico, bien al acceso a través de listas o grupos de correo electrónico, por lo que el procedimiento barajado de encuesta a través de la web resultaba la alternativa más efectiva para el desarrollo de nuestra investigación.

### *Método de exploración o recogida de datos*

#### ❖ *La investigación por encuesta*

Desde el inicio de este trabajo, la dispersión de la población de estudio (Oppenheim 1992: 102) y la decisión de recabar datos sobre las percepciones de los sujetos participantes, nos llevó, en línea con las consideraciones de Buendía (1998d: 120) a seleccionar la encuesta como método para la recogida de datos. Ya hemos apuntado, no obstante, que no pretendemos, en forma alguna, realizar generalizaciones de los datos obtenidos a toda la población de estudio, sino que

<sup>395</sup> Se crea un nuevo foro de contacto para los alumnos del programa LEA Europea/ TQ/ Eurostudiengang por parte de FHK: el *AllumniPortal* en marzo de 2008. Otro foro ha sido inaugurado en la plataforma Xing para estudiantes *euro* de Francia, Alemania, Irlanda y España, disponible en: <https://www.xing.com/net/euros> (creado el 18 de marzo de 2009).

<sup>396</sup> Consideramos además que este tipo de foros contribuyen a alimentar el conocimiento de la realidad de los estudiantes, puesto que los participantes intercambian sus dudas, inquietudes, intereses, etc. relativas al Programa. En cualquier caso, y por las limitaciones de este trabajo, no entraremos a analizar los datos vertidos a través de estas fuentes, aunque consideramos que, en el futuro y en estudios de corte eminentemente cualitativo, se podrían ampliar las dimensiones de este trabajo gracias a estos recursos. Por otra parte, pudiera ser una debilidad del Programa (de acuerdo con parámetros para la evaluación de la calidad) la inexistencia de una estructura normalizada que permita el seguimiento de los sujetos participantes. El hecho de que los estudiantes se hayan felicitado y participen tan activamente en dichos foros, e incluso mantengan los mismos por iniciativa propia, dice ya mucho de la necesidad y relevancia del establecimiento de una estructura de seguimiento para la mejora del Programa, especialmente en la atención a los futuros participantes y en el conocimiento de la realidad de los sujetos posteriormente a la realización del Programa.

<sup>397</sup> Lanzamos esta cuestión a ambas listas de correos, aunque la tasa de respuesta no fue la suficiente como para incorporar este dato a nuestro estudio. Por otra parte, y tras un análisis detallado del listado de miembros de cada uno de los grupos, se detectan casos duplicados (sujetos que se inscriben doblemente en la lista): en 9 casos en el grupo LEA Europe (el listado real incluye entonces a 214 sujetos); en el grupo Eurostudiengang se observan 2 casos duplicados (el listado real asciende pues a 79 sujetos). Por otra parte, 3 sujetos se ubican en ambos grupos. No obstante, estos cálculos son únicamente estimaciones. En el año 2009 (en el mes de febrero), el número de inscritos ha aumentado hasta los 282 para el grupo LEA (sin contar a la investigadora y al coordinador de AIX) y 80 en el grupo de FHK (sin contar a la investigadora y los casos duplicados detectados).

nos limitamos a describir y analizar los resultados generales obtenidos como aplicables a los sujetos aquí representados.

Efectivamente, nos disponemos a registrar los datos sobre las creencias, opiniones y actitudes de los encuestados según sus propias percepciones. Como estima Buendía (*ibíd.*), «si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizada [la encuesta] para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos». Este apunte también fue realizado por Wallace (1998) cuando afirma: «the only data we have is what the respondents choose to tell us» (*ibíd.*: 124)<sup>398</sup> de forma que «[...] we have very often no way of ascertaining the truth of reply [...]» (*ibíd.*: 127<sup>399</sup>). Wallace (1998) llama al sentido común de los investigadores para evaluar, como en cualquier acto de transmisión de información, la calidad de los datos recogidos. De esta manera, se apeló a los conocimientos y destrezas acumuladas por los investigadores para discriminar información falsa o irrelevante para la investigación<sup>400</sup>.

Aún así, como también refleja Buendía (*ibíd.*), existe un importante riesgo en cuanto a la representatividad de las experiencias de la población de estudio, puesto que se han observado importantes tasas de no respuesta en cuestionarios enviados por correo (hasta una proporción del 30% como casos perdidos por lo general). No obstante, el enfoque y los objetivos del presente estudio minimizaron el efecto negativo de la no representatividad numérica.

A pesar de que la distancia del investigador pudiera servir para contrarrestar la posible desviación derivada de su presencia en el momento de la aplicación de la encuesta, Oppenheim (1992: 103) no elude las implicaciones de la presencia «virtual» del investigador en el cuestionario por correo y cómo esto puede condicionar las respuestas recogidas:

Incidentally, in the case of a postal questionnaire it may not be altogether true that since there is no interviewer, there can be no interviewer bias. In a sense, a ghost interviewer is still present because the respondent may conjure up an image or a stereotype of the organization which sent the questionnaire and of the kind of person who might be asking the questions.

Oppenheim (1992: 103)<sup>401</sup>

<sup>398</sup> [ES]: los únicos datos que tenemos son los que los encuestados quieren decirnos. [Nuestra traducción].

Wallace realiza estas afirmaciones en relación con los cuestionarios y con las entrevistas. Nosotros hemos apuntado a cómo esta cuestión incide en la formulación de nuestros objetivos, limitados a las autopercepciones de los sujetos representados en nuestro estudio. Sierra (1998: 307) comenta que si se parte de los datos recogidos en un cuestionario: «No podrá tratarse aquí más que, evidentemente, del comportamiento reconocido o aparente».

<sup>399</sup> [ES]: muy a menudo, no tenemos forma de determinar si la respuesta es verdadera. [Nuestra traducción].

<sup>400</sup> Normalmente, el investigador-docente que se adentra en investigación científica en su ámbito de trabajo tiene un conocimiento directo y real de aquello que está investigando, por lo que el **proceso de evaluación** de los datos recogidos nos parece muy interesante. Por otra parte, y como veremos en adelante, los sujetos se mostraron altamente motivados por participar en la encuesta, y por ello se descarta cualquier interés por desvirtuar la realidad de su experiencia, al menos de forma intencionada.

<sup>401</sup> [ES]: Puede pasar, en un cuestionario por correo, que no siempre sea cierto que al no estar presente el entrevistador, no exista desviación por esta vía. En cierto sentido, está presente un investigador fantasma, puesto que el encuestado puede evocar la imagen o un estereotipo de la organización que envía la encuesta o del tipo de persona que puede estar haciendo las preguntas. [Nuestra traducción].

Pasamos ahora a comentar las decisiones tomadas en cuanto al uso y diseño de este instrumento en nuestro estudio.

### ❖ *Instrumento de recogida de datos: el cuestionario*

En cuanto a los objetivos de investigación marcados, se consideró que este instrumento permitía acceder a datos factuales como instrumento de tipo exploratorio-descriptivo, así como a datos actitudinales como instrumento para el análisis de las percepciones de los sujetos (Javeau 1971: 1 en Sierra 1998: 307), a pesar de que esto supuso la inclusión de gran cantidad de preguntas abiertas y un posterior tratamiento más allá de lo estadístico.

Siguiendo a Cohen *et al.* (2000: 247-248): «If a site-specific case study is required then qualitative less-structured word-based and open-ended questionnaire may be more appropriate as they can capture the specificity of a particular situation»<sup>402</sup>. Así pues, pretendíamos combinar en un único instrumento los objetivos propios de los enfoques imbricados en nuestro trabajo:

- objetivos de corte descriptivo: datos cuantitativos, generalizables a los sujetos representados en nuestro estudio, analizados estadísticamente, resultantes de preguntas cerradas en su formulación y de la categorización de las respuestas facilitadas en las abiertas (si bien, solo se macarán tendencias en los comportamientos registrados);
- objetivos de corte interpretativo: datos cualitativos, particulares y subjetivos de los casos de estudio en concreto, analizados de forma particular a través de los datos facilitados por los encuestados en preguntas abiertas, que nos servirán para completar los datos estadísticos anteriores.

Nuestro instrumento sería pues un cuestionario que encuentra su justificación en el enfoque mixto del estudio, naturaleza que atañe también a su diseño mixto y flexible que, como Tejedor (1984), consideramos no contraviene la rigurosidad de la investigación, sino que responde precisamente a ella (en Buendía 1998d: 133).

Antes de entrar a analizar el diseño del cuestionario, las decisiones tomadas y las incidencias acaecidas en el mismo, nos centraremos en la modalidad de aplicación del **QGRADLAE: el cuestionario electrónico o en línea** y en las primeras decisiones tomadas en este sentido.

### *Cuestionario electrónico o en línea*<sup>403</sup>

Como ya hemos señalado, optamos por una modalidad relativamente reciente en los cuestionarios por correo: **el cuestionario electrónico o en línea**, basándonos en los resultados

---

<sup>402</sup> [ES]: Si se requiere un estudio de casos específico, será más apropiado empezar un cuestionario abierto, entrado en las palabras, poco estructurado y de corte cualitativo, puesto que este tipo de instrumentos permite captar la especificidad de una situación concreta. [Nuestra traducción].

<sup>403</sup> Podemos encontrar importantes referencias al respecto en el sitio web: Web Survey Methodology/ Metodología de encuestas electrónicas [Disponible en: <http://www.websm.org>]. Aquí hemos tenido acceso a las principales figuras en este campo de investigación metodológica que, como no podía ser de otro modo, publican sus trabajos en revistas, monografías, ponencias, etc. disponibles en formato electrónico para su descarga. En la sección *Bibliography* (bibliografía) se facilita además la búsqueda por autor (lo que nos ayuda a conocer las principales figuras en este ámbito), evento, año de publicación y tipo de recurso.

del procedimiento de acceso a la población que acabamos de detallar, en el que se nos revela imposible acceder de otro modo a la población de estudio. Se cuenta además con importantes instrumentos como las listas de correo y grupos, que albergan a gran cantidad de participantes.

Por otro lado, aunque la dispersión de la población de estudio, como ya hemos afirmado, resulta más que evidente, al menos en su origen, se pretende acceder a sujetos de 7 universidades, de 5 países diferentes. A esto se añade la previsible disposición de los sujetos a la movilidad (como señalan los estudios de impacto recabados y analizados en el Capítulo 3), lo que los puede situar en otros lugares, y con ello se incrementa su dispersión, situación imposible de prever.

#### ❖ *Algunos apuntes sobre el diseño de cuestionarios en línea*

La sociedad de la información y las nuevas tecnologías han abierto nuevos horizontes en la investigación. El panorama investigador ha cambiado enormemente gracias al uso de Internet, no solo en cuanto a su explotación de cara a la documentación, sino también como procedimiento mismo de extracción de datos en investigaciones empíricas e incluso experimentales (Parker *et al.* 2004). Así pues, no nos sorprende que la comunidad científica se interese actualmente por la explotación de las nuevas tecnologías de cara al proceso mismo de la investigación.

Hoy en día, la implantación y el éxito de las nuevas tecnologías han favorecido su aplicación a encuestas en distintos ámbitos, especialmente en el empresarial (encuestas de mercado, de opinión de voto, etc. por ejemplo) (Parker *ibíd.*). Dillman *et al.* (2000) nos sitúan en un análisis detallado del diseño de estos instrumentos y sus distintas modalidades, y apuntan a los errores que pueden detectarse en la aplicación de estas encuestas, cuestiones que trataremos a continuación.

Los trabajos existentes hasta el momento en cuanto al diseño de cuestionarios electrónicos se han dedicado, fundamentalmente, a la evaluación de este procedimiento frente a los diseños de encuestas tradicionales en papel (cuestionarios) o presenciales (entrevistas). Actualmente, la Red nos permite realizar investigaciones cuantitativas variadas, según el procedimiento y el modo de distribución utilizados, pero también la realización de investigaciones de corte cualitativo, gracias a la explotación de recursos del tipo: foros virtuales, *chats*, grupos de discusión *online*, etc. que abren nuevas vías a los investigadores en los distintos enfoques de investigación. En nuestros días, la investigación en línea es, en sí misma, un importante campo de estudio para la actual metodología científica, como muestran los muchos estudios realizados en los últimos años (Dillman 2000; Eysenbach y Wyatt 2002: 765-766 en Zimitat y Crebert 2002, entre otros).

#### ❖ *Tipos de cuestionarios electrónicos*

Smee y Brennan (2000) identifican 5 formas diferentes de cuestionario electrónico que resumimos en las siguientes (se anotan además sus principales diferencias):

##### **Modalidad 1. Versión electrónica para impresión enviada por correo electrónico**

En esta modalidad se incluye el cuestionario en un archivo adjunto al mensaje enviado. El destinatario habrá de imprimir y completar en la versión en papel, por lo que este no resulta diferente a la versión tradicional del cuestionario: la encuesta en papel auto-administrada.

<p><b>Modalidad 2. Versión electrónica en el correo electrónico</b></p> <p>En este caso, la encuesta también se distribuye por correo electrónico, aunque el texto mismo del cuestionario se reproduce en el espacio destinado al contenido del mensaje.</p>
<p><b>Modalidad 3. Versión electrónica en una página web continua</b></p> <p>El cuestionario se ubica en un sitio web creado especialmente para la ubicación de la encuesta. Los sujetos pueden tener acceso abierto o limitado, según la finalidad de la investigación. Por otra parte, las preguntas que conforman la encuesta se sitúan una tras otra en la pantalla, del mismo modo que en la versión tradicional impresa, y el encuestado ha de usar la barra de desplazamiento lateral para ir descendiendo en la pantalla y completar todas las preguntas.</p>
<p><b>Modalidad 4. Versión electrónica en página web múltiple sin validación</b></p> <p>Al igual que en la versión anterior, el cuestionario se ubica en un sitio web específico, pero en esta ocasión cada pregunta o bloque de preguntas se ubica en una página, de forma que cuando el usuario desea contestar (o no hacerlo) se le da acceso a la siguiente página donde se localiza la siguiente pregunta o bloque de preguntas.</p>
<p><b>Modalidad 5. Versión electrónica, página web múltiple con validación</b></p> <p>Idéntica a la anterior, salvo que en esta versión se introduce un programa de verificación de las respuestas, con el objetivo de detectar posibles errores en la cumplimentación del cuestionario. Otra modalidad similar es la que incluye la autenticación de las respuestas.</p>

Tabla 125 Modalidades de encuestas electrónicas (traducido y adaptado de Smee y Brennan 2000: 1201-1202)

Según define el Mehrwert Durch Qualität *et al.* (2001: 29-43) en sus estándares de Calidad para la realización de encuestas por Internet<sup>404</sup>, estas tienen en común el medio o instrumento para su distribución (y en su caso para su cumplimentación) y la distancia (física) entre el investigador y el encuestado. Sin embargo, como hemos visto, el procedimiento de implementación de la encuesta *online* podrá ser variante, y dará lugar, a su vez, a múltiples diseños mixtos (*online* y tradicional) o puros (exclusivamente *online*) en los que el grado de interacción entre los sujetos encuestados y el encuestador variarán igualmente.

#### ❖ *Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios electrónicos*

Parece que la comunidad investigadora comparte la idea de que las encuestas en línea han demostrado recoger respuestas de mayor calidad y en menor tiempo que las tradicionales encuestas en papel (Brannen 2000, Smee y Brennan 2002, Parket *et al.* 2004, entre otros). Parker *et al.* (*ibíd.*) resumen las ventajas de este tipo de instrumentos, que sintetizamos en la siguiente tabla, cuya utilización se recomienda a los investigadores.

<sup>404</sup> Este trabajo es aplicable únicamente a encuestas científicas electrónicas, por lo que se dejan a un lado estudios «sin pretensiones de representatividad», como los grupos de discusión o demás técnicas cualitativas online.



▪ Accesibilidad a Internet: por la limitada divisoria digital (entendida como el acceso de la población, en general, a la Red).
▪ Facilidad en el diseño (con las directrices básicas, y dependiendo del tipo y formato que se pretenda utilizar) y en su cumplimentación (por parte de los encuestados).
▪ Bajo coste en la edición, revisión, distribución del cuestionario, entrada de datos, replicación de la encuesta <sup>405</sup> .
▪ Producción de altas tasas de respuesta.
▪ Registro de menos casos perdidos: tanto en la introducción de datos por los encuestados como en la fase de entrada de datos por parte del investigador (al reducirse los errores humanos).
▪ Acceso a importantes datos como los comentarios del encuestado, con mayor calidad.
▪ Seguridad en la protección de los datos introducidos (registrados en una base de datos de acceso restringido por el investigador) y garantía del anonimato de los encuestados.

Tabla 126 Ventajas de los cuestionarios electrónicos (Parker *et al.* 2004)

El estudio de Smee y Brennan (2000) resulta muy ilustrativo para analizar las ventajas de los cuestionarios electrónicos. Los autores realizan un estudio de comparación de las distintas formas de cuestionario electrónico (descritas en la Tabla 125) en cuanto a la calidad y la velocidad de envío de las encuestas. Acompañamos sus conclusiones de otros datos procedentes de estudios que cotejan encuestas en papel con encuestas electrónicas (Church 2001, Cobanoglu *et al.* 2001, Parker *et al.* 2004, Shannon y Bradshaw 2002):

- *En cuanto a la tasa de respuestas*  
La mayor tasa de respuesta se recogió en la modalidad 3 (61%) en comparación con la 2 (12,7%). Esta última demuestra ser más efectiva en el caso de cuestionarios breves. Las modalidades 4 y 5 registraron las mayores tasas de abandono (cuestionarios incompletos), posiblemente por los retrasos ocasionados por el proceso de validación, la extensión del cuestionario y la cumplimentación obligada de las preguntas, así como por el paso de pantalla a pantalla.

Church (2001, citado en Parker *et al.* 2004) observa menos respuestas en blanco en las encuestas electrónicas en comparación con las encuestas en papel. Por su parte, Ballantyne (2000), al realizar encuestas electrónicas anuales (a graduados de su institución), detecta un incremento progresivo en el número de cuestionarios devueltos con el paso de los años y argumenta como principales razonamientos: el mayor grado de familiarización y la menor divisoria digital en los sujetos encuestados.

- *En cuanto a la velocidad de las respuestas emitidas.*  
El proceso más lento para la recogida de los datos fue el de la modalidad 1, con una gran diferencia respecto a las modalidades electrónicas.

Parker *et al.* (2004) informan de que la media en el envío de las respuestas en los cuestionarios electrónicos es casi tres veces inferior a la de los cuestionarios en papel: según el estudio de Cobanoglu *et al.* (2001), la media en el caso de las encuestas electrónicas no excede los 6 días, mientras que para los cuestionarios devueltos en papel se necesitaron casi

<sup>405</sup> Ballantyne (2000) afirma que, una vez que se diseña una encuesta electrónica, se requieren pocas modificaciones en los años siguientes [en la replicación de la encuesta]. La autora analiza también las ventajas e inconvenientes de esta modalidad de encuestas en el caso de la investigación educativa (destinadas a estudiantes o a profesores).

17. Además, Shannon y Bradshaw (2002) corroboran estos datos al afirmar que el 25% de los cuestionarios recopilados a través de Internet, en su encuesta, se respondieron en el primer día de aplicación del instrumento y se alcanzó el 50% de las respuestas en los 5 primeros días<sup>406</sup>.

- *En cuanto a la calidad de los datos recogidos.*

Se evaluó el número de respuestas erróneas emitidas, aunque este análisis no arrojó evidencias claras al respecto. Aún así, en la modalidad 3 se registraron menos errores que en la 1, y fueron inexistentes en la 4 y la 5, posiblemente por los procesos de validación de respuestas.

No obstante, no existen aún datos validados que corroboren la diferencia de las respuestas recogidas en encuestas electrónicas en comparación con las tradicionales (Kiesler y Sproull 1986, en Zimitat y Crebert 2002: 767; Kelly y Marsch 1999; Baron *et al.* 2000). En el estudio de Baron *et al.* (*ibid.*) se observaron, sin embargo, ciertas diferencias en las respuestas recogidas, en un único ítem, aunque el análisis posterior demostró inconsistencias de formato entre la formulación en papel y la electrónica, que pueden justificar las distintas respuestas. Por ello, Zimitat y Crebert (*ibid.*: 768) concluyen:

When answering an online survey respondents must think about two things: the question and how to answer it using their computer. For example, respondents use more peripheral vision when completing on-screen surveys because their eyes, hands and the screen are all in different planes. There is potential variation that may relate to screen format and computer literacy and this needs to be addressed in the survey design, particularly if mixed-mode methods are used.<sup>407</sup>

En el caso de las respuestas abiertas parece que las encuestas electrónicas permiten registrar respuestas más amplias y detalladas (Mehta y Sivadas 1995; Shaeffer and Dillman 1998, Church 2001).

Abordaremos todas estas cuestiones en lo que respecta a la experiencia de aplicación de nuestro instrumento en el sub-apartado del Apartado 5.3.5. de este capítulo.

Sin embargo, son muchas las limitaciones de este tipo de encuestas en cuanto al diseño (Dillman, 2000; Mophew y Williams 1998; Oppermann 1995; Schaefer y Dillman 1998; citados en Smee y Brennan, 2000: 1201). Nos centraremos en el trabajo de Dillman *et al.* (1998a), quienes

---

<sup>406</sup> En nuestro caso, la respuesta recibida fue bastante ágil, ralentizada a partir de los 3 meses que siguieron al lanzamiento del cuestionario electrónico. A los 3 días de su habilitación, se recopiló casi un tercio del total de cuestionarios recogidos. A la semana se habían recopilado 70 de los 143 cuestionarios (en total), esto es, un 48,95% del total. A las dos semanas, contabilizamos 86 cuestionarios (más del 60% del total de cuestionarios recogidos). No obstante, la recogida de datos empieza a ralentizarse a partir del mes, con un 79% de los cuestionarios recogidos al mes del lanzamiento de la encuesta y algo más de un 95% a los tres meses. Aún así, se recogieron cuestionarios hasta julio de 2007, dado el método empleado para el contacto con la población de estudio.

<sup>407</sup> [ES]: Al responder a una encuesta electrónica, los encuestados deben atender a dos elementos: la pregunta y cómo responderla utilizando el ordenador. Por ejemplo, al completar una encuesta en pantalla se utiliza más la visión periférica, porque sus ojos, manos y la pantalla se encuentran en planos diferentes. Existe una potencial variación relacionada con el formato de la pantalla y el dominio de herramientas informáticas, hechos que deben tenerse en cuenta en el diseño de la encuesta, especialmente si se utilizan procedimientos mixtos [en papel y electrónico]. [Nuestra traducción].



ilustran las limitaciones de estas experiencias en el análisis de los errores que pueden detectarse en las encuestas electrónicas, de acuerdo con la categorización de Groves (1989). Estos posibles errores son:

- **Error de cobertura:** esto es, que se diseñe una encuesta que no permita a toda la población verse representada en la misma, es decir, que no alcance a la población de estudio.
- **Error de muestreo:** surgido al encuestar únicamente a una muestra de la población y no a la población completa, o lo que es lo mismo, que no se vea representada en su totalidad.
- **Error de medida:** resultado de respuestas no adecuadas debido a la errónea formulación de las preguntas, al desarrollo de una entrevista pobre, a la aparición de determinados elementos que tienen una influencia en las reacciones de los encuestados, etc.
- **Error de no respuesta:** si ciertos individuos de la muestra no responden a determinados ítems de la encuesta, de forma que si lo hubieran hecho posiblemente se contaría con datos diferentes a los registrados.

Según los autores, más que preocuparnos por contar con una muestra que resulte estadísticamente representativa, hoy, los investigadores que utilicen este tipo de encuestas, deben pensar en: definir la población de estudio, seleccionar en lo posible muestras probabilísticas y obtener importantes tasas de respuesta con el objetivo de garantizar la validez de los datos obtenidos (Dillman *et al. ibíd.*). Sin embargo, no se dispone de listados (a modo de listín telefónico) que favorezcan la aplicación de métodos de muestreo estadísticos aleatorios, por ejemplo.

The design of web questionnaires must take into account this technological impediment to coverage, which is no less serious or different in its implications, for example, than people being unable to respond to a telephone survey because of not having a telephone that works.

Dillman y Bowker (2000: sin paginar)<sup>408</sup>

En cuanto a las tasas de respuesta, se ha demostrado que dependen del dominio del encuestado de las herramientas informáticas, así como del diseño mismo del cuestionario *online*, que puede causarle cierta frustración y llevarle a desistir en la cumplimentación de la encuesta. Así, Dillman y Bowker (*ibíd.*) determinan como fuentes de error de no respuesta (además del interés y motivación de los sujetos para contestar o la cantidad de recordatorios realizados por el investigador, comunes a los cuestionarios tradicionales) el que los encuestados:

- no sepan dar la respuesta o eliminar las opciones que no proceden en el cuestionario electrónico;
- desconozcan cómo utilizar un menú desplegable;

---

<sup>408</sup> [ES]: El diseño de cuestionarios electrónicos debe tener en cuenta estas limitaciones tecnológicas en cuanto respecta a la cobertura, que no es menos grave o diferente en cuanto a sus implicaciones que, por ejemplo, cuando un grupo de personas no puede contestar a una encuesta telefónica por tener el teléfono estropeado. [Nuestra traducción].

- no puedan acceder a todas las posibles respuestas al no saber utilizar la barra de desplazamiento lateral de la pantalla;
- se vean obligados a responder a todas las preguntas, incluso cuando ninguna de las posibles respuestas les conciernen;
- no sepan cómo completar y enviar el cuestionario;
- se sientan desbordados cuando han de realizar varias tareas a la vez para responder a una única pregunta (hacer clic en la opción de respuesta, mover la barra de desplazamiento, hacer clic en la instrucción para que aparezca la siguiente pregunta, etc.);
- cuando se les presentan las preguntas una a una en pantalla, tengan que volver hacia atrás para poder contestar en orden y atender a la anterior pregunta que estaban contestando, si se ven interrumpidos en el momento de cumplimentación del cuestionario.

También puede darse error de no repuesta por incompatibilidad de soportes informáticos, que puede variar según la resolución y tamaño de las pantallas, soportes lógicos utilizados, etc. Así, se habrá de tener en cuenta el lenguaje de programación utilizado, el tiempo de descarga del cuestionario y el tiempo de transmisión que necesita.

Para concluir, diremos que, si bien los tipos de error descritos son, en su mayoría, aplicables a las tradicionales encuestas en papel, adquieren una nueva dimensión habida cuenta de los formatos y posibilidades para el diseño en formatos electrónicos y su incidencia en sujetos con dificultades para el acceso o dominio de las nuevas tecnologías. No obstante, los autores explican estos efectos particulares en cuestionarios electrónicos en la siguiente tabla, donde vinculan los errores con las posibles causas que los provocan en lo que ellos definen como sus 14 directrices para el diseño de cuestionarios electrónicos<sup>409</sup>:

		<i>Tipo de error al que pueden conducir</i>			
		Muestreo	Cobertura	Medida	No respuesta
1.	Iniciar el cuestionario electrónico con una pantalla de bienvenida motivadora que incida en la facilidad de respuesta al cuestionario e indique a los encuestados la forma de pasar a la pantalla siguiente.				X
2.	Introducir una clave de acceso identificado (número PIN <sup>410</sup> ) para limitar el acceso al cuestionario únicamente a los individuos de la población.	X	X		
3	En la primera pregunta, incluir un ítem que resulte interesante para todos los sujetos, fácil de completar y que sea fácilmente visible en la primera pantalla del cuestionario.				X
4	Formular cada pregunta de forma convencional, tal y como se presentan en los cuestionarios tradicionales en papel.			X	X

<sup>409</sup> Muy interesante también es la aportación de Páramo (2004) quien, sobre la base del documento «Standards zur Qualitätssicherung für Online-Befragungen/ Estándares para garantizar la calidad de las encuestas online», redacta un informe en el que esboza 25 principios para el diseño y realización de encuestas electrónicas, en los siguientes apartados: 1) requisitos generales; 2) requisitos para la investigación; 3) ejecución de la investigación; 4) disposiciones para la protección de datos; 5) presentación, interpretación y documentación; y 6) paneles de acceso *online*.

<sup>410</sup> PIN: *Personal Identification Number*, Número de identificación personal.

5	Limitar el uso del color de forma que se mantenga la consistencia entre los ítems y el fondo de pantalla, que el texto sea legible, no se dificulte la navegación por pantalla y se mantengan cada una de las propiedades de medida de las preguntas.			X	
		Muestreo	Cobertura	Medida	No respuesta
6	Evitar variaciones en la apariencia visual de las preguntas que puedan provocar modificaciones en la configuración de la pantalla, los sistemas operativos, navegadores, pantallas parciales y texto envolvente.		X	X	X
7	Proporcionar instrucciones específicas sobre cómo realizar cada paso cuando sea necesario.				X
8	No usar menús desplegables con frecuencia; considerar las implicaciones de forma e identificarlos con la instrucción «haz clic aquí».			X	
9	No obligar a los encuestados a responder una pregunta antes de pasar a la siguiente.				X
10	Proporcionar orientaciones que faciliten la introducción de las respuestas y que permitan pasar a la siguiente pregunta aplicable.			X	
11	Diseñar cuestionarios electrónicos que permitan el paso de pregunta a pregunta, a menos que interese mantener un determinado orden en las preguntas o en el caso de que se combine la encuesta online con encuestas por teléfono.		X	X	X
12	Cuando las opciones de respuesta posibles exceden el número de las opciones que pueden visualizarse en una única columna en pantalla, considerar la opción de una doble batería de preguntas con el instrumento de agrupación apropiado para mantener ambos grupos de preguntas conectadas.			X	
13	Usar símbolos gráficos o palabras que indiquen al encuestado dónde se encuentra en el proceso de cumplimentación del cuestionario, pero evitar aquellos que requieren una gran capacidad de memoria.		X		X
14	Limitar el uso de tipos de preguntas que ya presentan problemas de medida en cuestionarios en papel, por ejemplo: marcar todas las que correspondan y las preguntas abiertas.			X	X

Tabla 127 Principios para el diseño de cuestionarios electrónicos y su relación con los tipos de error (Dillman y Bowker 2000, Dillman 2000) [Nuestra traducción].

❖ *Utilización de instrumentos de recogida de datos a través de Internet: ventajas e inconvenientes en nuestro estudio*

En su aplicación a nuestro estudio, hemos de afirmar que la adopción de un cuestionario electrónico aportaba importantes **ventajas**, fundamentalmente, para el acceso a la población:

- por una parte, el cuestionario electrónico resultaba un medio más efectivo y ágil para contactar con los sujetos de nuestro estudio, en comparación con el tradicional cuestionario postal en formato papel. Como ocurre en el estudio (anual) de Ballantyne (2000), este procedimiento fue fundamental para facilitar el acceso a nuestra población, de por sí distribuida en distintas áreas geográficas:

Students who are overseas may find it easier and more reliable to access the internet than to use the local postal service and a blanket reminder mailout to all distance students with the URL is a cheap option to targeted reminders with replacement questionnaires.

Ballantyne (2000: sin paginar)<sup>411</sup>

- Además, supone la utilización de una herramienta de gran actualidad con la que los sujetos pueden estar muy familiarizados, especialmente tras completar una titulación en el que las nuevas tecnologías son parte fundamental de su programa de estudios.
- El cuestionario electrónico permite una gran inmediatez en el contacto con los sujetos, tanto en el envío como en su recepción, esto es, supone una inmediata comunicación bidireccional (encuestador-encuestados-encuestador), lo que favorece el envío de las encuestas (así como de los recordatorios) y el seguimiento de la misma.
- Finalmente, el almacenamiento de los datos se produce de forma directa: una vez los sujetos envían su cuestionario, se incorporan los resultados a una matriz de datos (brutos) fácilmente exportable a Excel y SPSS para su tratamiento estadístico, en los casos en los que sea necesario.

Sin embargo, eran también evidentes las **limitaciones** o inconvenientes que presentaba dicha modalidad:

- si bien el coste resulta menos elevado que en el caso del cuestionario en papel, la realización de este tipo de encuestas requiere el manejo de herramientas específicas y, en nuestro caso, debimos contactar con profesionales en el diseño web para poder programar el sitio en el que ubicar el cuestionario diseñado por nosotros<sup>412</sup>.
- Por otra parte, no siempre teníamos acceso al correo electrónico como dato fundamental para la distribución del instrumento. La obtención de estos datos resultó especialmente complicada en el caso de LJMU, UNN o UL, donde las políticas de protección de datos son muy estrictas. A esto se une, especialmente en el caso de las instituciones anglosajonas, el hecho de que normalmente se asigna a los estudiantes una cuenta de correo institucional durante su periodo de estancia en dichas instituciones, y esta cuenta queda inhabilitada una vez el estudiante abandona la institución. En cualquier caso,

<sup>411</sup> [ES]: A los estudiantes que están en el extranjero les puede parecer más fácil y fiable acceder a Internet que utilizar el servicio local de correos. Por otra parte, un envío masivo a modo de recordatorio para todos los estudiantes que están fuera con únicamente una URL resulta una opción más económica que los recordatorios con nuevos cuestionarios. [Nuestra traducción]

<sup>412</sup> Hemos de señalar que la estrecha colaboración con nuestro experto en diseño Web revirtió positivamente en el diseño de un cuestionario que evitara la mortandad, las respuestas vacías y el error en la cumplimentación del cuestionario. De nuevo, nuestro agradecimiento a Francisco Matías por su implicación en este proyecto. Brent *et al.* (2005) comentan la utilidad de los distintos formatos y soportes lógicos utilizados en la creación de una interfaz para el diseño de cuestionarios electrónicos, que pueden ser de utilidad para aquellos que quieran embarcarse en iniciativas de esta índole.

contábamos con un número importante de datos de contacto por esta vía gracias a las direcciones de correo facilitadas por los coordinadores y las oficinas de relaciones internacionales.

- Además, preveíamos que muchos de los correos no estarían operativos, puesto que los sujetos tienden a cambiar continuamente este dato (cancelan cuentas de correo, activan otras, dejan de acceder a cuentas de correo más antiguas, se dan «sobrecargas» en las cuentas de correo que evitan la recepción de nuevos mensajes, etc.). Temíamos, por otra parte, que muchos de los datos facilitados en estas bases de datos no estuvieran debidamente actualizados.
- Finalmente, aunque se descartó que la mayoría de los sujetos tuviera problemas en el manejo de las nuevas tecnologías, esta posibilidad se tuvo en cuenta e incidió en el diseño de nuestro cuestionario, cuestión que necesitará de una atención detallada (véanse elementos relacionados con el diseño final al final del presente apartado).

Queremos también puntualizar que, en un primer momento, se barajó la alternativa de ofrecer la doble opción del envío en papel para aquellos sujetos que así lo prefiriesen<sup>413</sup>. De esta forma, podríamos acceder a la población que no dispusiera de un fácil acceso a las nuevas tecnologías o que no las dominara suficientemente. Sin embargo, pronto descartamos esta posibilidad y optamos por un diseño único en versión electrónica. Esta decisión fue tomada sobre la base de distintos razonamientos. Primero, por la mayor facilidad de acceso al dato del correo electrónico y, en segundo lugar, esto podría suponer la sobrerepresentación de ciertos subgrupos (por ejemplo, el de la UGR) en la muestra. De ahí que se optase por el dato de acceso compartido en mayor medida por la población de estudio. A esto se añade el vacío en cuanto a la compatibilidad de ambos procedimientos, como citamos en el apartado anterior, entendida como la capacidad de reproducción de estímulos similares en ambos tipos de encuestas.

Como hemos advertido, son patentes las ventajas de las primeras en cuanto a la calidad y velocidad de las respuestas recogidas por esta vía. Por ello, en el diseño de nuestro instrumento, y como comentaremos más adelante, se tomaron decisiones para agilizar la cumplimentación del cuestionario, favorecer la lectura y comprensión, así como la velocidad de las respuestas, etc., cuya reproducción en el cuestionario en papel resultaba imposible<sup>414</sup>.

A pesar de nuestra convicción respecto al dominio y acceso a las nuevas tecnologías, no obviamos el hecho de que nos resulta imposible cuantificar las posibles divergencias que pudieran existir entre unos sujetos y otros en este sentido. Evidentemente, aquellos más habituados al manejo de la Red, más interesados por las nuevas tecnologías, etc. serán más propensos a participar en una experiencia de este tipo. No obstante, igual ocurre con la muestra de voluntarios (hecho ya corroborado por los estudios en investigaciones por encuesta, Hernández Pina 1998: 30-31).

---

<sup>413</sup> En algunos casos, especialmente en la UGR (grupo de población con el que tenemos un mayor contacto físico y personal), se disponía de la dirección postal e incluso del teléfono de muchos de los participantes del programa.

<sup>414</sup> Únicamente un sujeto (del grupo de los estudiantes) demandó la posibilidad de completar el cuestionario en papel.

### *Diseño de nuestro instrumento de recogida de datos: el cuestionario de Graduados LAE*

Efectivamente, y tal y como se deriva de la tipología de errores presentada anteriormente, para el diseño de un cuestionario electrónico se han de tomar las mismas decisiones en cuanto a la formulación de preguntas, diseño de las mismas, etc. que en un cuestionario tradicional, en papel. Salvo en lo que atañe al formato, el cuestionario electrónico permite las mismas modalidades de preguntas (abiertas y cerradas, de respuesta binominal o múltiple, etc.) que el cuestionario tradicional. Sin embargo, se tomaron una serie de decisiones dirigidas a posibilitar la participación de toda la población de estudio, lograr la inclusión de distintas experiencias, maximizar las tasas de respuesta del instrumento (mínimo tiempo y esfuerzo y máxima colaboración del encuestado) y, por supuesto, lograr los objetivos marcados. Resta decir que nos guiamos en todo momento por los principios para el diseño de Dillman *et al* (1998a) y Dillman (2000) que, por su sencillez y relevancia, han resultado un importante punto de partida para su adecuación a nuestro trabajo.

#### *Estrategias para el diseño: minimización de la mortandad*

Para acceder al máximo número posible de sujetos y minimizar, en lo posible, la mortandad de nuestro estudio, se tomaron distintas medidas<sup>415</sup> que pasan por:

#### *El diseño del cuestionario en lengua inglesa*

El inglés es la única lengua en común para todos los participantes en el programa, cuyo nivel se entiende como suficientemente alto por ser titulados superiores en Lenguas o TI en esta lengua. En cualquier caso, teniendo en cuenta las posibles dificultades que, en casos concretos, pudieran emanar del uso de una lengua extranjera, se tomaron determinadas decisiones para evitar un impacto negativo, no solo en la participación de los sujetos de la población de estudio (mortandad), sino un impacto negativo en cuanto a la calidad de los resultados recogidos, al experimentar el sujeto dificultades en la comprensión de las preguntas. Dichas estrategias concretas quedarán detalladas en lo sucesivo al comentar las dimensiones y variables del cuestionario y los resultados tanto de la edición piloto como de la evaluación de los jueces externos.

#### *Modalidad: cuestionario en una página web continua*

Tras considerar los resultados de estudios como el de Smee y Brennan (2000) y con el fin de maximizar las tasas de respuesta, se optó por la modalidad del **cuestionario en una página web continua**, para lo cual se tomó una serie de decisiones al respecto, que detallamos a continuación.

Por una parte, se suprimió cualquier intento de validar o verificar las respuestas introducidas y nos dejamos aconsejar por Smee y Brennan (*ibid.*: 1203) que consideran que: «whatever the cause, these effects on non-response suggest that the validation process is self-defeating, because of the increased possibility of non-response bias that it may introduce».<sup>416</sup>

---

<sup>415</sup> La misma decisión de optar por un cuestionario electrónico (disponible en una página web) bien pudiera ser tomada en cuenta como estrategia de minimización de la mortandad, puesto que favorece el acceso a la población y agiliza la cumplimentación de la encuesta.

<sup>416</sup> [ES]: Cualquiera que sea la causa, el efecto en la no respuesta sugiere que el proceso de validación conduce al fracaso, por la mayor posibilidad de sesgos que se introducen por los casos perdidos. [Nuestra traducción].

Aún así, se tuvo en cuenta que el cuestionario, al estar disponible en una página web «abierta», podía ser completado por cualquier persona que accediera a ella, aunque no perteneciese a los grupos de nuestra población de estudio (el investigador incurría en un error de control, según Oppenheim [1992]). Del mismo modo, existía el riesgo de que una persona accediera al cuestionario en distintos momentos, con lo que se duplicarían las respuestas recogidas, sin que pudiésemos advertir este hecho. Por ello se tomaron las siguientes medidas de control:

- Se introdujo como campo obligatorio el correo electrónico de los participantes (el único del instrumento), de modo que si una persona volvía a completar la encuesta, no pudiera hacerlo utilizando la misma dirección electrónica. Efectivamente, queda fuera de nuestro alcance el hecho de que el sujeto hiciera uso de una dirección electrónica diferente, hecho que ha sido vigilado con especial atención al recoger los resultados. En esto, se llamó a la cooperación y compromiso de los participantes en el estudio (Zimitat y Crebert 2002: 767).

Únicamente se ha dado el caso de cuestionarios repetidos en el caso de personas que, por cualquier motivo (cansancio a la hora de completar el cuestionario, error en el envío temprano del cuestionario, entre otros), enviaron sus respuestas incompletas. Hemos de decir que, de nuevo en estos casos, hemos advertido la motivación y disposición a colaborar de los sujetos, que se pusieron en contacto con los investigadores para informar de estas situaciones, lo que nos permitió actuar en consecuencia para evitar la duplicación de respuestas o la anulación de estas contribuciones<sup>417</sup>.

- Además, cada vez que un sujeto completaba la encuesta, quedaba registrada la dirección IP<sup>418</sup> del ordenador utilizado para completar el cuestionario. De esta forma, se han realizado controles en la matriz de datos para localizar duplicados. Solo en los casos anteriores se han detectado direcciones IP duplicadas, por lo que se ejerció un doble control ante estas situaciones.

Efectivamente, somos incapaces de prever que un sujeto utilice otra máquina para completar de nuevo la encuesta (como comentan Zimitat y Crebert *ibíd.*), pero consideramos que son casos demasiado extremos, y dudamos que los objetivos de nuestro trabajo trasciendan hasta tal punto.

Zimitat y Crebert (*ibíd.*) añaden a estas medidas de control el mero hecho de informar a los sujetos de que solo habrán de realizar una entrega, de otro modo el cuestionario quedará invalidado, recomendación seguida también en nuestro caso. Ellos sí valoran, no obstante, el uso de un código de acceso:

The use of a login number and authentication process requiring some personal data, such as date of birth [...], is a useful method for identifying and deleting multiple responses to

---

<sup>417</sup> La comunicación inmediata y bilateral que permite este procedimiento de aplicación de encuestas permite que el sujeto encuestado pueda comunicar cualquier cuestión al investigador. De hecho, podemos afirmar que se mantuvo, en la mayor parte de los casos, un contacto posterior al envío y recepción de las encuestas, al interesarse los sujetos por obtener los resultados, verificar la adecuada recepción del mismo, o simplemente para ponerse a nuestra disposición para cualquier aclaración o comentario adicional necesario. También esta modalidad nos permitió circular, periódicamente, mensajes de agradecimiento (así como recordatorios en los periodos habilitados para ello) a los participantes en la encuesta.

<sup>418</sup> IP: *Internet Protocol*, Protocolo de Internet o código numérico que permite la identificación de un ordenador en la Red.



the survey. A variation of this approach involving the allocation of passwords (or PINS) may contribute to non-response and sampling errors.<sup>419</sup>

Este procedimiento es el utilizado por Ballantyne (2000) en sus encuestas a graduados de la Universidad Murdoch de Australia, aunque en su caso se trata de una población conocida, para la que se pueden prever contraseñas de acceso, hecho que no puede aplicarse a nuestra investigación, y todo ello a pesar de que Smee y Brennan (2000) observaron tasas de respuesta inferiores y más casos perdidos con estos procedimientos de validación.

En nuestro trabajo, además de los procedimientos de control aludidos, hemos realizado un exhaustivo control y análisis paralelo de las respuestas para advertir cuestionarios duplicados, sujetos que participan varias veces en la encuesta dando respuestas diferentes, etc. Hemos de incidir de nuevo en la motivación de los sujetos, por un lado, y por otro, en la complejidad y particularidades de implementación del Programa. En esto se incluyeron preguntas sobre aspectos factuales relacionados con el desarrollo del Programa en las distintas instituciones del consorcio, de manera que una persona que no hubiera tenido contacto con el Programa incurriría fácilmente en ofrecer información incoherente y nos pondría en la pista de la irrelevancia de sus respuestas.

Por último, la gran cantidad de respuestas abiertas (y el grado de detalle de los sujetos en las mismas según se deriva de los resultados obtenidos) nos hace ver que no hemos tenido ningún tipo de «intrusismo» en nuestra muestra<sup>420</sup>.

Otra de las decisiones tomadas fue la supresión de la división del cuestionario en páginas debido a la alta tasa de abandono que se ha registrado en este tipo de estudios; se han tomado además ciertas decisiones en cuanto a la estructura y orden de las preguntas, como detallaremos seguidamente.

Finalmente, todas las preguntas incluidas eran de libre cumplimentación, por tanto no se obligó a los sujetos a responder ninguna pregunta si no estaban de acuerdo con hacerlo, con la salvedad citada del correo electrónico.

---

<sup>419</sup> [ES]: Para identificar o borrar respuestas múltiples resulta útil emplear códigos de acceso o procesos de autenticación que requiera datos personales, como por ejemplo la fecha de nacimiento. Una variante de este método es la introducción de contraseñas (o códigos PIN) que puede conducir a errores de muestreo y no respuesta. [Nuestra traducción].

<sup>420</sup> Véase el capítulo dedicado al análisis de resultados para ver el carácter detallado, subjetivo e individual de algunas de las respuestas facilitadas por los encuestados.



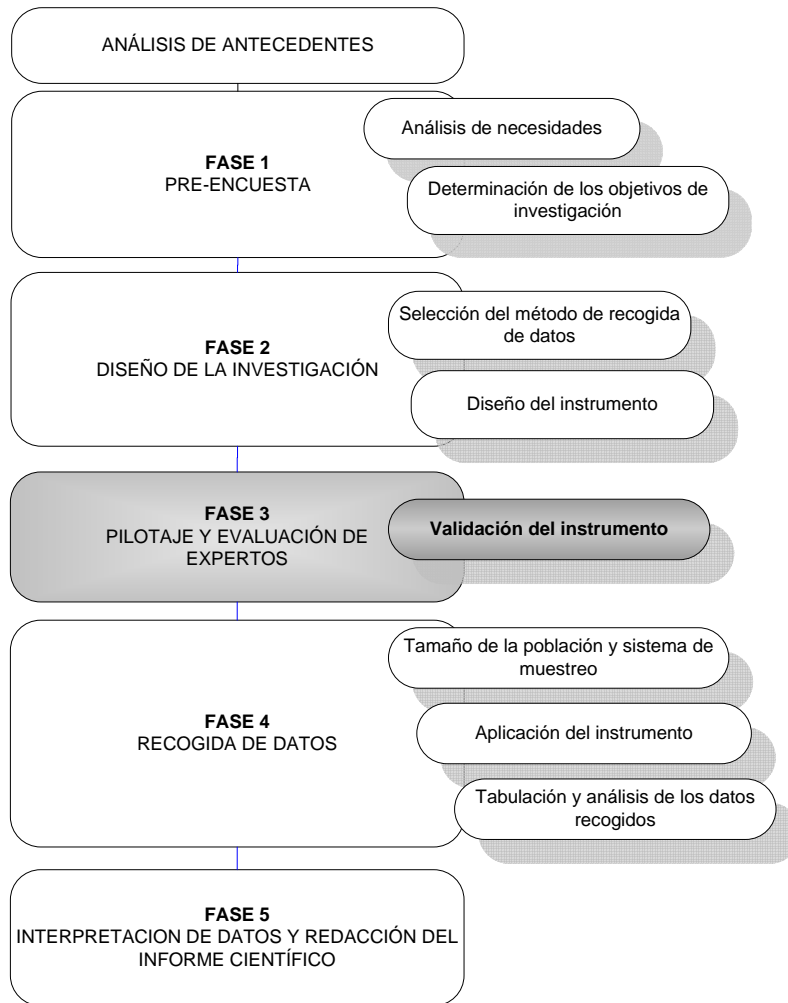


Diagrama 46 Diseño de nuestra investigación: fase de validación

❖ ***Pruebas de robustez: edición piloto y evaluación de jueces externos (Fase 3)***

Una vez esbozados los problemas y objetivos de investigación, se diseña un primer cuestionario que recoge las principales dimensiones de nuestro estudio.

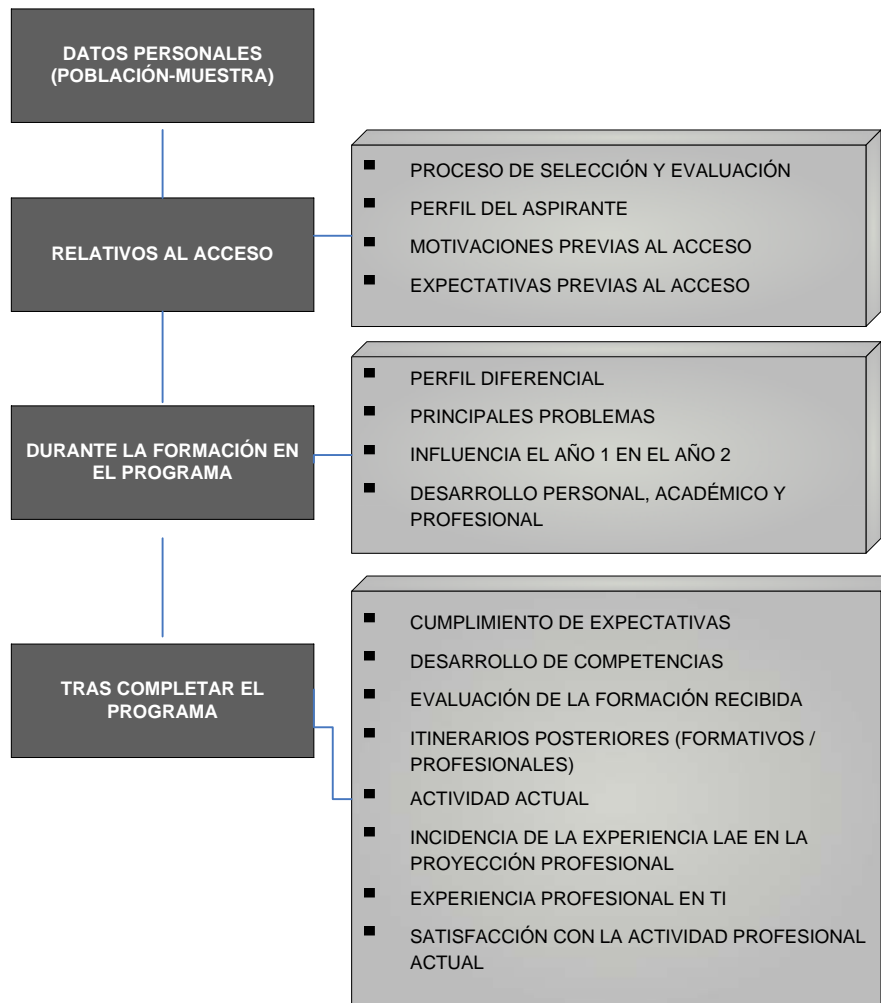


Diagrama 47 Dimensiones del QGRADLAE

Son muchos los autores que defienden la absoluta necesidad de la realización de una fase de pilotaje o prueba del instrumento de investigación utilizado (Nunan 1989: 145). Según Hernández Pina (1998: 35), esta fase permite detectar errores en el diseño de los instrumentos de cara a mejorar la forma y procedimiento para la recogida de datos. Oppenheim (1992: 47 y ss.) es otro de los defensores a ultranza de esta etapa. El autor considera que debe repetirse sucesivamente hasta minimizar los posibles errores, comprobar todas las decisiones tomadas por el investigador, o cualquier otra situación que pueda tener algún impacto en las respuestas y sujetos encuestados. A pesar de ralentizar el proceso de la investigación y los costes de la misma, a largo plazo el pilotaje se presenta altamente beneficioso.

Como decimos, Oppenheim considera que se han de comprobar todos y cada uno de los elementos del cuestionario, sin dar nada por supuesto (*ibid.*: 49)<sup>421</sup>. En definitiva, como apunta

<sup>421</sup> La formulación de las preguntas (términos incluidos, frases completas, inventarios de preguntas, escalas utilizadas, etc.), el formato y disposición del cuestionario, la numeración de las preguntas, los colores, formas y contrastes utilizados, la utilización de la categoría «otros», el espacio previsto para las respuestas, el protocolo que acompaña al cuestionario, los métodos para reducir los casos perdidos, el efecto de la edad, el sexo o la etnia de los encuestados, la reacción de los encuestados ante las respuestas múltiples, la extensión del cuestionario y tiempo que se tarda en contestar, etc. En nuestro caso, estos elementos se ven

Fink (2003: 3: 93), se trata de someter el instrumento a los exámenes necesarios para evitar errores de comprensión por parte de los encuestados, el condicionamiento de sus respuestas, la introducción de sesgos, la selección del tipo de preguntas y la determinación de su validez, etc. Esto es, la fase de pilotaje supone para el investigador cuestionarse tanto el diseño como su planteamiento teórico y conceptual, a la luz de los objetivos marcados.

En nuestro estudio optamos por dos modalidades de pilotaje, la primera llevada a cabo por un panel de jueces externos y la segunda con una representación de la población de estudio. La utilidad y objetivos de ambas experiencias de pilotaje fueron diferentes. En el caso de los jueces se pretendía someter a la evaluación de especialistas la construcción y conceptualización del instrumento por su reconocida experiencia en metodologías de investigación en distintos campos de especialidad. En el piloto con potenciales sujetos se realizó un simulacro de la aplicación real del cuestionario, con sujetos pertenecientes a la población de estudio, para analizar tanto el diseño del cuestionario como el proceso mismo de difusión, cumplimentación y registro de datos.

Hemos tenido en cuenta, como sugiere Oppenheim (*ibíd.*), el valor de la participación de los sujetos de estudio en la experiencia piloto, siempre que se les advierta que se trata de una experiencia «de prueba» y especifiquemos que necesitamos de sus críticas, saber lo que entienden y lo que no, para poder reorganizar mejor el cuestionario. En el caso de expertos en la materia, Oppenheim matiza la importancia de su colaboración en esta fase:

An expert cannot compensate for the fact that you have not thought enough about the purpose of the question (which the expert cannot know) [...] An expert may make fewer technical errors (such as using overlapping categories) [...] and may have experience in specialized domains (for example, asking questions about delinquent behaviours), but experts would be the first to use pilot work for their own surveys and would insist on much greater precision in the design and purpose of any question.

Oppenheim (1992: 62-63)<sup>422</sup>

En el Anexo 5.6 se presenta el cuestionario completo sometido a esta fase de pilotaje. Para concluir este apartado resumiremos las principales decisiones para el diseño a la luz de las conclusiones de esta fase de prueba.

---

además condicionados por: el uso del inglés y el empleo de la modalidad electrónica en el diseño y aplicación del mismo.

<sup>422</sup> [ES]: Un experto no puede compensar el hecho de que tú no hayas reflexionado lo suficiente sobre el objetivo final de la pregunta (porque puede no conocerlo). [...] Un experto puede cometer escasos errores técnicos (como usar categorías que se solapan) [...] y tener experiencia en distintos campos de especialidad (por ejemplo, en la formulación de preguntas sobre comportamientos delictivos), pero los expertos serán los primeros en utilizar las experiencias piloto en sus propias investigaciones e insistirán con mayor precisión en el diseño y propósito de cualquier pregunta. [Nuestra traducción].

## LA EVALUACIÓN DE JUECES EXTERNOS

Como hemos afirmado, se contó en la fase de pilotaje inicial con la colaboración de expertos en investigación cuantitativa/cualitativa, a saber<sup>423</sup>:

- El Dr. Juan Francisco Romero, Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, cuya evaluación se centró fundamentalmente en la selección del tipo de preguntas, la categorización de las respuestas a las preguntas abiertas, la determinación de la muestra y la definición del alcance total del instrumento. Sus recomendaciones para la definición de la población de estudio y la decisión del procedimiento de muestreo resultaron fundamentales para el planteamiento de este estudio.
- El Dr. José Luis Villena Higuera, Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Campus de Melilla). Su exhaustivo examen del instrumento en cuanto a su construcción y formulación fue de un valor indiscutible en el diseño del instrumento final.

Además, se contó con la colaboración de especialistas en el diseño de cuestionarios en investigaciones propias de nuestro campo de especialidad: la TI. Se entendían sus experiencias como extremadamente valiosas al haber abordado las autoras estudios de características similares en sendas tesis doctorales. En este caso:

- La Dra. Catherine Way, Profesora de Traducción e Interpretación del Dpto. de Traducción e Investigación de la Universidad de Granada, quien nos asesoró fundamentalmente en las decisiones relativas a la selección léxica y la validez de contenido del instrumento<sup>424</sup>.
- Profa. Elisa Calvo, Profesora de Traducción e Interpretación de la Universidad Alfonso X el Sabio<sup>425</sup>, quien se centró en comentarios sobre el diseño del instrumento desde el punto de vista que, como investigadores, habremos de adoptar en el proceso e interpretación de los datos recogidos para la consecución de los objetivos marcados. De igual manera, nos asesoró sobre el procedimiento de muestreo y definición de nuestra población y muestra<sup>426</sup>.

---

<sup>423</sup> Para 2 de ellos se tradujo el cuestionario al español. Sus comentarios relativos a la formulación de las preguntas fueron, posteriormente, sometidos a la consideración de la Dra. Way, la Dra. Kelly (ambas nativas de inglés) y de Elisa Calvo, en distintos momentos del diseño del instrumento para evaluar el impacto de la selección léxica. Todos recibieron un breve informe de introducción al programa LAE y a los objetivos barajados en nuestro estudio. De esta manera, nuestros especialistas podían contar con un cierto bagaje en cuanto a nuestro tema/objetivos de investigación en el que contextualizar su evaluación.

<sup>424</sup> La validez de contenido se da si los elementos que configuran un instrumento son representativos de los aspectos que se pretenden medir (León *et al.* 2002: 56 en Calvo, en curso). En esto habremos de señalar que la Profa. D<sup>a</sup>. Way participó en la gestión del programa LAE en la UGR, por lo que resultaba una buena conocedora del programa objeto de estudio, de cara a evaluar el tratamiento de los principales temas de la investigación.

<sup>425</sup> Actualmente Profesora en el Dpto. de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

<sup>426</sup> Las revisiones realizadas por la Dra. Dorothy Kelly, directora de este trabajo doctoral, y de la Prof<sup>a</sup>. Elisa Calvo fueron progresivas hasta la consecución de un instrumento que se consideró acorde con los objetivos y el planteamiento de investigación marcados.

Si bien los jueces quedaron satisfechos por el diseño del cuestionario, no pudieron más que alertarnos de las complicaciones de la utilización del instrumento desde un enfoque meramente cuantitativo, en especial debido a la complejidad en la definición de la población total y la determinación de la muestra. A esto se añade la previsible heterogeneidad de las experiencias acumuladas por los sujetos, con sus consiguientes limitaciones en el plano del diseño, para su tratamiento en un único instrumento, y en el plano de la interpretación de los datos, para la determinación del grado de generalización prevista.

Por otro lado y en cuanto al diseño, Romero y Villena se sintieron especialmente preocupados por el diseño del instrumento en lengua inglesa, cuestión que rebatimos con los argumentos ya esgrimidos con anterioridad (página 419). En esta fase advertimos la necesidad de adecuar la formulación de las preguntas a la población de estudio, asunto especialmente delicado en el caso de sujetos que utilizan, al menos en la fase de comprensión, su lengua extranjera (V. apartado *Resultados del piloto: incidencias en el diseño final*, a continuación).

Finalmente, los jueces nos recomendaron ejecutar una fase de pilotaje del cuestionario para la concreción de la formulación y tratamiento de ciertos elementos incluidos en el cuestionario (motivaciones, expectativas, competencias, fundamentalmente). Otro importante elemento subrayado fue el potencial impacto del «factor recuerdo», cuestión que consideramos fundamental para su inclusión en dicha fase de pilotaje, siguiente paso en el diseño.

Como nos advertía Oppenheim (1992) el conocimiento de la realidad de investigación y la comprensión de los objetivos y enfoque de investigación se revelaron como cuestiones sumamente importantes en el diseño, a la luz de los comentarios de los jueces, quienes eran conscientes de sus limitaciones en cuestiones que dependen, como hemos afirmado, de la personalidad, intereses y motivaciones y objetivos marcados por el propio investigador.

El Anexo 5.7 recoge las notas tomadas por los investigadores durante los encuentros con los jueces externos, especialmente los comentarios enviados por el Prof. José Luis Villena, quien envió sus comentarios por correo electrónico (anotamos además nuestras respuestas a dichos comentarios).

#### LA EDICIÓN PILOTO

Lo que presentamos aquí es un resumen del informe del piloto elaborado por la autora durante su realización.

- *Desarrollo de la edición piloto*

Siguiendo a Oppenheim (*ibid.*), pretendíamos someter a evaluación todos los elementos tenidos en cuenta en el diseño del cuestionario, así como los propios de la aplicación del instrumento, fundamentalmente si se tiene en cuenta que se trata de un cuestionario electrónico.

Para la selección de los sujetos del piloto se sondeó a un grupo de sujetos que reunían las características de representatividad de la muestra, fundamentalmente en cuanto a la diversidad

de lenguas y países de origen, combinaciones lingüísticas e itinerarios de estudio, edades y sexos<sup>427</sup>. La muestra consistió en:

Estado	Nacionalidad/lengua <sup>428</sup>	Institución de origen	Primera institución LAE de acogida	Segunda institución LAE de acogida
GRADUADO	Alemán	FHK	AIX	LJMU
GRADUADO	Español	UGR	AIX	TVU
ESTUDIANTE	Alemán	FHK	AIX	UL
GRADUADO	Inglés	UNN	UGR	AIX
ESTUDIANTE	Español	UGR	AIX	TVU
GRADUADO	Español	UGR	UNN	UP

Tabla 128 Participantes en la edición piloto del QGRADLAE

Así, los objetivos pueden resumirse en los siguientes:

- Verificar, desde el punto de vista formal, la redacción de las preguntas.
- Comprobar la idoneidad de la extensión del cuestionario.
- Comprobar, desde el punto de vista del contenido, la significatividad y relevancia de las preguntas incluidas:
  - Relevancia de las preguntas incluidas (pertinentes conforme a los objetivos de la investigación).
  - Detección de posibles vacíos de contenido (cuestiones no cubiertas) en el cuestionario.
  - Comprobación de la efectividad del instrumento en su dimensión «transcultural». Consideramos fundamental esta última dimensión por la pertenencia de los sujetos a distintos contextos culturales, sociales, educativos, etc. Entiéndase como «transcultural» la capacidad del cuestionario de dar cabida a las distintas experiencias personales, culturales, académicas, etc. del colectivo que se agrupa bajo el genérico «participante/graduado LAE».
- Analizar el impacto de las preguntas abiertas y cerradas en determinados ítems, fundamentalmente en los relativos a:
  - motivación,
  - expectativas,
  - desarrollo de competencias,
  - itinerarios formativos y profesionales.

<sup>427</sup> En el Anexo 5.8. se recoge el mensaje de invitación de los investigadores a la participación en la fase de pilotaje. De nuevo, fueron fundamentales los contactos recopilados por la investigadora así como el empleo de las listas de correo.

<sup>428</sup> Si bien se recoge en el cuestionario la nacionalidad y la lengua materna en ítems separados, hemos incluido aquí ambos descriptores, puesto que en los participantes en la experiencia piloto la lengua materna coincide con la de su nacionalidad.

Como comenta Oppenheim (1992: 53):

[...] all multiple-choice questions should start their lives as open-ended ones. We should *never* just 'jot down a few questions', invent some answer categories and then insert them in the later stages of the pilot work without piloting them in 'open form'.<sup>429</sup>

Se trata de no condicionar en este primer momento las respuestas posibles que pudieran ofrecer los sujetos de estudio. De esta manera, el autor recomienda pilotar las preguntas en su forma abierta para captar la forma en que los sujetos interpretan espontáneamente las preguntas. Solo entonces podremos matizar las preguntas y darles forma de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, y ofrecer, como ocurre con las preguntas con distintas opciones de respuestas, alternativas que quizás el sujeto no hubiese considerado espontáneamente. Lo que nos interesa es: por una parte, el hecho de pilotar preguntas «complejas», como ocurre en nuestro caso con las relativas a las motivaciones, expectativas y competencias desarrolladas, de forma abierta para luego poder matizarlas. Valoramos especialmente la importancia que Oppenheim otorga al propósito de la pregunta en el cumplimiento de nuestros objetivos de investigación (*ibid.*)

- Comprobar el impacto de las variables extrañas y planificación de ciertas medidas de control:
  - Evaluación del impacto del «factor recuerdo».
  - Evaluación del impacto del dominio de «herramientas informáticas».
  - Evaluación del impacto de la redacción del cuestionario en inglés.
- Comprobar la viabilidad del diseño y su difusión en formato electrónico:
  - Comprobación de la efectividad de las decisiones tomadas en el diseño (formato, apariencia de las preguntas, enlaces web, etc.)
  - Evaluación de las posibles restricciones técnicas.
  - Evaluación de la efectividad del almacenaje de datos en la base de datos electrónica.

Con tales objetivos en mente, se reprodujo (una vez seleccionados los sujetos de la muestra) la distribución del cuestionario por el mismo procedimiento ideado para la versión final. En el mensaje de introducción al cuestionario se especificaron los objetivos de esta fase piloto<sup>430</sup> y además se creó una plantilla en la que los participantes pudieran completar de forma rápida y efectiva aquellos aspectos fundamentales sometidos a evaluación<sup>431</sup>. Recogemos, a continuación, la matriz creada para la entrada de datos por parte de los participantes en el piloto, así como las principales conclusiones, que luego detallaremos junto con los comentarios de los jueces en las decisiones finales para el diseño (Tabla 129).

Hemos de hacer notar que todos los instrumentos y protocolos se han diseñado en lengua inglesa, por lo que las versiones se han traducido al completo al español e incluido en los Anexos correspondientes (numerados con el código 5 en nuestro listado).

<sup>429</sup> [ES]: Todas las preguntas de respuesta múltiple deben ser diseñadas en un primer momento como abiertas. Nunca debemos «anotar una serie de preguntas», inventarnos algunas categorías de respuesta y luego incluirlas en fases posteriores de pilotaje sin pilotarlas en su «forma abierta». [Nuestra traducción].

<sup>430</sup> No olvidemos que, como comenta Oppenheim (*ibid.*), los sujetos tienen que ser conscientes de que se trata de una experiencia de evaluación del instrumento final. V. Anexo 5.8. en el tomo en CD.

<sup>431</sup> Solo se recogieron cinco plantillas de evaluación de los seis participantes en el piloto.

▪ *Tratamiento de los datos del piloto*

Para el análisis de los datos recogidos en el piloto, se procedió de la misma manera que en el caso de las entrevistas y se identificaron los siguientes elementos para el estudio, de acuerdo con los objetivos de la fase de pilotaje:

<i>Verificar, desde el punto de vista formal, la redacción de las preguntas.</i>	<b>RED.</b>
<i>Comprobar la idoneidad de la extensión del cuestionario.</i>	<b>EXT.</b>
<i>Comprobar, desde el punto de vista del contenido, la significatividad y relevancia de las preguntas incluidas:</i>	
▪ Relevancia de las preguntas incluidas (a los objetivos de la investigación).	<b>CONT.</b>
▪ Detección de posibles vacíos de contenido (cuestiones no cubiertas) en el cuestionario.	<b>CONT-</b>
▪ Comprobación de la efectividad del instrumento en su dimensión «transcultural».	<b>TRANS</b>
<i>Analizar el impacto de las preguntas abiertas y cerradas en determinados ítems, fundamentalmente a los relativos a:</i>	
▪ Motivación.	<b>MOT.</b>
▪ Expectativas.	<b>EXP.</b>
▪ Desarrollo de competencias.	<b>COMP.</b>
▪ Itinerarios formativos y profesionales.	<b>ITIN.</b>
<i>Comprobar el impacto de las variables extrañas y planificación de ciertas medidas de control:</i>	
▪ Evaluación del impacto del «factor recuerdo».	<b>REC.</b>
▪ Evaluación del impacto del dominio de «herramientas informáticas».	<b>WEB.</b>
▪ Evaluación del impacto de la redacción del cuestionario en inglés.	<b>ENG.</b>
▪ Valoración del procedimiento de aplicación y almacenaje de datos.	<b>ONLINE-STOCK</b>

Tabla 129 Codificación de los datos del piloto (por objetivos de pilotaje)

La plantilla de evaluación del cuestionario<sup>432</sup> se centraba fundamentalmente en analizar<sup>433</sup>:

- la formulación de las preguntas (RED.).
- la extensión del instrumento y el tiempo de duración (EXT).
- el contenido (relevancia, pertinencia, carencias, etc.) (CONT, CONT-).
- el formato electrónico (WEB.).
- el factor recuerdo (REC.).
- y los problemas encontrados, así como las cuestiones más complejas a la hora de dar una respuesta (PROB.).

El resto de los objetivos del piloto fueron interpretados a la luz de los comentarios vertidos por los sujetos, además de la interpretación *per se* de los datos recogidos. En el Anexo 5.8 se recogen

<sup>432</sup> El Anexo 5.8. incluye además entre corchetes los objetivos a que hacen alusión cada una de las cuestiones incluidas en la plantilla.

<sup>433</sup> Cuestiones tales como la valoración del procedimiento de aplicación y almacenaje de datos, el valor transcultural del instrumento o la decisión sobre las preguntas abiertas/cerradas no quedan recogidos como tal en las plantillas de evaluación facilitadas a los participantes en el piloto, puesto que resultan de las conclusiones y la observación realizada por la investigadora ante el comportamiento de los encuestados del piloto.



las plantillas de evaluación facilitadas por los participantes en el piloto, junto con nuestras anotaciones para la recapitulación de resultados.

El apartado siguiente resumirá las principales conclusiones de esta fase de pilotaje.

- **Resultados del piloto: incidencias en el diseño final**

*En cuanto a la forma y formulación de las preguntas*

No surgen cuestiones trascendentales respecto a la redacción de las preguntas, con la excepción de algunas erratas detectadas por los propios sujetos, lo que demuestra su dominio de la lengua de redacción del cuestionario<sup>434</sup>. Se descarta, por tanto, que la redacción en inglés suponga un problema para la participación en la encuesta (ni en la comprensión de las preguntas, ni en la inclusión de las respuestas), y así se recoge expresamente en las plantillas de evaluación<sup>435</sup>. Con todo, se adoptan ciertas decisiones lingüísticas:

- por una parte, la propia denominación de los grupos poblacionales: **ALE Student** [estudiante LAE], en lugar de *ALE participant* [participante LAE], que consideramos permite diferenciar los sujetos que, en el momento de la encuesta, estaban realizando el Programa, de los que han podido completarlo. Se diferencia entre **ALE graduate** [graduado LAE] y **SCFP** [*still completing final Project* / estudiantes aún matriculados en el programa que deben finalizar aún los proyectos fin de carrera]. De esta forma, cualquier sujeto de la población puede sentirse representado y acceder a la encuesta (V. descripción de los grupos muestrales en Apartado 5.3.5.).
- en lugar de *competences* [competencias]<sup>436</sup>, se utiliza el binomio *knowledges, skills and abilities* [conocimientos, destrezas y habilidades] para asegurarnos de que los sujetos comprenden a qué nos referimos expresamente, por lo que se pueden identificar distintos elementos incluidos en la competencia (V. Capítulo 2) y no únicamente componentes procedimentales de la *competencia*. No se incluyó en la versión final la distinción entre competencias genéricas y específicas (de la TI), aunque se alude a las segundas de manera separada, y sí las distinguiremos en nuestro análisis (V. constructos en el Apartado 5.3.5. que sigue).
- En las preguntas relativas a estancias «en el extranjero» [*abroad*]: sustituimos «en el extranjero» por «un país distinto de la institución LAE de origen» [*outside the country where I lived when I joined the ALE programme*]. Hasta donde conocemos sobre el participante en el Programa, este parece tener un perfil personal de carácter «internacional» (de ahí que se incluyera esta pregunta de investigación), por lo que se intuyó que la percepción del estudiante LAE de lo que es «el extranjero» puede no corresponder con la del estudiante tradicional permanente (estudiante local de la misma institución de origen). De ahí que se optara por dicha perífrasis en la formulación.

<sup>434</sup> El piloto se realiza en una fase temprana para poder proceder a la distribución del cuestionario en el plazo acordado por los investigadores. Se da menor importancia a estos aspectos que a los relativos al contenido y formato, habida cuenta de que estos errores no trascienden a la comprensión del cuestionario. En todo caso, quedan subsanadas dichas deficiencias en la versión final del instrumento.

<sup>435</sup> Observamos que dos de los encuestados, nativos de español, completan el cuestionario en esta lengua, si bien esto puede deberse a los contactos previos mantenidos con estos sujetos en lengua española.

<sup>436</sup> Que en un principio se barajó por su similitud con las traducciones literales en las lenguas del programa LAE: competencia [ES], *compétence* [FR], *kompetenze* [DE].

En general, se ha optado por el empleo de un inglés «internacional» que tiende a la utilización de términos más explicativos en lugar de terminología específica para favorecer la comprensión de la encuesta.

Además, el funcionamiento transcultural del instrumento nos lleva a adoptar otras decisiones, especialmente en la alusión a las lenguas de trabajo en el seno del Programa o lo que entendemos por «combinación lingüística». Se alude a la Lengua A y Lenguas B1 y B2 (puesto que se entiende que el sujeto accede al programa con dos lenguas B al mismo nivel). Sin embargo, se añade la explicación siguiente a cada una de las denominaciones para favorecer la comprensión de cada uno de estos elementos, no reconocidos como tales en todas las instituciones del Programa<sup>437</sup>:

- *Language of the ALE Home Institution (language A)* [Lengua de la institución LAE de origen, Lengua A]
- *First ALE Foreign Language (Language B1)* [Primera Lengua extranjera del Programa LAE, Lengua B1]
- *Second ALE Foreign Language (Language B2)* [Segunda Lengua extranjera del Programa LAE, Lengua B2]

En cualquier caso, y para cubrir el hecho de que haya sujetos que prefieran expresarse en su lengua extranjera, se opta por pedirles que completen el cuestionario en inglés, francés o español, si lo prefieren. Las limitaciones de la investigadora restringen el uso del alemán para completar el cuestionario.

En lo relativo a la extensión del cuestionario, si bien los sujetos reconocen su amplitud, no consideran que sea un tema relevante. A pesar del tiempo dedicado a la cumplimentación del cuestionario, únicamente uno de los cinco sujetos que completaron la plantilla de evaluación en el piloto comentó que el cuestionario era demasiado extenso. Parece que la motivación e interés por el tema del estudio resta atención hacia la dedicación que les supone. Por otra parte, reconocen que la mayor complejidad deriva de la inclusión de preguntas abiertas, que incrementan el tiempo necesario para rellenar el cuestionario. La duración media para la cumplimentación del instrumento queda establecida en 33 minutos. Este hecho corrobora nuestras impresiones iniciales sobre el alto grado de motivación de los voluntarios a participar en la encuesta, que queda además patente en el grado de detalle de las respuestas facilitadas, su predisposición a colaborar en la difusión del instrumento y su interés por conocer los resultados del estudio.

La inclusión de las preguntas abiertas es uno de los grandes temas que surgen, recurrentemente, en las evaluaciones de los encuestados, vinculada con la extensión y dificultad por facilitar una respuesta clara. Para tomar una decisión al respecto, nos vemos obligados a revisar los objetivos de nuestra investigación, así como el enfoque y posición adoptados en este trabajo. Nos detendremos especialmente, por las conclusiones alcanzadas en la fase de pilotaje, en aquellas preguntas de respuesta abierta que presentaron más problemas a los ojos de los encuestados, fundamentalmente: motivaciones, expectativas y competencias.

Adelantamos que se optó por dar soluciones diversas a estos casos. Trataremos estos elementos en el siguiente apartado por su estrecha relación con lo que resultarán los constructos de nuestro estudio.

---

<sup>437</sup> Como hemos explicado en el Capítulo 4, esta división atiende a cuestiones administrativas, y no a requisitos del Programa.

*El formato web*

Los sujetos no muestran dificultades en el manejo del instrumento electrónico y se felicitan por poder participar de este modo, por la comodidad y agilidad que les supone<sup>438</sup>. Por otra parte, la inmediatez de las respuestas recogidas nos hace pensar que los sujetos se sienten muy cómodos con esta modalidad y que, por otra parte, tienen fácil acceso a Internet.

En el plano técnico, advertimos que el cuestionario ha de completarse de una sola vez. El principal problema en este ámbito se advierte en que si se pulsa la **tecla ENTER**, voluntaria o involuntariamente, mientras se completa la encuesta, las respuestas se envían automáticamente a la investigadora, y esto, aun sin haber respondido a todos los ítems. La consecuencia inmediata de este envío temprano pudiera revertir en un incremento de los casos perdidos. Una vez comprobado que este elemento queda fuera de nuestro control, en la fase del diseño en la que nos encontrábamos en la fase de pilotaje, se concluye advertir de este hecho a los potenciales participantes y pedirles, en su caso, que introduzcan el correo electrónico (único campo obligatorio) en último lugar para evitar envíos involuntarios<sup>439</sup>.

Se observa además que, si un sujeto ha completado el cuestionario y enviado sus respuestas (ya sea por error o no), sus opciones de respuesta quedan almacenadas automáticamente en la memoria del programa informático. Así, si quisiera volver a enviar su cuestionario (para solventar el error, por ejemplo, de un envío temprano), no tiene porqué volver a completar las respuestas en su totalidad (si recuerda lo que contestó en las casillas de edición, el programa completará las casillas). Esto facilita la subsanación de los errores derivados del envío automático al pulsar la tecla ENTER o posibles abandonos por cansancio. En cualquier caso, el doble envío queda reservado a casos excepcionales, de lo cual se advierte al investigador. De otro modo, se procedería a anular las respuestas almacenadas en la base de datos.

Por otra parte, en el caso de las preguntas abiertas, los campos de edición de datos resultan demasiado limitados. Los participantes en el piloto comentan no haber podido completar, en algunos casos, sus respuestas con el grado de detalle deseado, por lo que se ven obligados a reformularlas y abreviarlas. Por ello, se incrementa el espacio habilitado para estas casillas<sup>440</sup>.

No se detectan problemas relativos al formato (compatibilidad de resoluciones de pantalla o programas informáticos) y se ha prescindido de cualquier elemento (figuras, símbolos, etc.) que pudiera dificultar la visualización y cumplimentación del instrumento. No obstante, y para prever problemas de visualización en la pantalla (cansancio de la vista, dificultad en la lectura derivada de la no correspondencia de las preguntas con las opciones de respuesta), decidimos sombrear las casillas correspondientes a cada ítem para su mejor identificación por parte del encuestado.

---

<sup>438</sup> La investigadora ha ejercido como Responsable de Calidad del Máster de Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación de la UPO (Sevilla) durante el curso académico 2008/2009. En la aplicación de las encuestas de evaluación del profesorado distribuidas, prácticamente la totalidad de los alumnos del máster reclamó la conversión de las tradicionales encuestas en papel al formato electrónico. El CEPED (Centro de Estudios de Posgrado y Doctorado de la UPO) está trabajando en la actualidad para la conversión de las encuestas al formato web.

<sup>439</sup> El programa informático impide el envío del cuestionario sin este campo, al ser el único dato de obligado cumplimiento. De este modo, a pesar de pulsar ENTER, el programa advertiría de la necesidad de incluir el correo electrónico para procesar el envío.

<sup>440</sup> El inconveniente que esto entraña es la difícil visualización en pantalla de las respuestas en la matriz de datos, que excede los límites de la misma, por lo que nos vemos obligados a usar las barras de desplazamiento y crear nuevas matrices donde volcar los datos para facilitar el trabajo con ellos.

Igualmente, y aunque los encuestados en la edición piloto no evidencian problemas por el diseño de la página Web, se revisa el tamaño y color de la fuente para hacerla más fácilmente legible, y se opta por un color suave y no estridente que evite el cansancio y esfuerzo visual (Véase el diseño final electrónico en el CD anexo).

#### *En cuanto al contenido*

Los sujetos, a pesar de haber disfrutado de diferentes vivencias (personales, académicas, profesionales) y en contextos divergentes, no parecen registrar problemas al enfrentarse a un único instrumento, por lo que consideramos cumplido el objetivo de la aplicación transcultural. Esto no supone que los sujetos no duden en hacer evidente este hecho al verse sorprendidos por preguntas que no les son aplicables (V. comentarios del Sujeto 1 en Anexo). Inevitablemente, el cuestionario habrá de incluir cuestiones no relevantes para la población total, aunque sí conciernen a determinados grupos de sujetos. En estos casos, se opta por incluir preguntas concisas para que el sujeto se siga sintiendo identificado con los objetivos de la investigación. Se intenta priorizar la brevedad y facilitar la comprensión de ciertas cuestiones que se entienden tienen una importancia menor a la luz de los objetivos y el enfoque de investigación adoptados.

El perfil de los sujetos resulta heterogéneo tanto en función de las titulaciones de origen, como según el grupo de población representado. De esta manera, cada sujeto advierte la realidad de forma particular, aunque es cierto que el perfil de acceso, la experiencia previa en el sistema educativo, las culturas de origen, etc. pueden condicionar ciertas características de los subgrupos como unidad. De esto se derivan nuestras limitaciones, de las que somos conscientes, de cara a la generalización absoluta de los datos recogidos.

Ningún sujeto plantea temas alternativos (no recogidos en el instrumento)<sup>441</sup> a excepción del relativo al cumplimiento de expectativas, incluido en el cuestionario, pero que quizás por problemas de formato ha pasado desapercibido para dichos sujetos (las decisiones anteriores relativas al formato van encaminadas a su subsanación).

Finalmente, todos consideran que las preguntas incluidas son relevantes y de gran interés para ellos.

Aunque se advierte de forma expresa a los sujetos del piloto sobre la importancia y posibles implicaciones del factor recuerdo, solo uno de ellos considera que puede ser un problema a la hora de completar la encuesta (V. comentarios del Sujeto 5 en Anexo 5.8). Aún así no debemos pasar por alto el posible efecto del recuerdo en las respuestas analizadas. Por otro lado, y como también comenta el Sujeto 5<sup>442</sup>, el recuerdo puede llevar a una visión distorsionada de la realidad, esto es, que el sujeto no pueda discernir aquello que pensaba en el pasado, al verse influido por vivencias posteriores. En cualquier caso, sentimos que esto no tiene tanta importancia en un estudio que se plantea analizar el impacto de la formación en el desarrollo de los sujetos, precisamente porque al centrarse en una evaluación retrospectiva, interesa analizar

---

<sup>441</sup> Hemos de tener en cuenta también aquí el factor «cansancio», puesto que los participantes han de rellenar la plantilla de retroalimentación una vez completado el cuestionario, y quizás no dediquen mucho tiempo a la evaluación del mismo.

<sup>442</sup> El sujeto 5 plantea también la distinción entre los logros adquiridos antes de la formación y a través de la experiencia. Obviamente la madurez y el bagaje de los sujetos (en este caso son evidentes a la luz de los comentarios emitidos) es un elemento impredecible en un estudio de las características del nuestro. Si bien darán pie a interesantes discusiones en la interpretación de los resultados (V. Anexo 5.8. en CD).

cómo el sujeto se siente al haberse visto expuesto a situaciones en las que valorar la calidad y aportaciones de la formación recibida.

#### *Registro de los datos*

Para completar el proceso de validación desde el punto de vista del almacenaje de los datos, todos los datos quedan debidamente registrados en la matriz original. A pesar de esto, los investigadores y el equipo técnico completan distintos cuestionarios para comprobar su registro efectivo en la base de datos, con el objetivo de evitar la posible anulación de preguntas o cuestionarios completos. Estos cuestionarios fueron finalmente eliminados en el trasvase de datos a la matriz final.

#### *Preguntas abiertas o cerradas: hacia la definición de los nuestros constructos*

Las limitaciones aludidas con respecto al cuestionario como instrumento de recogida de datos nos hicieron reflexionar detenidamente sobre la inclusión de preguntas de respuestas cerradas o abiertas, según los objetivos marcados. Si bien las primeras facilitan la tarea de completar la encuesta, también introducen ciertas desviaciones en los resultados, puesto que las categorías de respuesta vienen determinadas previamente por el investigador, por lo que el sujeto se ve obligado a responder conforme a ellas.

Esto no ocurre en el caso de las preguntas abiertas, donde el sujeto ha de ofrecer una respuesta por sus propios medios. El problema surge en el momento del análisis de estos datos, donde inevitablemente el investigador habrá de crear categorías que le permitan clasificar las respuestas facilitadas y pasar a su tratamiento estadístico, o habrá de optar por interpretar cualitativamente los resultados obtenidos, sin proceder a un análisis matemático, que se entiende demasiado limitado para representar las tonalidades y matices de las respuestas facilitadas. La inclusión de preguntas abiertas obliga al sujeto a pensar en la respuesta, lo que lleva a una más profunda reflexión, un incremento del tiempo necesario para completar la encuesta, etc. y, en consecuencia, suponen mayores riesgos de abandono por cansancio o mera frustración del sujeto que, por ejemplo, se siente incapaz de dar respuestas concretas a lo que se pregunta.

Efectivamente, y como preveíamos ante la extensión del instrumento y la complejidad de ciertas preguntas incluidas, los mayores problemas en el piloto se detectan en las preguntas abiertas, fundamentalmente en las relativas a las motivaciones, expectativas y a las competencias. En esto, la fase piloto se revelaba especialmente necesaria (Oppenheim 1992).

Hemos de retomar los propósitos y objetivos del trabajo, y repensar la posición desde la que lo afrontamos. Como nos recuerda Sierra (1998: 309):

[Schuman y Presser, 1981] estiman que las preguntas abiertas son esenciales para conocer el marco de referencia del encuestado y para redactar después las alternativas a ofrecer en las preguntas categorizadas. Por ello, su empleo se estima oportuno sobre todo en el caso de estudios exploratorios o de preencuestas, y cuando no se pueden presumir con antelación las posibles opiniones y reacciones de la población a encuestar, ni se conoce bien su vocabulario.

Como también sugería Oppenheim (*ibíd.*), utilizamos preguntas abiertas durante la fase de análisis de necesidades y en el piloto del cuestionario para proceder después a tomar una decisión soportada por la experiencia. Es la segunda afirmación de Sierra (*ibíd.*) en esta cita la que vuelve a restringir nuestra capacidad de acción al esgrimir la relevancia de la pregunta abierta: «cuando no se puede presumir con antelación las posibles opiniones y reacciones de la población a encuestar, ni se conoce bien su vocabulario». Como ya hemos comentado, este es el primer trabajo que se realiza sobre el programa LAE globalmente, donde partimos de la absoluta disparidad de experiencias (como comentábamos en las «fuentes de heterogeneidad» en el Apartado 5.2.1. en la primera parte de este Capítulo) que nos impiden prever las actuaciones de los sujetos ante la encuesta. En definitiva, no nos sentimos preparados para limitar las opciones de respuesta de los potenciales participantes en la encuesta en todas y cada una de las preguntas incluidas en el instrumento.

Ciertamente, la revisión bibliográfica y el conocimiento de la realidad y experiencia de los participantes (fase 1) nos dan licencia suficiente como para concretar, a modo de pregunta cerrada, ciertos ítems que comentaremos a continuación.

#### *Motivaciones y expectativas*

En estos elementos, los participantes en la fase de pilotaje consideraron la presencia de ambos elementos un solapamiento innecesario. Posiblemente, el sujeto sufra las consecuencias del factor recuerdo en este caso y se vea obligado a posicionarse en la situación en la que se encontraba antes de acceder al programa LAE. Sin embargo, no observamos dificultades por parte de los encuestados para expresar sus motivaciones. La duda surge al continuar el sujeto la encuesta y enfrentarse a las expectativas de acceso. Es aquí donde parecen sentirse perdidos y sufrir ciertas dificultades al distinguir entre las primeras y las segundas. De hecho, tampoco es tarea fácil marcar una diferencia clara entre ambos elementos, puesto que aquello que puede ser una motivación para acceder al Programa (por ejemplo: aprender lenguas) puede interrelacionarse estrechamente con aquello que se espera que aporte el programa (por ejemplo, ser capaz de comunicarme fluidamente en dos lenguas extranjeras).

Como resultado, decidimos incluir en el diseño final una lista cerrada de motivaciones y expectativas (por separado), creada a partir de los datos ofrecidos por las entrevistas (grupales e individuales), así como de los mismos resultados facilitados por los participantes del piloto. En este sentido, también se engrosa la lista cerrada con algunas de las opciones de respuesta validadas por Calvo en su estudio sobre motivaciones y expectativas del alumnado de Traducción e Interpretación antes del acceso a los estudios de Licenciatura en 5 universidades de Traducción e Interpretación españolas (Calvo, en curso).

#### *Competencias*

Esta situación se vuelve especialmente grave en el tratamiento de las preguntas relativas a las **competencias** desarrolladas.

En la posición o enfoque investigador desde el que afrontamos este trabajo, queremos localizar aquello que el propio sujeto percibe en lo relativo a su experiencia de formación. Por ello, el tratamiento de este ítem como pregunta cerrada quedó descartado, aun conociendo los riesgos que esto entrañaría para la categorización de las respuestas y las limitaciones en cuanto a la representatividad de los datos recogidos.



Como mostrábamos anteriormente, las complejidades en torno al concepto de competencia son más que evidentes: multiplicidad de modelos y de sub-clasificaciones, las limitaciones en el diseño, validación y medición de un modelo de competencia (en general) y de CT (en particular), aspectos a los que dedicamos nuestro Capítulo 2. A esto se suma la reiterada y potencial heterogeneidad de la población de estudio (en el nivel personal, formativo, profesional, etc.), cuyas percepciones sobre el concepto «competencia» pueden también ser muy dispares, en consecuencia.

En un primer momento optamos por crear un conjunto de competencias construidas a partir de las competencias reconocidas para los estudiantes de educación superior (las del Proyecto Tuning) a las que uniríamos las desglosadas en el Libro Blanco de TI (como específicas del traductor). Enfrentado a este listado, el sujeto únicamente tendría que valorar, desde su punto de vista, su grado de desarrollo (básico- intermedio- superior). Evidentemente, con ello lográbamos respuestas más ágiles y veloces, así como un mayor automatismo en el tratamiento de los datos. Sin embargo, nada de esto encajaba ni con nuestros conocimientos sobre la competencia, ni con el enfoque y posición que hemos adoptado desde el inicio de este trabajo. Hacer esto, desde nuestro punto de vista, no llegaría a representar la verdadera realidad de la formación tal y como la perciben los sujetos, más bien al contrario, condicionaría las respuestas de los sujetos, que no se ajustarían a la realidad que se pretende investigar<sup>443</sup>.

Como ya advertíamos en capítulos anteriores, no somos los primeros en pretender captar la visión que los estudiantes/egresados tienen de los resultados de su aprendizaje (ya sea en movilidad o no), aunque las expectativas no se nos presentaban demasiado halagüeñas: Leggot y Stapleford (2004) comentaban las tremendas dificultades de los egresados en verbalizar sus logros, hecho que corroboramos en nuestra consulta bibliográfica (Curry y Sherry 2004, Aneca 2003/2006, Calvo en curso) y durante las fases de pre-encuesta y validación (V. por ejemplo, los comentarios del Sujeto 4 en la fase de pilotaje, en Anexo 5.8).

Aún así, nos consideramos éticamente comprometidos con este trabajo, de corte interpretativo, por lo que nos mantuvimos firmes en la idea de dar la palabra a los encuestados para que fuesen ellos quienes revelaran aquello que consideran las mayores ventajas de formación, a la luz de la experiencia acumulada desde su graduación. De esta manera, optamos por incluir las preguntas relativas a las competencias como preguntas abiertas. En cualquier caso, se ha intentado incluir alguna pregunta cerrada, previa a las preguntas abiertas, que recoja de forma más organizada y sistemática las posibles respuestas de los sujetos, lo que nos permite completar y contrastar los datos cualitativos recogidos. Esta estrategia se incluye además para animar a los participantes a seguir adelante con la encuesta (V. Descriptivo del cuestionario en Anexo 5.2).

Una cuestión que no pasa desapercibida es el problema que existe al intentar delimitar lo que es resultado propio del Programa de lo que no, al que aludíamos en el esbozo de las dimensiones o áreas principales de nuestro estudio<sup>444</sup>. No debemos olvidar aquí que nosotros estamos

---

<sup>443</sup> Calvo y Morón (2008) publicaron sendas experiencias investigadoras en sus intentos de medición de la competencia traductora. Si bien ambas investigadoras confrontaron obstáculos de naturaleza similar, las decisiones finales adoptadas fueron diversas, en línea con los objetivos de sus estudios.

<sup>444</sup> Tampoco pasa por alto a uno de los participantes en el piloto, véase sujeto 5, cuando afirma: « Las que te hacen pensar sobre las motivaciones, expectativas, etc. en el momento de entrar al programa, sobre todo porque ha pasado bastante tiempo y pienso que mi opinión en este momento puede estar algo viciada por ese motivo y porque las cosas las ves de otra forma tras haber conseguido tus objetivos. En todo caso, he intentado ser lo más imparcial posible...».

realizando un estudio descriptivo (con apuntes de carácter interpretativo, en la consecución de una batería concreta de objetivos de investigación). En cuanto al enfoque descriptivo, pretendemos describir la realidad de los participantes LAE, representados en nuestro estudio, tal y como ellos las describen, por lo que nos vemos obligados a no aspirar a afirmar esto de manera tajante. Partir de evaluaciones retrospectivas de una determinada realidad siempre presentará estas limitaciones, en las que nos detendremos en el análisis de resultados<sup>445</sup>.

Con todo, el análisis de estos resultados relativos a los resultados y logros de la formación acumulada por el sujeto durante su formación no se realiza desde un punto de vista cualitativo propiamente dicho, como detallaremos en las consideraciones en el análisis de nuestros resultados. Por lo general, se tiende a un análisis detallado de las respuestas recogidas para pasar a su tratamiento estadístico por categorías. De ellas, solo se extraen las tendencias marcadas. Luego el análisis cualitativo permite matizar estas tendencias estadísticas, completando e interpretando, en mayor grado de detalle, el comportamiento de la muestra.

*Tipos de preguntas*

En el Anexo 5.2 quedan recogidos todos los ítems del QGRADLAE y se identifica el tipo de pregunta a la que corresponden, según la clasificación de Sierra (1998: 307-312), por contestación admitida y por contenido, según desglosamos en la siguiente tabla:

Según contestación que admite	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abiertas</li> <li>▪ Cerradas</li> <li>▪ Categorizadas</li> </ul>
Según contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación</li> <li>▪ Contenido</li> <li>▪ Acción</li> <li>▪ Información</li> <li>▪ Intención</li> <li>▪ Aspiraciones</li> <li>▪ Opinión y creencias</li> <li>▪ Introducción</li> <li>▪ Filtro</li> <li>▪ Consistencia</li> <li>▪ Amortiguadoras</li> <li>▪ Batería</li> </ul>

Tabla 130 Tipos de preguntas (según Sierra 1998)

En cuanto al primer elemento clasificatorio, tenemos representación de las tres tipologías, mientras que, según su contenido, tenemos sobre todo **preguntas de identificación** (contexto de clasificación), preguntas de **información** (en lo relativo al desarrollo del programa), de **opiniones y creencias** (preguntas de autoevaluación y valoración), de **introducción** (preguntas cerradas que dan paso a otras abiertas), preguntas de **filtro** (que redirigen a los sujetos a las preguntas aplicables o bloquean otros ítems no procedentes, para minimizar posibles errores de los encuestados al cumplimentar el cuestionario), y preguntas sobre **intenciones y aspiraciones** (desarrollo profesional futuro).

<sup>445</sup> En el apartado final de esta segunda parte comentaremos posibles nuevas vías de investigación (en cuanto al contenido y la metodología) para matizar y completar los resultados alcanzados aquí.



A modo de ejemplo, recogemos aquí cómo estas preguntas toman forma en nuestro diseño electrónico.

En el caso de las **preguntas cerradas** se opta por dos alternativas de diseño: en la primera, las posibles opciones de respuesta aparecen a modo de lista (que el estudiante habrá de responder ítem por ítem)<sup>446</sup> o en menú desplegable (para seleccionar la opción única que se corresponde con su respuesta). Esta modalidad permite reducir los efectos derivados del cansancio del sujeto a la hora de responder, además de favorecer cierto automatismo e intuición a la hora de responder, que desaparecen si el sujeto ha de plantearse contestar abiertamente. Pasamos a poner algunos ejemplos<sup>447</sup>:

- **Menús desplegables:** para las preguntas de respuestas múltiples (en las que el sujeto ha de marcar sólo una opción de respuesta), lo que nos permitió ahorrar espacio físico en la pantalla. En la siguiente figura tenemos un ejemplo de su diseño en el cuestionario:

6. Age (when you joined the ALE programme) <i>Edad (en el momento del acceso al programa LAE) [Selecciona]</i>	Please, Select ▾
---	------------------

Diagrama 48 Ejemplo de menú desplegable (QGRADLAE): instrucción

Para facilitar su uso a aquellos que no estuvieran familiarizados y poner en la pista a los sujetos de lo que se suponía que tenían que hacer, el primer elemento del menú era «*Please, select*» (Selecciona), tal y como se advierte en la siguiente figura anterior; el resto de opciones recogidas en el menú desplegable aparecen, una a una, en la siguiente figura:

6. Age (when you joined the ALE programme) <i>Edad (en el momento del acceso al programa LAE) [Menor de 21 años; Entre los 21 y los 23 años; Entre los 24 y los 26 años; Mayor de 27 años]</i>	Under 21 ▾
	From 21-23 ▾
	From 24-26 ▾
	27 or over ▾

Diagrama 49 Ejemplo de menú desplegable (QGRADLAE): opciones de respuesta

- **Teclas de opción (option buttons)** o casillas de verificación mutuamente excluyentes: evitan anular respuestas múltiples y, en consecuencia, minimizan los errores en el cuestionario.

8. Were you an EUROBIS student? <i>¿Fuiste estudiante Eurobis? [Sí, NO]</i>	<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No
--	--

Diagrama 50 Ejemplo de teclas de opción mutuamente excluyentes (QGRADLAE)

<sup>446</sup> Analizaremos cada una de las variables y el formato de pregunta en la descripción del instrumento en el Anexo 5.2.

<sup>447</sup> Obsérvese el tamaño (de la fuente), colores y sombreado de las casillas, cuestiones tratadas anteriormente. La traducción en español se incluye aquí pero no aparece en la versión original del cuestionario, diseñado únicamente en lengua inglesa.

- **Casillas de verificación (check boxes):** permiten varias respuestas y el tratamiento de cada una de las opciones de respuesta como un ítem separado.

14. What admission process did you go through to enter the ALE programme? Please tick YES or NO, according to the admission process you went through to enter the ALE programme (tick as many options as appropriate). If you do not know it, answer YES to 14.5. and leave the other options in blank.

*¿Qué proceso de admisión seguiste para ser admitido en el Programa LAE? Por favor, marca SÍ o NO, según el procedimiento seguido (marca tantas opciones como proceda). Si lo desconoces, contesta SÍ a la pregunta 14.5 y deja el resto de opciones en blanco.*

14.1. Assessment of my curriculum/academic record: <i>Evaluación de mi currículum/expediente académico [SÍ, NO]</i>	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
14.2. Examination: <i>Examen [SÍ, NO]</i>	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
14.3. Personal interview: <i>Entrevista personal [SÍ, NO]</i>	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
14.4. I do not know: <i>No lo sé [SÍ, NO]</i>	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
14.5. Other (please, specify): <i>Otro. Por favor, especifícalo:</i>	<input type="text"/>	

Diagrama 51 Ejemplo de casilla de verificación (respuesta múltiple) (QGRADLAE)

- **Casillas de edición:** para las preguntas abiertas, como vemos, precedidas en la mayor parte de los casos por preguntas cerradas de introducción o filtro (según corresponda).

10. Was your LA (Language of the ALE Home Institution) your mother tongue?  
*¿Coincide tu lengua A (la lengua de tu institución LAE de origen) con tu lengua materna? [SÍ, NO]*

<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
------------------------------	-----------------------------

10.A If NO, please indicate your mother tongue:  
*Si tu respuesta es NO, por favor, indica tu lengua materna.*

Diagrama 52 Ejemplo de casillas de edición (respuestas abiertas) (QGRADLAE)

### Diseño final del instrumento de recogida de datos: el QGRADLAE

El diagrama que recogemos seguidamente incluye todas las dimensiones y principales variables representadas en nuestro cuestionario. En el margen izquierdo se listan las 8 dimensiones principales (que se corresponden, tal y como se detalla ahora, con las 3 macro-áreas de estudio descritas en el Apartado 5.3.2), y con las flechas marcamos las cuestiones tratadas en cada una de ellas, así como la relación entre dimensiones (en rojo).

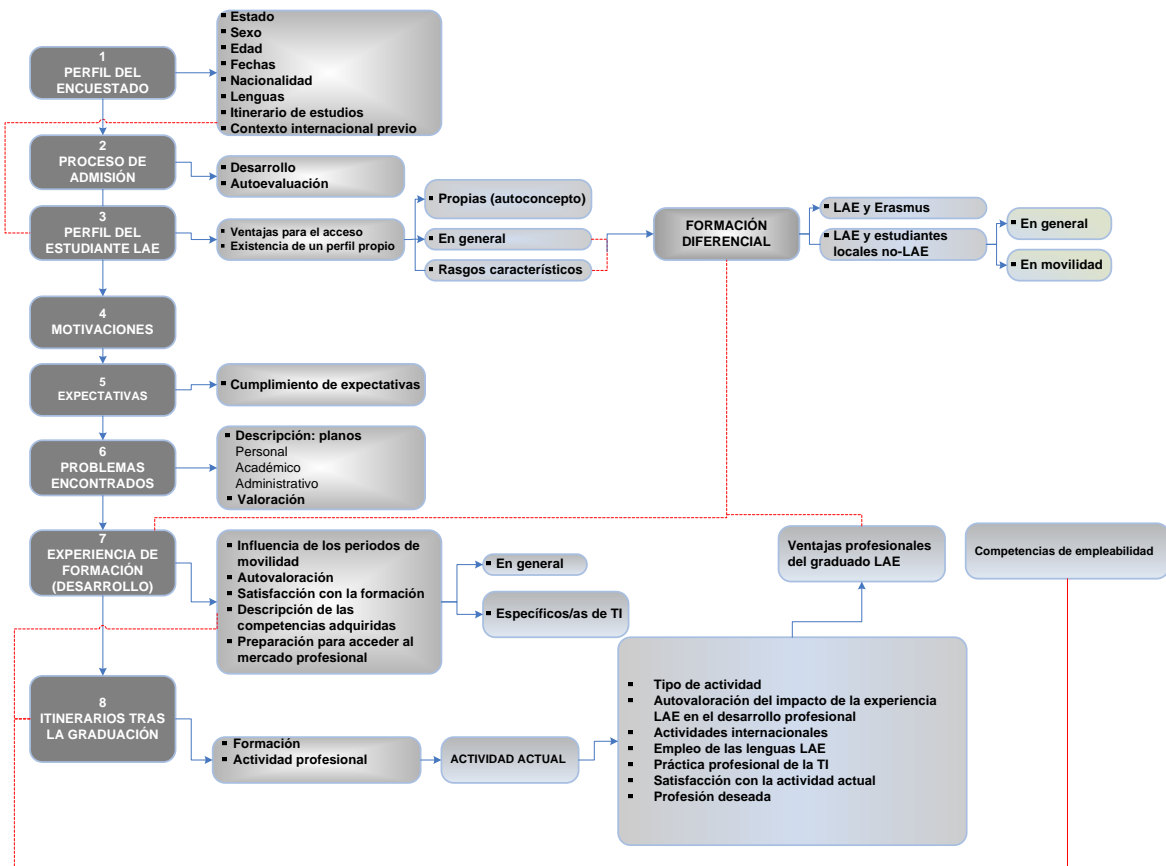


Diagrama 53 Dimensiones del cuestionario QGRADLAE y vinculación entre ellas

A continuación reproducimos el cuestionario (disponible en el Anexo 5.9 y en su versión original en .html en el CD de Anexos) para facilitar el seguimiento de las siguientes cuestiones relativas al diseño final del instrumento.

**ALE GRADUATES'/STUDENTS' QUESTIONNAIRE**

0.Email:	* Compulsory field
----------	--------------------

00. Tick the box corresponding to your status at present	
Graduate	<input type="checkbox"/>
Still completing final projects/dissertations only	<input type="checkbox"/>
Completing course modules	<input type="checkbox"/>

1. Sex	Male <input type="checkbox"/>	Female <input type="checkbox"/>			
2. Year you started your university studies	1987	1991	1995	1999	2003
	1988	1992	1996	2000	2004
	1989	1993	1997	2001	2005
	1990	1994	1998	2002	2006
3. Year you entered the ALE programme	1987	1991	1995	1999	2003
	1988	1992	1996	2000	2004
	1989	1993	1997	2001	2005
	1990	1994	1998	2002	2006
4. Year you completed the ALE programme	1987	1991	1995	1999	2003
	1988	1992	1996	2000	2004
	1989	1993	1997	2001	2005
	1990	1994	1998	2002	2006
5. Age (at present)	Under 21	From 21-23	From 24-26	27 or over	
6. Age (when you joined the ALE programme)	Under 21	From 21-23	From 24-26	27 or over	
7. Nationality					
▪ British	<input type="checkbox"/>				
▪ French	<input type="checkbox"/>				
▪ German	<input type="checkbox"/>				
▪ Irish	<input type="checkbox"/>				
▪ Spanish	<input type="checkbox"/>				
▪ Other	<input type="checkbox"/>	If Other, please say your nationality:			
8. Were you an EUROBIS student?				YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
9. Languages					
<i>Tick the boxes corresponding to the languages you studied as an ALE student.</i>					
<i>In the case of the EUROBIS students, please consider ENGLISH as your Language A (Language of the ALE Home institution)</i>					
Languages	Language of the ALE Home Institution (Language A)	First ALE Foreign Language (Language B1)	Second ALE Foreign Language (Language B2)		
(1) English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(2) French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(3) German	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(4) Spanish	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Was your LA (Language of the ALE Home Institution) your <b>mother tongue</b> ?				YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
10.A. If NO, please indicate your mother tongue:					

11. <b>ALE Itinerary</b>					
Tick the boxes corresponding to the ALE institutions where you studied as an ALE student.					
ALE institutions	Home Institution	First Host Institution	Second Host Institution		
(a) University of Limerick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(b) University of Northumbria at Newcastle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(c) Liverpool John Moores University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(d) Université de Provence (Aix-Marseille I)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(e) FH Köln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(f) University of Passau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(g) University of Granada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(h) Thames Valley University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12. Did you complete a work placement/traineeship as part of your ALE programme of studies?			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
13. Before entering the ALE programme, do you think that you had an "international background"?			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
<i>If NO, please go to question 14.</i>					
<i>If YES, please tick the international background you came from.</i>					
13.1. My international background was mainly due to my <b>family background</b> (parents from mixed nationalities, born outside the country where I lived when entering the ALE programme):			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
If YES, please specify:					
13.2. My international background was mainly due to my <b>education/training</b> before joining the ALE programme (studies in a international school, studies abroad, etc):			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
If YES, please specify:					
13.3. My international background was mainly due to the fact of having spent some time of <b>residence</b> outside the country where I lived when I joined the ALE programme (summer courses, work/residence in a foreign country, etc.):			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
If YES, please specify:					
13.4. Other (please, specify):					
14. What admission process did you go through to enter the ALE programme? Please, tick YES or NO, according to the admission process you went through to enter the ALE programme (tick as many options as appropriate). If you do not know it, answer YES to 14.5 and leave the other options in blank.					
	YES	NO			
14.1. Assessment of my curriculum/academic record	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
14.2. Examination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
14.3. Personal interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
14.4. I do not know	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
14.5. Other (please, specify):					
15. Do you think the selection process you had to go through to enter the ALE programme was appropriate?			YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
16. From your point of view, what were the strengths that allowed you to be admitted to the ALE programme? Evaluate them from 1 to 5, taking into account that 1 means "the most important strength", 2 "a very important strength", 3 "an important strength", 4 "a not so important strength" and 5 "the least important strength"					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16.1. My language skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. My previous international experiences (living, working, studying abroad, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. My personal strengths and qualities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. My good qualifications (marks)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. Other (please, specify):					

17. Which strengths and qualities do you believe are an advantage in order to become an ALE student? Indicate them in order of importance, from 17.1 (very important) to 17.5 (not so important).

17.1.	
17.2.	
17.3.	
17.4.	
17.5.	

18. Do you think that the ALE students have an easily recognisable profile? YES  NO

If NO, please go to 19.

If YES, please indicate which are the ALE students' main features, from your point of view. Indicate them in order of importance, from 18.1 (the most recognizable feature) to 18.5 (the least recognizable feature).

18.1.	
18.2.	
18.3.	
18.4.	
18.5.	

19. Now read the following list of motivations and answer by marking **each item on a scale from 1 to 4**, where **1** means **"a very important motivation"** and **4** **"not at all important"**.

	Motivations	Very important	Important	Not so important	Not at all important
19.1.	Having the chance to learn languages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.2.	Making the most of my previous knowledge of one/two foreign languages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.3.	Having the chance to learn about other cultures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.4.	Having the chance to meet people from different countries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.5.	Spending two years of study abroad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.6.	Travelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.7.	Broadening my general world knowledge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.8.	Embarking on a personally challenging experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.9.	Getting to know different university systems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.10.	Learning professional translation/interpreting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.11.	Being able to help others to communicate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.12.	Following an organized programme of studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.13.	Gaining 2/3 degrees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.14.	Completing my previous training or studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.15.	Following an interdisciplinary course of studies (applied subjects and modules on Law and Economy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.16.	Taking a prestigious programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.17.	Taking a more complete education/training at University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.18.	Improving my chances of working abroad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.19.	Improving my chances of working in international settings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.20.	Improving my chances of getting a good job in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.21.	Improving my chances of earning a high salary in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.22.	Other (please, specify)				

20. Now read the following list of expectations and answer by marking each item on a scale from 1 to 4, where 1 means "a very important expectation" and 4 "a not at all important expectation".

	Expectations	Very important	Important	Not so important	Not at all important
20.1.	Improving my language skills (oral and written) at a very high level	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2.	Becoming a more open-minded and tolerant person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3.	Becoming a more independent person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4.	Receiving a more complete education after spending two years of study abroad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.5.	Receiving a more specialized education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.6.	Experiencing student mobility in an interesting and useful way	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.7.	Being able to adapt to new situations, contexts, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.8.	Meeting many people from different countries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.9.	Becoming flexible in terms of kind of employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.10.	Following subject that I could not follow at my home university	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.11.	Becoming a good professional translator/interpreter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.12.	Being more competitive in the labour market in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.13.	Being able to work abroad in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.14.	Being able to work in international settings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.15.	Getting better job opportunities in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.16.	Getting a high salary in the future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.17.	Other (please, specify)				

21. From your point of view, is there any difference between the ALE student's experience and that of a "traditional" ERASMUS student? YES  NO

If NO, go to 23.

21.B. If YES, do you think this is positive for the ALE exchange experience, in general? YES  NO

21.C. If you think it is positive, should you think it is not positive, please say why:  
:

22. If you think that the ERASMUS student's experience is different to that of the ALE student, read the following list and tick YES if you agree with the statements below and NO if you do not agree.

**Differences between ALE students and the "Traditional" Erasmus students**

	YES	NO
22.1. ALE students are subject to a set of academic requirements in order to follow their programme of studies as ALE participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2. ALE students have more freedom to select their modules and subjects.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3. ALE students receive more orientation and guidance on the part of their exchange coordinators.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4. ALE students have more lectures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5. ALE students have to follow a fixed set of modules.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.6. ALE students work harder:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.7. Other (please specify):		



23. In order to know more about the elements that made your ALE experience a bit difficult, please value each statement from 1 (total agreement) to 4 (total disagreement):

	Problems	Total agreement	Agreement	Disagreement	Total disagreement
23.1.	My problems/difficulties were due to personal issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2.	My problems/difficulties were due to academic issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3.	My problems/difficulties were due to administrative issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Which were the main problems/difficulties that you encountered as an ALE student? Please, indicate them in order of importance, from 23.A/B/C1 (the most serious problem) to 23.A/B/C5 (the least serious problem).

	PERSONAL		ACADEMIC		ADMINISTRATIVE
23.A1		23.B1		23.C1	
23.A2		23.B2		23.C2	
23.A3		23.B3		23.C3	
23.A4		23.B4		23.C4	
23.A5		23.B5		23.C5	

24. Do you think that your first year abroad influenced your second year abroad in any way? YES  NO

Now, please complete the following sentence, by ticking the corresponding boxes if you agree or not with the statements provided: "During the second year abroad..."

	YES	NO
24.1. it was easier for me to socialize with people at the host institution/country".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2. it was easier for me to adapt to the foreign country".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3. it was easier for me to adapt to the foreign university system".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4. I had already developed some strategies during my first year abroad that helped me to overcome the problems of the second year".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5. The local organisation of the programme in the host institution helped me to overcome the problems relating to my social and academic integration".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6. I received more orientation and guidance from the host institution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7. I received more orientation and guidance from my home institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.8. Other (please, specify):		

25. How would you assess your personal, professional and academic development after participating in the ALE programme?

	First Year Abroad				
	Excellent	Good	Sufficient	Insufficient	Non Existent
25.A1. Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.A2. Academic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.A3. Professional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Second Year Abroad				
	Excellent	Good	Sufficient	Insufficient	Non Existent
25.B1. Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.B2. Academic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.B3. Professional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>25.C. Are you satisfied with the achievements you have attained during your participation in the ALE programme? Please tick the boxes below:</b>		YES	NO
25.C1	Satisfaction with your personal achievements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.C2	Satisfaction with your academic achievements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.C3	Satisfaction with your professional achievements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.C4	Please add any comments that you find relevant regarding your degree of satisfaction with the achievements attained:		

26.1 In general, did the programme meet your expectations?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
26.2 Please, say why:		

**27. Now, try to think about all you have learnt during your ALE experience, and please fill the following table what knowledge, skills, abilities, etc. that you think you have acquired. If possible, indicate them in order of preference (27A/B.1. the most important acquisition to 27A/B.5: the least important acquisition).**

	PERSONAL		ACADEMIC
27.A1		27.B1	
27.A2		27.B2	
27.A3		27.B3	
27.A4		27.B4	
27.A5		27.B5	

**27C. Regarding your knowledge about TRANSLATION/INTERPRETING: please indicate in the following table which knowledge and skills you have acquired during you ALE experience that have helped you develop your TRANSLATION/INTERPRETING SKILLS.**

27.C1	
27.C2	
27.C3	
27.C4	
27.C5	

**Please add any comments you find relevant regarding your training as a translator/interpreter:**

27.D1 Are you satisfied with your training as a professional translator/interpreter?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
27.D2. Please, say why:		

28. 1 Do you think that the ALE course is more complete than that of a non-ALE participant from your home university course?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
28.2 Please, say in what way:		
29.1 Do you think that the ALE experience abroad is more complete than that of a "traditional" ERASMUS student?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
29.2 Please, say in what way:		
30. Do you think that work placements are interesting for ALE students?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Please, say in what way:		

<b>31A. At the conclusion of the programme, do you think you were ready to join the labour market?</b>		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Please, justify your answer:			
Which were the main difficulties that you encountered on joining the labour market, if any?			
31.A1			
31.A2			
31.A3			
31.A4			
31.A5			

31.B After completing the ALE PROGRAMME, have you had any further education/training related in any way to ALE:		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
If NO, please go to 32.			
If YES, please fill in the following table:			
Education/Training after completing the ALE programme (other undergraduate studies, postgraduate studies, doctoral studies, other training courses, etc.)	Country	Dates	
		Year	Period of time (months)
			Less than 3 months
			From 3-6 months
			From 6-9 months
			More than 9 months
			Less than 3 months
			From 3-6 months
			From 6-9 months
			More than 9 months
			Less than 3 months
			From 3-6 months
			From 6-9 months
			More than 9 months
			Less than 3 months
			From 3-6 months
			From 6-9 months
			More than 9 months

<b>32. PRESENT ACTIVITY</b>			
Please, tick the box that corresponds to your present situation and then choose your studies/work field from the list below:			
32.1. Studies	<input type="checkbox"/>	Undergraduate studies	<input type="checkbox"/>
		Postgraduate studies	<input type="checkbox"/>
If other, please specify			<input type="checkbox"/>
32.2. Work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Interpreter	<input type="checkbox"/>
		Text reviser, editor, terminologist, etc.	<input type="checkbox"/>
		Administrative staff	<input type="checkbox"/>
		Administrative staff + Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		International trade	<input type="checkbox"/>
		International trade + Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		Law, legal advising, legal consultancy, etc.	<input type="checkbox"/>
		Law, legal advising, legal consultancy, etc.+ Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		Economics and Finance	<input type="checkbox"/>
		Economics and Finance + Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		Tourism	<input type="checkbox"/>
		Tourism+Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		Language teacher	<input type="checkbox"/>
		Language teacher + Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
		Teacher/Trainer (other than Language Teacher)	<input type="checkbox"/>
		Teacher/Trainer+Translation/Interpreting	<input type="checkbox"/>
If other, please specify			
32.3 Please, add any comments that you find relevant regarding your present professional activity:			

33. If you are working at present, is this post your first job?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	-----------------------------

34. Please, write in the following table any previous job/activity, related to your ALE degrees, that you carried out after completing your ALE course and before your current post, if applicable:				
Post	Country	Dates		Main Tasks
		Year	Period of time (months)	
			Less than 3 months	
			From 3-6 months	
			From 6 months- 1 year	
			More than 1 year	
			Less than 3 months	
			From 3-6 months	
			From 6 months- 1 year	
			More than 1 year	
			Less than 3 months	
			From 3-6 months	
			From 6 months- 1 year	
			More than 1 year	

35.1.Regarding your professional development, do you think that the fact of being an ALE graduate has given you an advantage over other graduates?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
35.2 Please, say in what way:		
36. Do you think that your experience as an ALE student has helped you to find a job?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

37. From your point of view, which competences acquired during your ALE experience have made it easier for you to find a job? Please, indicate them in order of importance from <b>37.1 (the most valuable competence)</b> to <b>37. 5 (the least valuable competence)</b> .	
37.1	
37.2	
37.3	
37.4	
37.5	

38. Do you think that your current employer took into account your two periods of stay abroad during the selection process for your post?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
If YES; which aspects of your experience abroad do you think s/he valued the most?		
38.1.		
38.2.		
38.3.		
39. Do you believe that your current employer took into account the two/three degrees you were awarded during the selection process for your post?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
40.1 Would you define your current activity (work/study) as INTERNATIONAL in any sense?	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
40.2 Please, say in what way:		
41. Do you make use of your ALE languages at your present post?	Everyday	<input type="checkbox"/>
	Only sometimes	<input type="checkbox"/>
	Never	<input type="checkbox"/>

<b>Please, indicate from the list in which tasks/activities at work you make use of your ALE foreign languages by ticking YES or NO:</b>			
		YES	NO
41.1	Maintaining correspondence and communication with clients (e-mail, telephone, fax, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.2	Talking to other colleagues at work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.3	Doing oral/written presentations, communications, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.4	Writing reports and other working documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.5	Teaching the language/s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.6	Revising texts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.7	Researching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.8	Translating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.9	Interpreting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.10	Other:		
42. Do you make use of your ALE languages in your daily life (outside work)?	Everyday	<input type="checkbox"/>	
	Only sometimes	<input type="checkbox"/>	
	Never	<input type="checkbox"/>	

Please, indicate from the list below when you make use of your ALE foreign languages outside work by ticking YES or NO:			
		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
42.1	Talking to friends, partner, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.2	Studying, following courses of the language/s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.3	Only when travelling abroad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.4	Only when watching movies, reading, and doing other leisure activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.5	Other:		
43. Is TRANSLATION/INTERPRETING part of your professional activity? (freelance, translation company, public administration, etc.)		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
43.1. Please, add any comments you find relevant regarding your practice of professional translation/interpreting:			
44.1. Since graduating, have you ever worked abroad?		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
44.2. If NO, would you like to?			
45.1 Are you satisfied with your current job?		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
45.2 Please, say why:			
46.1 At this point of your professional career, do you consider your job to be long-term?		YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
If NO, Please answer this question:			
46.2. What kind of job would you like to have in the future?			

Tabla 131 Cuestionario LAE (Versión final)

❖ **Dimensiones y constructos: operacionalización**

Las variables de estudio quedan distribuidas en las 3 grandes áreas de investigación identificadas, cada una de las cuales se ubica, a su vez, en lo que denominamos **contextos de estudio**. Esto es, cada una de las dimensiones que se pretenden observar posicionará al sujeto de observación en un momento situacional concreto, sobre el que se le pedirá que reflexione y responda. Pasamos a desglosar los distintos contextos en que se subdivide el instrumento:

Contexto de clasificación	Descripción de la muestra (Perfil del encuestado)
Contextos situacionales	Momento 1. Situación del sujeto <i>previa al acceso al Programa</i>
	Momento 2. Situación del sujeto <i>durante la realización del Programa</i>
	Momento 3. Situación del sujeto <i>a la conclusión del Programa</i>

Tabla 132 Distribución de las variables: contextos

En primer lugar, el **contexto de clasificación** reúne las variables de carácter personal de los encuestados que nos servirán para describir la muestra (de ahí su denominación como «perfil del encuestado»). En esta dimensión quedan recogidos una serie de ítems que nos permitirán clasificar a los sujetos muestrales e identificar las características principales en el marco de nuestro estudio (sexo, edad, tradicionalmente incluidos en estos apartados, además de otros datos específicos vinculados con el perfil del sujeto participante en el programa LAE: año de acceso a la universidad, año de integración en el programa LAE, combinación lingüística, itinerario de estudios, etc. V. Anexo 5.2). Por la naturaleza de estas variables y su función en el diseño, entendemos este contexto separado de los otros 3 del cuestionario.

Somos conscientes de las recomendaciones respecto a la inclusión de las preguntas de clasificación en un apartado final de la encuesta para evitar comprometer su confidencialidad y anonimato (Oppenheim 1992: 112 y ss.). La decisión contraria adoptada en nuestro caso viene motivada por distintas cuestiones:

- En primer lugar, esta batería de ítems recoge la principal pregunta filtro de la encuesta, que permite seleccionar a los sujetos considerados la verdadera población de estudio (estudiantes, graduados y SCFP) y cribar a los estudiantes, que han sido excluidos del análisis global. A estos últimos solo se les da acceso a una batería de preguntas (fundamentalmente de los contextos 1 y 2 de estudio, V. el cuestionario electrónico en CD) y se reserva la totalidad del cuestionario para los graduados y los SCFP.
- El protocolo que acompaña a nuestro instrumento y al que tienen acceso los sujetos al acceder al cuestionario recoge el compromiso de confidencialidad y anonimato de los investigadores. En este sentido, del apartado de clasificación, quizás el único dato que pone en riesgo la confidencialidad de los datos es la dirección de correo electrónico (como detallamos en anteriores apartados sobre el diseño web de la encuesta). Sin embargo, se explica a los encuestados que este dato es necesario para el almacenaje de las respuestas enviadas en la base de datos electrónica correspondiente<sup>448</sup>.

<sup>448</sup> Además de ser una medida de control ante posibles envíos múltiples que pudieran duplicar y falsear, en consecuencia, los resultados recogidos (Véase apartado sobre variables extrañas).

- Finalmente, al tratarse de un instrumento electrónico, estas preguntas ayudan a los encuestados a familiarizarse con el instrumento y el procedimiento de cumplimentación del mismo, puesto que se recogen distintas modalidades de preguntas (abiertas y cerradas), en los distintos formatos descritos, en preguntas que no requieren un gran esfuerzo mental.

De acuerdo con los objetivos marcados, se han incluido las variables de clasificación indispensables y se han evitado otras preguntas «tipo» de estos apartados: estado civil, contexto socioeconómico, etc.<sup>449</sup>

A partir de aquí, hablaremos de **contextos situacionales** o momentos en los que se sitúa al individuo para la recogida de datos. Como detallaremos en el diseño del instrumento (V. Anexo 5.2, 5.9), se ha respetado un orden cronológico en la configuración del cuestionario, de forma que el sujeto reflexione sobre su experiencia desde su acceso al Programa hasta la conclusión del mismo de forma ordenada, para facilitar y fomentar su recuerdo (con lo que se pretende minimizar su efecto negativo). En la medida de lo posible, se ha respetado este orden en el cuestionario, con la salvedad de alguna pregunta que por su vinculación específica a algún grupo poblacional se ha adelantado en la encuesta para hacer más fluida y ágil su cumplimentación<sup>450</sup>.

En la tabla siguiente vinculamos las macrodimensiones descritas con las dimensiones de nuestro cuestionario (y representadas en el Diagrama 53) y los constructos identificados. A continuación, desglosaremos los constructos en las variables (proceso de operacionalización) o indicadores que nos permitirán medirlos. En el Anexo 5.2 se han recogido las tablas descriptivas de cada una de las variables de estudio y se ha identificado el tiempo de pregunta utilizada en su formulación en la encuesta (por tipo de respuesta y contenido), de ítem y de variable representada.

---

<sup>449</sup> Esta decisión fue tomada de forma expresa para evitar sentimientos de incomodidad o reticencia por parte de los encuestados.

<sup>450</sup> Caso de la pregunta sobre los estudiantes Eurobis / la realización de prácticas profesionales.



Contextos	Áreas de estudio	Dimensiones	Constructos
<b>Contexto de clasificación</b>		(1) Perfil del encuestado	
<b>Contexto situacional 1</b>	<b>Macrodimensión 1.</b> Perfil del participante	(2) Proceso de admisión (3) Perfil del estudiante LAE (4) Motivaciones para el acceso (5) Expectativas en el acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil de acceso</li> <li>▪ Ventajas para el acceso</li> <li>▪ Motivaciones y expectativas de acceso</li> <li>▪ Contexto internacional previo</li> </ul>
<b>Contexto situacional 2</b>	<b>Macrodimensión 2.</b> Experiencia de formación	(6) Dificultades encontradas (7) Experiencia de formación (desarrollo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultades encontradas durante la experiencia LAE</li> <li>▪ Impacto de la doble estancia de movilidad</li> <li>▪ Formación diferencial- Perfil diferencial</li> <li>▪ Integración de la movilidad</li> </ul>
<b>Contexto situacional 3</b>	<b>Macrodimensión 3.</b> Experiencia tras la formación	(8) Itinerarios tras la graduación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados de su formación (competencias)</li> <li>▪ Competencias del traductor</li> <li>▪ Satisfacción con la formación recibida</li> <li>▪ Potencial de empleabilidad</li> <li>▪ Preparación del sujeto para el acceso al mundo laboral</li> <li>▪ Itinerarios tras el programa LAE</li> <li>▪ Experiencia profesional en TI</li> </ul>

Tabla 133 Vinculación de los contextos y áreas de estudio con las dimensiones y los constructos asociados

Hemos de advertir que, sobre la base del enfoque de investigación adoptado y las realidades de estudio, no siempre ha resultado fácil realizar la operacionalización de nuestros constructos, que han sido válidos únicamente en el seno del presente trabajo por sus características, objetivos y objetos de investigación.

**Macrodimensión 1: Perfil del participante (Momento 1)**

*Perfil de acceso*

Conjunto de características que, según las percepciones de los propios sujetos, son comunes a la mayoría de los sujetos que participan en el programa LAE. Se le denomina «perfil de acceso», puesto que se entiende que estas cualidades, conocimientos o destrezas son propias a los sujetos incluso antes de acceder al Programa, esto es, no se entenderán como resultado de su formación, aunque pueden ser condicionantes de las experiencias esbozadas. Estas cualidades nos ayudarán a configurar lo que denominamos «**ventajas de acceso al programa**» o criterios valorados por los participantes en las distintas instituciones durante el proceso de selección de candidatos, según advierten los propios participantes.

Se configurará a partir de las auto-evaluaciones de los sujetos sobre aquellas características propias que los hicieron aptos para el acceso, así como por sus valoraciones respecto a las cualidades que consideran propias de los participantes, en general, y el contexto previo

establecido por los sujetos. De la misma manera, atenderemos a estas evaluaciones en función del proceso de admisión seguido en cada institución del consorcio.

### *Motivaciones y expectativas*

Entiéndase por *motivación* aquello que lleva al estudiante a optar por el programa LAE en lugar de realizar el programa tradicional de estudios que se oferta en su institución de origen. Se incluirán tanto *motivaciones intrínsecas* como *extrínsecas*. Las primeras se entienden como propias y personales de los sujetos, sin necesidad de ningún refuerzo exterior, mientras que las segundas vienen motivadas por algún tipo de premio o recompensa externa que deseen obtener los sujetos<sup>451</sup>. Estrechamente ligadas a ambos tipos de motivaciones se encuentran las *expectativas* o aquello que los estudiantes pretenden conseguir gracias a su participación en el programa LAE, definidas por Calvo (en curso) en este sentido como «expectativas formativas iniciales» vinculables a los objetivos de los planes de estudio o los objetivos previos de los estudiantes. Como complemento a ellas, están las «expectativas profesionales» relativas a las expectativas iniciales de nuestros sujetos respecto a su futuro profesional tras completar su programa de estudios.

Quedan configurados 2 bloques de ítems separados: uno relativo a las motivaciones para el acceso, compuesto por 21 ítems individuales (V1.6) con respuesta en escala (tipo Likert) de 4 valores: muy importante, importante, no tan importante, nada importante. La segunda batería de ítems (16 en total) pregunta sobre las expectativas previas al acceso al programa (V1.7) y adopta el mismo formato en su formulación.

En cuanto a las motivaciones para el acceso, recogemos en este apartado las respuestas agrupadas en cuatro grandes bloques:

- MOT (Bloque 1). Áreas de formación. En este primer bloque recogemos los aspectos relacionados con la formación en lenguas y en aspectos culturales y generales que pudiera ofrecer el Programa.
- MOT (Bloque 2). Relativo a la experiencia de movilidad. En el segundo hacemos referencia a lo relacionado con el hecho de cursar 2 años fuera de la institución de origen de los sujetos.
- MOT (Bloque 3). Formación como traductor/intérprete. Se recoge no solo el ítem relativo a la formación específica como traductor/intérprete, sino el interés o motivación de los sujetos por la mediación interlingüística e intercultural, que se supone intrínseca a la labor de traductor e intérprete, aunque también aplicable a otros ámbitos profesionales/personales, no exclusivos del ejercicio de la TI profesional.
- MOT (Bloque 4). Formación diferencial (experiencia de formación en el Programa LAE). Se incluyen una serie de cuestiones para valorar hasta qué punto la idea de seguir un itinerario formativo de particulares características con respecto a los estudiantes locales incidió en la motivación de los sujetos.

---

<sup>451</sup> Los trabajos de James Coleman (1996: 94) y Coleman *et al.* (2007b) vuelven sobre esta cuestión en lo relativo al interés de los estudiantes británicos por aprender o continuar su formación en lenguas extranjeras.

- MOT (Bloque 5). Relativo al potencial de empleabilidad. Finalmente se incluye una serie de ítems para analizar hasta qué punto los sujetos valoran el potencial de la experiencia LAE de cara a su desarrollo profesional, previamente a su acceso al Programa.

En cuanto a las expectativas, las dimensiones de estudio son las siguientes, entendidas como los logros deseados por los encuestados en estos planos:

- EXP (Bloque 1). Desarrollo personal y lingüístico.
- EXP (Bloque 2). Formación diferencial: en comparación con la alternativa del programa de estudios «tradicional» de Lenguas o TI en su universidad de origen.
- EXP (Bloque 3). Relativo a la experiencia de movilidad.
- EXP (Bloque 4). Relativo al futuro profesional de los participantes.

#### *Contexto internacional previo*

Conjunto de experiencias acumuladas por los candidatos previamente a su acceso al Programa, que pueden condicionar su participación o interés por el mismo. En este sentido, y por la naturaleza del Programa, nos detendremos en analizar aquellas experiencias de un marcado carácter internacional que pueden contribuir al interés y motivación de los sujetos hacia un programa de tales características. Incluiremos como elementos clave de este contexto internacional previo: el familiar, el educativo y el dado por residencias o estancias (esporádicas o no) en el extranjero. Los estudios de evaluación de los programas de movilidad (SAEP, EREX, SOC2000, entre otros) corroboran que los estudiantes móviles suelen haber participado en experiencias clasificadas como internacionales (formación previa en lenguas extranjeras o estancias o viajes fuera de su país de origen).

Se ha excluido deliberadamente en este contexto previo cualquier alusión al nivel socioeconómico de las familias de los participantes, puesto que, según advertimos en la fase exploratoria<sup>452</sup>, se tacha al Programa de ser elitista, por lo que no quisimos levantar ningún tipo de suspicacias en los encuestados.

#### ***Macrodimensión 2. Experiencia de formación***

##### *Formación diferencial – Perfil diferencial*

Autoevaluación por parte de los encuestados respecto a la formación recibida. Se valorará sobre base de las evaluaciones comparadas respecto al desarrollo de dos grupos de sujetos, estrechamente relacionados con el grupo LAE: los compañeros de titulación no participantes en el programa LAE (evaluación global de la formación), y los estudiantes Erasmus (como ejemplo de estudiantes que experimentan la formación en movilidad, evaluación del desarrollo adquirido durante la experiencia de movilidad).

---

<sup>452</sup> V. Anexo 5.3.: transcripción de la entrevista grupal.

A partir de la experiencia formativa del sujeto en el programa LAE (entendida como su formación dentro y fuera de su institución de origen en el seno del Programa), pretendemos analizar hasta qué punto el sujeto entiende que esta formación difiere de la recibida por sus compañeros, móviles o no.

*Problemas encontrados en la experiencia en el Programa.*

Aunque el concepto «problema» desde un punto de vista psicológico presenta importantes dificultades de cara a su operacionalización, en este contexto entendemos «problema» como cualquier dificultad o inconveniente encontrado por los sujetos durante su participación en el Programa, según su propia experiencia y percepción. Para facilitar su análisis, se identifican tres tipologías de problemas, que identificamos con 3 dimensiones fundamentales de la experiencia de cualquier sujeto en movilidad:

- cuestiones administrativas (en las que se prevé localizar cuestiones vinculadas con la matriculación, la organización del programa, la coordinación, la tutorización, etc.),
- académicas (reconocimiento, formatos de enseñanza y aprendizaje, tipos de instituciones académicas, programas formativos, metodologías de trabajo, etc.) y
- personales (choque cultural, relaciones personales, integración en la cultura/institución de acogida, etc.).

Estas tres dimensiones pueden verse estrechamente relacionadas, entre sí. Su inclusión en la encuesta se realiza a modo de preguntas abiertas, como detalla el descriptivo del Anexo 5.2.

*Integración de la movilidad- Experiencia holística*

Es este un requisito fundamental y obligatorio del Programa que parte de las impresiones de los sujetos respecto a su formación académica. Nos detendremos a analizar hasta qué punto el Programa ofrece una experiencia de formación integrada, donde la movilidad se encuentra debidamente insertada y desempeña un papel clave para la consecución de los resultados de formación deseados. En este sentido, entendemos que la movilidad no puede ser un instrumento al servicio únicamente del programa LAE, sino también de las titulaciones en las que se ubica, especialmente ante los actuales objetivos del proceso de convergencia de los sistemas educativos (V. Capítulo 2).

Para el tratamiento de este constructo se atenderá a la descripción de los problemas encontrados durante la experiencia, así como al grado de satisfacción con el desarrollo alcanzado y al cumplimiento de las expectativas de los participantes.

*Impacto de la doble estancia de movilidad*

Partíamos de la base de que la realización de una doble experiencia de movilidad debía suponer un cierto cambio para los sujetos, no solo en el resultado de las estancias sino también en la realización de la misma. Considerábamos que quizás el sujeto podría haber ganado confianza una vez superado un primer año de estudios fuera de su contexto habitual. Además, nos interesa acercarnos a los elementos que pueden haber alterado su percepción. De esta manera, se atenderá a aquellos elementos que consideramos (a la luz de los resultados de la fase diagnóstica y de pilotaje) más estrechamente afectados por esta experiencia: el desarrollo de

estrategias específicas, la mayor capacidad de socialización, elementos vinculados con la gestión local del programa, así como la integración en la sociedad/institución de acogida.

### *Macrodimensión 3. Experiencia tras la formación (Momento 3)*

#### *Resultados de su formación: Competencias*

Habida cuenta de la gran complejidad que supone la descripción única y unívoca de este concepto, en nuestro estudio adoptaremos el constructo competencia como «percepción que el graduado alberga sobre los resultados de su formación en el seno del Programa». No se describirá pues la competencia como un objetivo de mínimos ni como un resultado objetivo en la formación. Se incluirán por tanto todos los componentes personales, actitudinales o procedimentales que los encuestados identifiquen como aportaciones de su formación, de acuerdo con la definición de competencia del proyecto DeSeco de la OCDE que considera que: «cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales» (en Marcelo, sin fecha).

No obstante, se ha optado por categorizar las respuestas recogidas de acuerdo con determinados modelos competenciales como paso previo al análisis cualitativo, con la única intención de mostrar una imagen global de aquellos aspectos competenciales más valorados por los encuestados. En este sentido, el análisis estadístico supone una manera de fotografiar la realidad de estudio (resultados de aprendizaje/ competencias), que luego se radiografiarán en detalle en el análisis de corte cualitativo. En cualquier caso, acompañaremos estos resultados con el análisis cualitativo e interpretativo que, desde un análisis flexible e integrado, nos permita esbozar la naturaleza de la competencia tal y como la perciben los encuestados.

#### *Competencias del traductor*

Dentro de las competencias que se pretenden describir en nuestro estudio, las competencias del traductor se entienden como competencias específicas en lo que respecta a esta disciplina de estudio. No se ha de olvidar, sin embargo, que no todas las instituciones que toman parte en el Programa ofrecen especialización en este ámbito. Por ello, nos acercaremos por una parte a las percepciones de los sujetos sobre aquellos conocimientos, aptitudes, destrezas, modos de trabajo, etc. que consideran importantes para el ejercicio profesional de la TI. Por otra parte, analizaremos las contribuciones de la formación proporcionada en el Programa, fundamentalmente en lo referente a las aportaciones de la movilidad para la formación de traductores (logros debidos, motivados o fomentados por la participación en este tipo de experiencias, Morón 2006, 2007; Calvo y Morón 2008).

Para el análisis de estos resultados se han tenido en cuenta, como presentábamos en el Capítulo 2, las dificultades en cuanto a la descripción de un modelo teórico en TI (no tanto en su aplicación a contextos educativos, sino en su configuración como modelo teórico-descriptivo de aquello necesario, única e indiscutiblemente para poder traducir) y, por otro lado, las particularidades del programa LAE (no destinado únicamente a la formación de traductores). A pesar de estas limitaciones, nuestro objetivo se centra en conocer y describir en este estudio exploratorio las percepciones de nuestros sujetos en cuanto a las aportaciones de su experiencia en el desarrollo de las competencias vinculadas al ejercicio de la traducción. Con todo, tras la lectura y el análisis detallado de las respuestas, se optó por la utilización del modelo de Kelly (2002, 2005) con el único objetivo de intentar sistematizar las respuestas ofrecidas por nuestros

sujetos, si bien las etiquetas utilizadas encontrarán todo su sentido en el análisis cualitativo de las respuestas detalladas de nuestros sujetos, como veremos en el Capítulo 6.

Puesto que no todos los sujetos pertenecen a titulaciones especializadas en TI, e incluso pueden, en el itinerario de estudios, no realizar estancias en instituciones de TI, se pretende analizar si existe alguna diferencia en cuanto a las percepciones de los sujetos de su perfil de traductor/intérprete profesional.

#### *Desarrollo personal*

Autoevaluación retrospectiva relativa al grado de desarrollo percibido por el sujeto, especialmente en cuanto a la adquisición de competencias de las denominadas transversales o genéricas, de naturaleza personal e interpersonal fundamentalmente, que el sujeto entiende vinculadas expresamente a su formación como estudiante LAE.

#### *Competencias personales*

O competencias transversales o genéricas, esto es, competencias no necesariamente ligadas a los contenidos y destrezas propias de las disciplinas de estudio (a las que se denomina en nuestro cuestionario «competencias académicas») y percibidas por nuestros sujetos como logros de su formación en el seno del programa LAE. Se pretende separar este grupo de competencias para advertir la influencia de la movilidad y del aprendizaje a través de la experiencia en este grupo de sujetos. La denominación de este grupo de competencias atiende, de forma deliberada, a un intento por facilitar la comprensión de nuestros potenciales encuestados.

Se atenderá a la categorización de competencias transversales del proyecto Tuning en el análisis de las respuestas recogidas en nuestra encuesta (en la línea de Kelly 2005).

#### *Desarrollo profesional*

Autoevaluación respecto al grado de desarrollo y preparación de los encuestados para el mercado laboral gracias a su formación en el seno del programa LAE.

Relacionado con el desarrollo, adquisición de competencias transversales o genéricas o específicas, de las denominadas competencias profesionales, esto es, aquellas necesarias para el ejercicio de una determinada profesión. Además, se atenderá a las prácticas profesionales como variable de análisis, en vistas a analizar hasta qué punto los sujetos valoran su introducción y de qué forma consideran que su presencia (o ausencia) condiciona su experiencia de aprendizaje y su futuro profesional posterior más inmediato.

#### *Competencias profesionales*

Competencias genéricas o específicas estrechamente vinculadas a la formación recibida en el seno del Programa que, a ojos de los encuestados, tienen una mayor aplicación en contextos profesionales y han podido influir en su potencial de empleabilidad.

*Desarrollo académico*

Autoevaluación respecto a los logros adquiridos como resultado de la formación académica en su titulación en el marco del programa LAE. Se entenderá relacionado estrechamente con los objetivos de formación previstos para el Programa en las distintas instituciones socias vinculadas a las titulaciones a que dan acceso los estudios cursados.

*Competencias académicas*

Autoevaluación respecto a las competencias genéricas o específicas de la formación lingüística/traslativa resultado de la formación de los sujetos en el programa LAE en el marco de su formación en la titulación de origen.

*Satisfacción de la formación recibida (desarrollo)*

Grado de satisfacción global en cuanto a la experiencia de aprendizaje acumulada por los sujetos gracias a su participación en el programa LAE desde un punto de vista académico, personal y profesional. Se vinculará esta autoevaluación con las respuestas facilitadas (abiertas) a las preguntas relativas a las competencias (resultados formativos), preparación para el acceso al mercado laboral, autoevaluación en comparación con otros grupos de estudiantes (formación diferencial), así como en las valoraciones respecto a determinados elementos del Programa directamente relacionados con el desarrollo de los estudiante en estos 3 ámbitos, según sea el caso: por ejemplo, la realización de prácticas laborales en el seno del Programa y, en su caso, su valoración.

*Potencial de empleabilidad*

La empleabilidad o capacidad de inserción laboral viene definida por distintos elementos, tal como resume Calvo (en curso): tiempo necesario para encontrar un trabajo, perfiles de una determinada titulación, calidad del trabajo deseado, recursos de los egresados para la inserción laboral, etc. En este momento de estudio se analizará lo que llamamos «potencial de empleabilidad», que supone una autoevaluación retrospectiva del grado de preparación del estudiantado para su inserción en el mercado laboral al terminar sus estudios, el análisis de las dificultades o deficiencias formativas en cuando a su preparación profesional y sus valoraciones respecto a la formación profesional recibida. Nos detendremos aquí en analizar lo que denominamos *competencias para la empleabilidad* o conjunto de competencias y destrezas que se entiende favorecen la inserción profesional de los egresados y que se consideran resultado de la formación recibida en el seno del Programa LAE.

De igual manera, se atenderá a la percepción de nuestros encuestados respecto al valor que las características específicas del programa LAE (D/TT, doble estancia de movilidad) han tenido en su inserción profesional. Este valor de empleabilidad atiende a la experiencia contrastada del sujeto una vez ha accedido al mercado laboral con respecto al valor que su participación en el Programa LAE ha tenido en su proyección profesional.

Finalmente, se considerarán las dificultades y el grado de preparación de los sujetos para su acceso al mundo del trabajo una vez concluidos los estudios, según su experiencia y percepción.



*Preparación del sujeto para el acceso al mundo laboral*

Autoevaluación retrospectiva del sujeto en cuanto al grado de preparación para el acceso al mundo del trabajo. Esta variable enlaza con el grado de satisfacción de los sujetos con la formación recibida, esto es, se pretende indagar sobre el punto hasta el que el sujeto considera que la formación recibida lo habilita para su inserción en el mundo del trabajo. Evidentemente, también entrarán en juego cuestiones de naturaleza personal (confianza, predisposición, capacidad para asumir riesgos, enfrentarse a lo desconocido, etc.).

*Itinerarios tras el programa LAE*

Descripción de las trayectorias de los sujetos una vez completados sus estudios en el seno del programa LAE. Se esbozan dos posibles itinerarios: el formativo y el profesional, tras la graduación.

*Formación relacionada con la formación en el programa LAE*

Experiencias de formación, una vez completado el Programa, que los sujetos consideran estrechamente relacionadas con la experiencia LAE. Se atenderá a la temática o disciplinas de dichas experiencias de formación, su duración y lugar de realización, así como a su naturaleza interdisciplinar e internacional, elementos que se consideran claves y representativos del programa LAE.

*Ocupaciones profesionales relacionadas con la formación en el programa LAE*

Experiencias profesionales, una vez completado el Programa, que los sujetos consideran estrechamente relacionadas con la experiencia LAE. Se atenderá al sector de actividad, al lugar de realización, a su duración, así como al tipo de tareas o responsabilidades desempeñadas por el sujeto.

*Experiencia profesional en TI*

Actividades profesionales desempeñadas por los egresados LAE relacionadas, según ellos, con la formación específica en TI.

*Satisfacción profesional*

Grado de satisfacción de los sujetos con la actividad profesional que ejercen en el momento que, en su caso, se contrastará con la actividad profesional deseada. Este último dato completará el perfil profesional del participante.



❖ *Clasificación de las variables*

Antes de analizar las variables que componen nuestro estudio, repasaremos brevemente las distintas clasificaciones que se reconocen en la literatura existente sobre metodología de la investigación. Según Sierra (1998: 106), las variables pueden organizarse de distinto modo de acuerdo con criterios tales como: su naturaleza, amplitud de las unidades a que se refieren, nivel de abstracción, escala que forman, posición que toman en la investigación.

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS Y SUBTIPOS DE VARIABLES		
Naturaleza	Cualitativas		
	Cuantitativas	<i>Categorizadas</i>	
		<i>No categorizadas</i>	Discretas
Amplitud unidades a que se refieren	Individuales	<i>Absolutas</i>	De base
			De personalidad
			De conducta
		<i>Relativas:</i>	Comparativas
	Relacionales		
	Contextuales		
	Colectivas:	<i>Analíticas</i>	
<i>Estructurales</i>			
<i>Globales</i>			
Nivel de abstracción	Generales		
	Intermedias		
	Indicadoras		
La escala que forman	Nominales		
	Ordinales		
	De intervalo		
	De razón		
Posición en investigación	Internas	<i>Dependientes</i>	
		<i>Independientes</i>	
	Extrañas	<i>Relevantes</i>	
		<i>Irrelevantes</i>	

Tabla 134 Tipos de variables, según Sierra (1998: 106)

*Características fundamentales de las variables de nuestro estudio*

En primer lugar, consideramos importante identificar los elementos comunes y representativos de las variables que se incluyen en nuestro estudio. La mayoría de las variables de nuestro estudio son variables descriptivas y, por tanto, independientes. No se ejerce ningún tipo de estímulo sobre las variables (independientes) para observar el efecto que esto pudiera tener en otro tipo de variables (dependientes).

De acuerdo con los objetivos marcados, y a partir de la formulación de los objetivos (genéricos y específicos) y de los problemas concretos de investigación (preguntas de investigación), nos vamos a centrar en una serie de indicadores que nos ayudaran a aproximarnos a la realidad de estudio. Sí hemos distinguido entre variable primaria y sub-variable o variable secundaria. Por lo general, el cuestionario se ha construido en variables primarias (**ítems cerrados** de naturaleza

nominal), para pasar después a una variable secundaria (**ítem abierto cualitativo**) en la que el sujeto responde libremente y justifica la respuesta facilitada en el ítem previo cerrado.

Se han introducido, no obstante, ciertos **ítems ocultos**, esto es, no introducidos expresamente en la encuesta, sino *a posteriori* una vez recogidos los datos de la encuesta. Este es el caso, por ejemplo, de la duración de los estudios LAE, ítem elaborado a partir del dato de la fecha de inicio y de finalización de los estudios en el marco del Programa.

Por la naturaleza del fenómeno de estudio, nuestras variables pueden definirse como variables cualitativas, en tanto que atienden fundamentalmente a las autopercepciones de los sujetos sobre su experiencia formativa y las consecuencias de las experiencias acumuladas. No obstante, enlazando con el carácter exploratorio de nuestro estudio, los resultados obtenidos han sido analizados, categorizados y tratados estadísticamente a modo de frecuencias de aparición en la muestra. De esta manera, lograremos esbozar una imagen global del comportamiento de nuestra muestra en las variables de estudio señaladas.

#### *Variables extrañas*

La propia presencia del investigador puede tener una incidencia en el comportamiento de los encuestados, esto es, que el sujeto tienda a responder aquello que cree ha de responder, aquello que cree coincide con lo que el investigador espera o aquello que cree da una mejor imagen de sí mismo. En este sentido, se han diseñado protocolos de acceso a la encuesta y materiales informativos que no explicitasen los objetivos concretos de la investigación, de manera que el sujeto pueda contestar con la mínima «contaminación». No obstante, el hecho de que el trabajo parta de la Universidad de Granada y se realice bajo la supervisión de una anterior coordinadora han podido ser elementos que incidieran en las respuestas de los encuestados<sup>453</sup>.

Otros elementos fuentes de sesgo parten de las características de la muestra de voluntarios, a saber:

#### *Mayor motivación por parte de la muestra de voluntarios.*

Antes aludíamos a Hernández Pina (1998: 30-31), quien considera que en la muestra de voluntarios normalmente los sujetos son «más educados, tienen mejor estatus social, suelen ser más inteligentes, son más sociables, son menos convencionales, son menos conformistas, etc.». Efectivamente, una característica intrínseca a este tipo de muestras es la mayor motivación de los voluntarios para participar en la encuesta (de otra forma no aceptarían acceder a la misma). Por otra parte, también pueden gozar de una serie de condiciones específicas que favorece esta motivación (motivación que podíamos denominar intrínseca, puesto que no hay refuerzo extrínseco que premie la participación en la encuesta): experiencias más exitosas, mayor grado de satisfacción con respecto al Programa, sentirse comprometidos con este tipo de investigación (institución de la que parte, incluso por la persona que dirige el estudio).

Otra de las consideraciones es que los voluntarios suelen tener un mayor nivel formativo, como anota Hernández Pina (*ibíd.*). Consideramos este elemento menos relevante que el primero, puesto que una de las condiciones y características fundamentales de la población de estudio es precisamente el hecho de que compartan la misma titulación académica: el ser graduados superiores.

---

<sup>453</sup> En cualquier caso, a la luz de los resultados finales recogidos, parece que estos elementos han incidido positivamente en la participación, según podemos advertir en los comentarios finales de los encuestados.

De lo anterior se deriva que los datos obtenidos pueden verse mediados por las características personales propias de los encuestados: actitudes y condiciones personales como la iniciativa, la seguridad, etc., lo que favorece visiones más positivas o experiencias menos frustrantes, la representación de perfiles profesionales condicionados por las mismas, etc.

#### *Influencia del factor «tiempo»*

Es interesante comentar la influencia que juega el factor tiempo en la evaluación de las experiencias vividas por los sujetos en cuestión. Puede ocurrir que aquellos sujetos que hayan tenido la oportunidad de tomar contacto, en mayor medida, con la realidad profesional, y de contar pues con oportunidades para la práctica de los conocimientos y competencias adquiridos, tiendan a evaluar más positivamente su experiencia formativa.

Esto está estrechamente relacionado con la edad de los encuestados. Los más adultos podrán evaluar su experiencia post-LAE con una mayor trayectoria de evaluación, esto es, podrán haber superado los posibles problemas iniciales de inserción y tenderán a evaluar con una mayor perspectiva su proyección profesional, por lo que quizás tiendan a visiones más positivas.

El aludido «factor recuerdo» es una fuente indiscutible de desviación de los resultados, especialmente en la primera dimensión de estudio, donde se posiciona al sujeto en el momento previo a su admisión en el Programa.

#### *Acceso a las nuevas tecnologías.*

Relacionado con el procedimiento de diseño y aplicación electrónica del instrumento, también se tuvo en cuenta la desviación muestral que pudiera surgir al obtener mayor representación de personas con más fácil acceso a las nuevas tecnologías, como se deriva del diseño electrónico de la encuesta, que comentábamos en el apartado anterior.

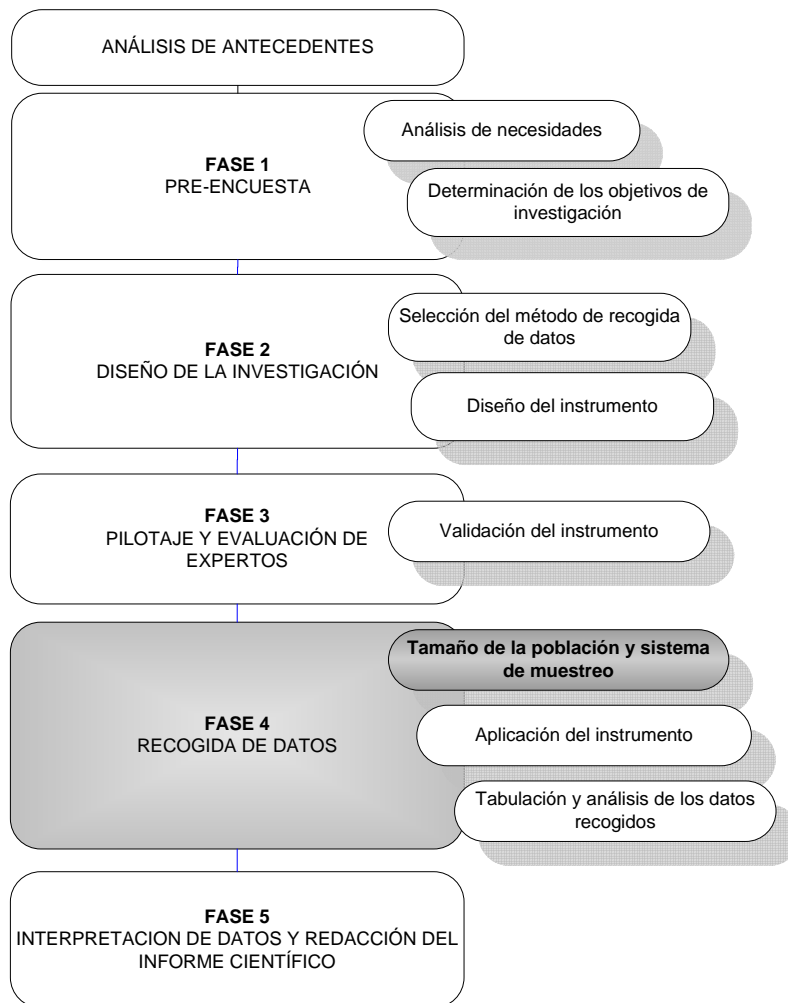


Diagrama 54 Proceso de investigación: definición de la población y selección de un procedimiento de muestreo

### 5.3.5. Identificación de la población de nuestro estudio: definición de la muestra y descripción del procedimiento de muestreo (fase 4)

#### *Población y muestra*

Como hemos afirmado, nos centraremos en la experiencia de los participantes en el Programa procedentes de todas las instituciones socias (tanto de las antiguas como de las presentes). Desde la primera fase de investigación, nuestra determinación fue clara en tanto que queríamos aspirar a incluir a *todas las instituciones LAE*, y esto a pesar de ser conscientes de las dificultades que entrañaría realizar un estudio sobre un programa de estas características, por la dispersión propia de los sujetos de estudio como aspecto más evidente. En cualquier caso, se consideró que la naturaleza misma del programa «obligaba» en cierta manera a incluir en la investigación a todas las instituciones y sus participantes. Sin esto, nuestro estudio no conseguiría transmitir la naturaleza internacional, intrínseca al programa. Nos interesa, como señala Oppenheim (1992: 43-44):

Common sense suggests that a larger probability sample will give a better estimate of population parameters than a smaller one, but will also be more costly. Yet the size of a sample is, of itself, not very important: a national sample of many thousands might still be very poor- if, for example, it consisted solely of readers of a particular newspaper who had returned a questionnaire. A sample's *accuracy* is more important than its size.

[...] In short, sample size will be determined by theoretical requirements (such as sampling error, cluster size, required accuracy of population estimates), by the precision of the sampling operation, by the number of sub-group comparisons we aim to make and by the nature of the dependent variable- and ultimately by constraints of time and costs.<sup>454</sup>

Otro de los criterios fundamentales para la descripción y determinación de la población de estudio, acordado tras la conclusión de la Fase 1, fue el relativo a los periodos de inclusión en nuestro estudio. Debido a que nuestro trabajo aspira a analizar el impacto que la experiencia LAE puede tener en la formación (personal, académica y profesional) de los sujetos participantes, creímos oportuno no limitar nuestro estudio en lo referente a fechas y aspirar a recoger el mayor número de datos desde los inicios del programa en 1987. En cualquier caso, el factor tiempo será un elemento fundamental en la matización e interpretación de los resultados (V. el apartado sobre las variables extrañas, arriba).

A pesar de la escasa incidencia de este elemento en nuestro estudio, hicimos los esfuerzos necesarios para calcular la población de estudio. Hemos advertidos importante limitaciones en este sentido, y solo podemos contar con cálculos aproximados.

Cabe señalar que se contactó con las distintas oficinas de relaciones internacionales de las instituciones participantes, con los coordinadores del programa y con las asociaciones de antiguos alumnos (caso de LJMU y UNN)<sup>455</sup>. En determinados casos (y con diferencias según la institución de origen) resulta tremendamente complejo calcular el número de graduados que anualmente completan sus estudios, debido a:

- *La distinta duración de los estudios:* si bien la duración de los estudios equivale a 4 años, los requisitos académicos específicos del Programa, fundamentalmente la presentación de dos proyectos fin de carrera (requisito vigente durante la evolución del Programa), así como la realización de periodos de prácticas, pueden revertir en una prolongación de los estudios, que suelen llevar a una duración de hasta 6 años, duración máxima permitida para la obtención de las D/TT en el seno del programa LAE (V. Capítulo 4, anterior).

---

<sup>454</sup>[ES]: El sentido común sugiere que una amplia muestra probabilística puede arrojar mejores parámetros sobre la población que una muestra pequeña, pero también el proceso será más costoso. De hecho, el tamaño de la muestra no es importante por sí mismo: una muestra nacional de muchos miles de sujetos puede ser insuficiente, por ejemplo, si solo se compone de lectores de un determinado periódico. La *precisión* de la muestra es más importante que su tamaño.

[...] Como conclusión, el tamaño de la muestra debe determinarse por requisitos teóricos (como error de muestreo, tamaño de los clusters, precisión en los cálculos de la población), por la precisión en los procedimientos de muestreo, por la cantidad de comparaciones entre subgrupos que pretendemos realizar y por la naturaleza de las variables dependientes, así como por las limitaciones de tiempo y coste. [Nuestra traducción].

<sup>455</sup> La disposición a colaborar de estas asociaciones las hace merecedoras de nuestro agradecimiento. En todo momento quisieron cooperar para contactar con los estudiantes pero, de nuevo, la ley de protección de datos les impedía facilitarnos datos personales para que nosotros entabláramos alguna conexión con estos estudiantes. Tanto LJMU como UNN nos recomendaron la visita a sus páginas web y la consulta a los foros y listas de distribución de antiguos alumnos. A pesar de haber seguido sus recomendaciones, la localización de sujetos pertenecientes a estas instituciones resultó la más compleja y poco fructífera.

- *Inexistencia de un registro de datos relativos a las promociones de graduados del programa LAE:* los estudiantes LAE no reciben una titulación con una denominación específica en sus instituciones de origen, por lo que no hay forma de tener un registro del número de graduados por titulación específica. El único caso posible, en este particular, lo representa la UNN (con su denominación como «Triple Qualification») aunque no se nos facilitaron datos específicos. Las asociaciones de antiguos alumnos mantienen los registros en función de los centros concretos a que pertenecen los graduados, independientemente del programa de estudios cursado, de ahí que, aunque administrativamente se les identifica durante su formación, no así se permite su localización una vez se les concede el título. De igual forma, tampoco tiene la institución de origen un registro del número de dobles/triples titulaciones concedidas, por lo que este dato queda en las instituciones emisoras de los títulos en cuestión.

Ante estas dificultades, recordamos las palabras de Sierra (1998: 176-7) cuando afirma:

La importancia de la base de la muestra, tomada específicamente o en sentido estricto, se deriva de que la muestra, operativamente, es el resultado de la elección de unidades dentro de una población o conjunto previamente determinado de aquéllas. Por ello, fundamento básico de la muestra, es la existencia de un registro de dicho conjunto, en el que aparezcan individualizadas todas sus unidades, y permita realizar la elección mediante un sorteo riguroso.

(*ibid.*: 176)

La base de la muestra en este sentido estricto, no siempre existe. Hay muchos universos, que no están censados o catalogados y que es prácticamente imposible catalogar. [...] La solución que se adopta entonces es practicar la elección de la muestra por algún procedimiento aleatorio imperfecto, [...]”.

(*ibid.*: 177)

Por todo ello, y si bien los procesos de consulta a las instituciones y los coordinadores fueron de gran utilidad para la distribución de nuestro instrumento de recogida de datos, hemos de decir que procedimos a la realización de un cálculo aproximado de nuestra población teniendo en cuenta:

- que conocemos la fecha de inicio del Programa y el momento en que cada institución accedió a formar parte de los flujos de intercambio, por lo que podemos calcular un número aproximado de las promociones de estudiantes que han tomado parte en el programa en cada institución desde sus inicios (a pesar de la imposibilidad de medir exactamente la prolongación de los estudios de los sujetos en cada universidad participante). Por tanto, se tomará la duración «oficial» del programa, esto es, 4 años, aunque somos muy conscientes del carácter artificial de dicho dato<sup>456</sup>.

---

<sup>456</sup> Por otra parte, en el instrumento de recogida de datos se introdujeron preguntas para poder comprobar la duración media de los estudios en los graduados participantes en nuestra encuesta, que presentaremos en el capítulo de resultados.

Así, tomamos los siguientes datos como base para nuestros cálculos: desde su creación y hasta el año 2007, cada una de las instituciones participantes ha contado con las siguientes promociones:

Institución	Intervalo de promociones	Nº de promociones admitidas al programa	Nº de promociones completas (cada 4 años)
AIX	1988-2007	19	17
FHK	1988-2007	19	17
UGR	1990-2007	17	15
UL	1998-2007	9	7
LJMU	1999-2007	8	6
UNN	1998-2007	9	7
UP	1997-2007	10	8
TVU	1989-2000	12	12

Tabla 135 Promociones LAE en las distintas universidades socias<sup>457</sup>

- que sabemos que cada universidad acepta un número limitado de estudiantes cada curso académico en el Programa, por lo que podemos intentar calcular un número medio de estudiantes admitidos anualmente al mismo en cada institución. De nuevo este dato tiene un carácter aproximado, puesto que el número de estudiantes admitidos por curso académico al Programa en cada una de las universidades socias puede variar según las condiciones específicas que concurren, tanto en la propia institución como en el seno del consorcio del programa.

En cualquier caso, se han tenido en cuenta los datos facilitados por los coordinadores del Programa, responsables de la admisión de los estudiantes al mismo, con respecto al número de estudiantes que conforman las promociones LAE por curso académico. De esta forma obtenemos datos aproximados para las siguientes instituciones<sup>458</sup>:

<sup>457</sup> Datos sobre las promociones existentes, extraídos del descriptivo del programa disponible en: LEA EUROPE. <http://www.up.univ-mrs.fr/laglea/international/lea-europe.htm> [Fecha de última consulta: 22 de octubre de 2007] y de las entrevistas a los coordinadores del programa en cada una de las universidades del consorcio.

<sup>458</sup> Primordialmente a través de los datos recogidos en las actas de las reuniones plenarias, así como los facilitados por los coordinadores durante las entrevistas realizadas.

Institución	Nº de promociones admitidas al programa (a)	Nº de promociones completas (b)	Nº de plazas por curso (max.) (c)	Nº total de participantes/ Institución (axc)	Nº total de graduados/ institución (bxc)
<b>AIX</b>	19	17	21	475	400
<b>FHK</b>	19	17	14	285	240
<b>UGR</b>	17	15	16	272	224
<b>UL</b>	9	7	Variable de 0 a 4		--
<b>LJMU</b>	8	6	Variable de 0 a 5	80	50
<b>UNN</b>	9	7	Variable de 0 a 8		--
<b>UP</b>	10	8	Variable de 0 a 5		--
<b>TVU</b>	12	12	Variable de 0 a 10		--

Tabla 136 Datos aproximados relativos a la población total de estudio

Como puede observarse, y tal y como recogíamos en la Tabla 58 del Capítulo 4 (descriptivo del programa LAE en las distintas instituciones del consorcio), no se cuenta con un registro exhaustivo para los participantes en el Programa. Si bien AIX, FHK o UGR tienen números límite para la admisión de participantes (21, 14 y 16, respectivamente, como datos más recientes), estos números también han oscilado durante la historia del Programa y han alcanzado los 25 en AIX o los 16 en Granada, por ejemplo. De esta manera, el cálculo de la media resulta imposible de realizar, puesto que no siempre las instituciones registran en sus actas estas oscilaciones. Del mismo modo, el número máximo de admitidos no implica que todas las plazas se completen y, como decíamos, tampoco refleja la tasa de abandono en el Programa (V. comentarios relativos a la Tabla 58 en el Capítulo 4).

En cualquier caso, los datos para los que no podemos aventurarnos son los relativos a las instituciones del bloque anglosajón fundamentalmente. En ellas, los coordinadores consultados admiten no ser capaces de esbozar un número aproximado de estudiantes admitidos en su institución de origen debido a no existir un número máximo de estudiantes o a desconocer el número exacto de estudiantes que acceden al Programa, que oscila según el curso académico, la tasa de abandono, etc.

La Tabla 136 resume los años de desarrollo del programa desde sus inicios, las promociones completas desde entonces y hasta el año 2007 y su distribución en función de las instituciones socias que han tomado parte en el programa.

Para finalizar, admitimos que nuestro interés por calcular la población de estudio se basa más en un intento por conocer la propia realidad del programa, puesto que nuestros objetivos de investigación restringen el peso que tendrán el cálculo estadístico de la población y la representación muestral en este estudio.



Curso	87-88	88-89	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	2007			
Promociones	P1																						
		P2																					
			P3																				
				P4																			
					P5																		
						P6																	
							P7																
								P8															
									P9														
										P10													
											P11												
												P12											
													P13										
														P14									
															P15								
																P16							
Socias																	P17	P18	P19	P20			
	AIX																						
	FHK																						
	TVU																						
			UGR																				
										UP													
											UL												
											UNN												
												LJMU											

Tabla 137 Promociones completas del programa LAE en las distintas universidades socias

### *Descripción de los grupos de estudio (grupos poblacionales)*

En un primer momento se decide que solo serán objeto de estudio los participantes que ya hayan concluido su formación como estudiantes LAE. Sin embargo, la dificultad que supone acceder a datos sobre los estudiantes y los esfuerzos realizados al respecto nos llevan a disponer de datos de contacto de un gran número de sujetos que aún están tomando parte en el Programa. Concluimos que también su opinión es relevante, especialmente en lo que concierne a: su perfil, motivaciones de acceso, expectativas previas, formación durante los periodos de movilidad, etc. Por ello, se opta por dar la opción a estos sujetos de participar en la encuesta (siempre que al menos hayan realizado un curso de estudios fuera de su institución de origen, ya que la mayoría de las preguntas de nuestro cuestionario irán encaminadas a analizar el impacto que esta formación tiene en los sujetos), tras lo cual se definen distintos grupos de encuestados:

- **ESTUDIANTE LAE:** sujeto procedente de cualquier institución socia del consorcio LAE que haya realizado al menos una estancia de estudios en otra institución socia y que aún no ha completado su formación en el seno del programa LAE. No obstante, para el presente trabajo de tesis doctoral estos resultados han sido excluidos del análisis.
- **GRADUADO LAE:** sujeto procedente de cualquier institución socia que haya completado los requisitos para la finalización de su programa de estudios como participante en el programa LAE.
- **SCFP (*Still completing final Project/s*):** incluimos en esta categoría a aquellos que no hayan completado «oficialmente» el programa por no haber realizado los proyectos de fin de carrera (requisito indispensable para completar el programa de forma oficial y que conduce a la entrega de las 2/3 titulaciones que le corresponden como participante LAE). Este grupo queda identificado con la sigla SCFP. Este requisito lleva, en ocasiones y según advertimos en la fase de pre-encuesta, a una cierta prolongación de los estudios, aunque los sujetos parecen tender al contacto con el mundo laboral a pesar de no disponer de las titulaciones propiamente dichas.

Por tanto, nuestro cuestionario se caracteriza por ser un instrumento binario de recogida de datos.

### *Procedimiento de muestreo: la bola de nieve*

Por las mismas dificultades aludidas para la descripción de nuestra población de estudio, a lo que se une la tremenda dispersión de los sujetos (con las consiguientes limitaciones en recursos para la realización de este estudio), vemos condicionado también el procedimiento de aplicación del cuestionario y nos vemos avocados a la selección de un método de muestreo no probabilístico: el muestreo por **bola de nieve**.

Esta técnica o procedimiento de muestreo corresponde a un procedimiento no probabilístico aleatorio imperfecto: técnica de bola de nieve, de sujetos voluntarios, según las clasificaciones ofrecidas por Hernández Pina (1998: 30-31) y Hernández Sampieri (2003).

Oppenheim (1992: 43) describe esta técnica de muestreo en lo siguiente: «[...] [technique] where a few appropriate individuals are located and then asked for the names and addresses of others who might also fit the sampling requirements.»<sup>459</sup>

La muestra de voluntarios, según Hernández Pina (*ibid.*), es la alternativa para aquellos casos en los que, por motivos éticos o morales, no se puede hacer uso de otros procedimientos considerados más válidos científicamente (probabilísticos o estadísticos). En nuestro caso, y como hemos visto, las causas de esta decisión emanan de cuestiones que podríamos llamar técnicas e institucionales, comentadas anteriormente, como es la ausencia de un catálogo o censo (Sierra 1998: 176-7). Hernández Sampieri (2003: 327)<sup>460</sup> comenta la mayor frecuencia de este tipo de muestreos en investigaciones de corte sociológico, donde el investigador se limita a elaborar conclusiones únicamente sobre los «especímenes que llegan a sus manos de forma casual».

Oppenheim (1992: 43) justifica el uso de la técnica de la bola de nieve cuando no se puede acceder a la población por no disponer de ciertas características o parámetros conocidos, aunque incide en la gran dificultad que supone el desconocer la representatividad de la muestra en relación con la población de estudio, con las consiguientes implicaciones en cuanto a la imposibilidad de aplicar parámetros propios de poblaciones estadísticas y, especialmente, en las limitaciones para la generalización de los resultados obtenidos. También Sierra nos advierte de esto (1998: 179):

En cuanto a la relación entre universo y muestra, hay que tener en cuenta que, como subraya Sánchez Carrión (1995: 107) «todo lo relacionado con poblaciones no observadas tiene que ver con las *probabilidades*. Solo de lo que se observa (muestra) se puede hablar con certeza; de lo no observado (la población) siempre hay que hablar en términos probabilísticos: hemos preguntado a esta poca gente y opina esto; si hubiéramos preguntado a todos, *lo más probable* es que hubiéramos obtenido tal o cual resultado».

Efectivamente, no hemos obviado, como bien apunta Hernández Pina (*ibid.*), los sesgos de estas muestras, minimizados, no obstante, en nuestro caso por los objetivos y el enfoque del trabajo.

---

<sup>459</sup> [ES]: [...] [técnica] en la que se contacta con un grupo idóneo de individuos, a quienes se pide el nombre y direcciones de contacto de otros que pueden encajar en los requisitos del muestreo. [Nuestra traducción].

<sup>460</sup> Según Hernández Sampieri (2003), los procedimientos de muestreo no probabilísticos incluyen, además del de sujetos voluntarios: el de expertos, sujetos-tipo, por cuotas o muestras cualitativas (variadas, homogéneas, en cadena o por redes, dirigida por teoría o por criterios, casos típicos).

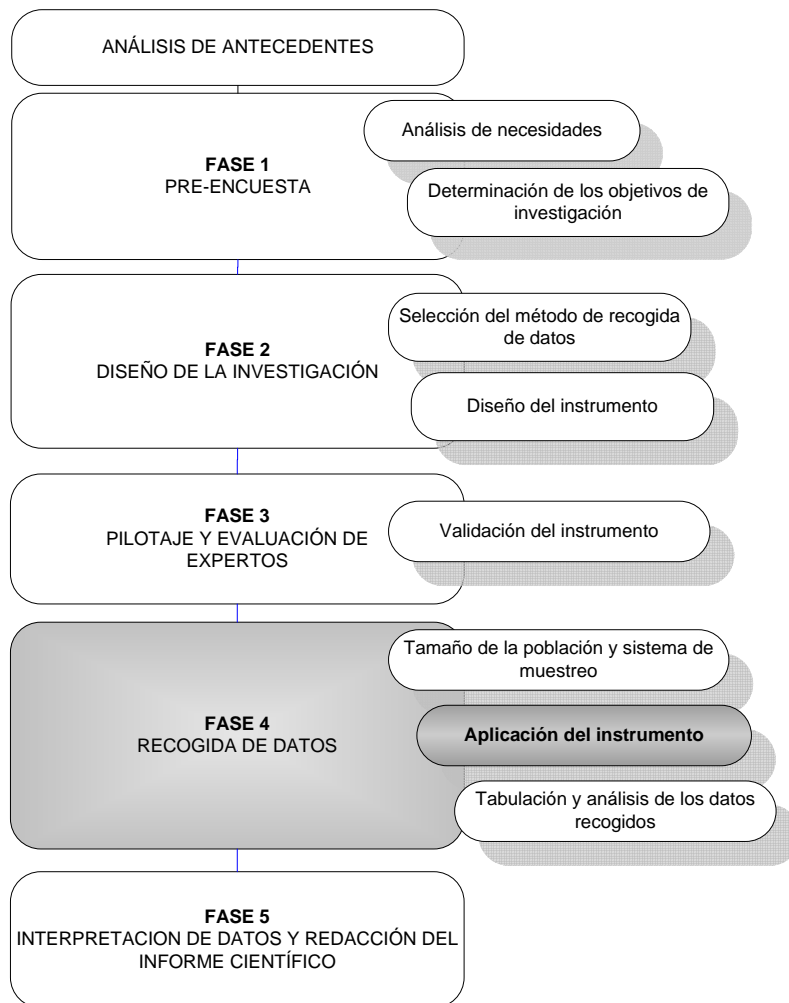


Diagrama 55 Proceso de investigación: aplicación del instrumento

### ***Procedimiento para la aplicación del instrumento***

De acuerdo con las orientaciones para el diseño y los condicionantes detallados anteriormente, se opta por colgar el cuestionario en una página web (con URL propia) que estará accesible para los usuarios de Internet. Se realiza previamente una campaña de buzoneo basada en los datos de contacto disponibles y en la que se llama a la colaboración de los destinatarios. En este sentido, se siguen las orientaciones de Oppenheim (1992) para incrementar la tasa de respuesta que, en cuanto es aplicable a nuestro estudio, se traduce en:

- *Anuncio inicial:* mensaje enviado por correo electrónico en el que se informa a los sujetos sobre la realización del estudio e se les invita a participar (y colaborar mediante la difusión del cuestionario entre sus contactos).
- *Explicación de la selección de la muestra:* se informa a los sujetos sobre cómo hemos accedido a sus direcciones electrónicas y se les pide su cooperación para incrementar el número de destinatarios de la encuesta y la representación en el estudio.

- *Tema y grado de interés para los sujetos encuestados:* en todo momento, se informa a los sujetos del contexto global del estudio y se incide en la importancia que este puede tener tanto para los participantes en el Programa (graduados, estudiantes) como para aquellos que pretenden acceder al mismo. Incidimos en la importancia del Programa en las instituciones y el escaso conocimiento validado por estudios propios, hasta el momento.
- *Incentivos:* el único que se ofrece es la completa difusión y disponibilidad de los resultados finales del trabajo a todos aquellos interesados, por lo que entendemos que la motivación para la participación de los sujetos es de naturaleza intrínseca.
- *Confidencialidad y anonimato:* a pesar de que han de introducir algún dato de carácter personal (principalmente el correo electrónico), se garantiza a los sujetos la absoluta confidencialidad de los datos facilitados, únicamente explotables con las finalidades académicas y de investigación de este trabajo. La introducción del protocolo en la que se incluyen estos detalles y la necesidad del sujeto de proceder (mediante el botón de entrada al cuestionario) supone la aceptación por parte del sujeto de su participación en la encuesta.
- *Recordatorios:* con la debida frecuencia se realizan recordatorios a los sujetos de la base de datos y se incluyen en todo momento peticiones de colaboración para la difusión del instrumento.
- *Apariencia y extensión del cuestionario:* se adoptan las decisiones ya comentadas en cuanto al diseño, apariencia de la web, etc. (V. apartado anterior relativo al diseño final del instrumento).
- *Relación entre el encuestado y el encuestador:* en las comunicaciones mantenidas con los sujetos de estudio se mantuvo en todo momento una relación respetuosa, cordial y de agradecimiento.

Siguiendo el mismo procedimiento que para la fase de pilotaje, se contacta con un grupo de sujetos a los que se informa de nuestra posición e intereses generales<sup>461</sup>, para pasar a pedirles su colaboración voluntaria en nuestra encuesta, no solo como participantes, sino también como difusores de nuestro mensaje entre sus contactos de anteriores participantes en el programa LAE. Hemos de decir que la respuesta fue muy positiva, logrando una amplia base de datos de contacto con antiguos participantes.

Los resultados, una vez el sujeto envía el cuestionario electrónicamente, se almacenan directamente, y tal y como el sujeto los ha introducido en su cuestionario, en una matriz de datos que puede ser manipulada y exportada a otros programas (por ejemplo a SPSS) para su tratamiento estadístico, si procede.

---

<sup>461</sup> Como no queríamos intervenir en las percepciones de los sujetos ni hacer demasiado patentes nuestros intereses de investigación, la redacción de los correos informativos se mantuvo lo más neutral y genérica posible. El Anexo 5.11 recoge los mensajes, tanto en español como en inglés, de la campaña de buzono.

## 5.4. Conclusiones al capítulo

Para concluir con este epígrafe, hemos de señalar que las mencionadas limitaciones en la descripción de nuestra población, así como el optar (según hemos pretendido justificar en este apartado) por un procedimiento de muestreo de tales características, supone la imposibilidad de aspirar a la representatividad de los resultados. Esta cuestión, en cualquier caso, quedó fuera de nuestra consideración, si se tiene en cuenta:

- por una parte, la diversidad de las experiencias detectadas (en el ámbito tanto objetivo-naturaleza del programa en las distintas universidades socias, como subjetivo- a la luz de las conclusiones de la primera fase de investigación o fase de análisis diagnóstico);
- por otra, por la propia naturaleza de los propósitos generales de investigación y el enfoque adoptado en el estudio, tal y como hemos detallado en apartados anteriores.

No obstante, se ha intentado lograr una muestra cualitativamente representativa, especialmente en cuanto a las lenguas e itinerarios de estudio, las titulaciones representadas y las nacionalidades e instituciones de origen.

Finalmente, estamos realizando un estudio descriptivo de la realidad que los sujetos eligen contarnos; partimos pues de las propias percepciones de nuestros encuestados.

Nuestro análisis se centrará en describir globalmente y luego por grupos de titulación (Lenguas/Traducción) los resultados recogidos en las distintas variables de estudio. El análisis, como veremos en el siguiente capítulo, se centrará en la presentación de las frecuencias correspondientes a las distintas respuestas recogidas a lo largo de la encuesta.

En las preguntas abiertas se han recogido, analizado y categorizado las respuestas recogidas para dar lugar a unas categorías generales de análisis, de manera que se pueda presentar una imagen general, a modo de tendencias, de la visión compartida por nuestros encuestados. No obstante, se tenderá a la interpretación cualitativa de las respuestas recogidas, que consideramos arrojan mayor luz sobre la tonalidad y envergadura de los datos registrados.

Si bien este ha sido el procedimiento de análisis por el que hemos optado en esta ocasión, no descartamos otras modalidades de investigación que pudieran sernos de gran utilidad en el futuro. En este sentido, consideramos que la investigación cualitativa pudiera aportar datos de gran relevancia en este tema de estudio. Sin embargo, se barajaron las siguientes situaciones:

- nuestro estudio aspira a ser un trabajo de exploración, al ser uno de los primeros trabajos realizados, de forma global y expresa, en torno a la experiencia en el programa LAE;
- por otra parte, antes de entrar en profundidad sobre ciertos aspectos, en los que el análisis cualitativo pudiera revelarse más oportuno, se consideró apropiado realizar un primer trabajo que abarcara en la medida de lo posible el mayor número de experiencias y temas;
- a esto se une la posibilidad de nuestro estudio de abrir nuevas vías de investigación, que permitan, previsiblemente, la adopción de otros enfoques.

Ciertamente, y aunque no ha sido el objetivo de nuestro trabajo, sería posible realizar experimentos en este sentido, gracias, por ejemplo, a un grupo control (del tipo sujetos que no hayan tomado parte en el programa objeto de estudio; sujetos no móviles, etc.) en el que, al enfrentarse, por ejemplo, a un encargo de traducción, se podría observar la forma en la que responden ambos grupos de sujetos.





# Capítulo

# 6

A continuación, el capítulo 6 presentará los resultados de nuestro estudio por dimensiones de estudio. La totalidad de los resultados, detallados por variable y en versión extendida, está disponible en su totalidad en el Tomo en CD de nuestro trabajo. Este capítulo es pues un resumen de la totalidad de resultados presentado in extenso en el segundo tomo.



## 6.1. CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS

### *Notas previas al análisis de los datos*

En primer lugar, debemos puntualizar que para la presentación de los resultados de nuestro estudio hemos tomado una serie de decisiones fundamentadas por nuestro propio perfil investigador y en la naturaleza de nuestro estudio.

Tal y como ha quedado detallado en el Capítulo 5 anterior, nuestro análisis corresponde a un estudio de enfoque descriptivo y exploratorio, por lo que no pretendemos en ningún caso extrapolar los resultados de nuestro trabajo al total de la población de estudio (V. Apartado 5.3.5 respecto a la identificación de la población), sino que estos datos son aplicables únicamente a los sujetos de nuestra muestra.

Como se corresponde con los métodos de acceso a la población (V. Apartado 5.3.5), los sujetos con mayor representación muestral han sido aquellos pertenecientes a las instituciones en las que contábamos con instrumentos específicos para el acceso a la población; esto ha condicionado el análisis estadístico, de manera que no se procede al análisis de datos estadísticos por titulación en todas las variables de nuestro estudio, siempre teniendo en cuenta nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Por otra parte, como advertíamos en el diseño del cuestionario (Capítulo 5, Apartado 5.3.4 dedicado al Diseño de la investigación y Anexo 5.2. donde se presentan las tablas descriptivas de cada ítem y variable de estudio), en determinados ítems formulados como preguntas abiertas (relativos a las competencias, dificultades formativas, etc.) se pedía a nuestros encuestados que establecieran un cierto orden de prioridad en sus respuestas. Esto no ha sido, finalmente, tenido en cuenta, en nuestro análisis de resultados. Dada la enorme variedad de respuestas y su inconsistencia en relación a la muestra, hemos descartado tener en cuenta la prioridad dada por los encuestados en dichas respuestas. Nuestro objetivo global es adentrarnos en la realidad de los participantes en el programa LAE, de ahí que este primer estudio global sobre la experiencia formativa de los estudiantes y egresados del Programa pretenda establecer con sus resultados una base para futuros trabajos que puedan plantear y superar los problemas encontrados en el transcurso de este estudio y profundizar en los temas más relevantes, a la luz de los resultados obtenidos.

### *Presentación de resultados*

Tras un análisis pormenorizado de los resultados de nuestra encuesta ítem por ítem, se optó por presentar este análisis, de gran envergadura, en un tomo separado del cuerpo de esta tesis (tomo de anexos en CD<sup>462</sup>). Este segundo volumen incluye una carpeta donde se incluyen los instrumentos para la recogida de datos y demás plantillas de recogida de información utilizadas en las distintas fases de esta investigación («Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5»). De esta manera, los principales resultados de este análisis por variables de estudio quedarán agrupados y resumidos en el Capítulo 6, para pasar en el Capítulo 7 (último de nuestra tesis) a presentar las conclusiones al respecto, dando respuesta a las preguntas y objetivos de investigación formulados en el Capítulo 5. El trabajo que presentamos aquí, ha sido el resultado de la imbricación de los resultados e

---

<sup>462</sup> En la introducción de esta tesis se ofrece un listado detallado de la estructura y anexos de este estudio, relativos al presente volumen y al tomo de anexos.

incorpora las principales conclusiones en las dimensiones de investigación marcadas. Estimamos que este procedimiento para la presentación de los resultados favorece la lectura y comprensión de los datos de nuestro análisis y permite una mayor claridad expositiva en la determinación de las conclusiones de nuestro trabajo.

Una vez planteado esto, hemos de señalar, que en cuanto respecta al análisis de resultados ítem por ítem, teniendo en cuenta la aproximación a nuestra realidad de estudio, así como la naturaleza del instrumento de medida, hemos de hacer notar que en nuestro **análisis estadístico** se centrará en la distribución por frecuencias de las respuestas recogidas y, en su caso, un análisis comparativo por grupo de población representado<sup>463</sup>. Nuestro objetivo es describir el comportamiento de nuestra muestra que, como vemos, resulta tremendamente subjetivo e imposible de generalizar (el análisis se realizará por grupo de titulación y universidad de origen, con lo que se logra una mayor segmentación del análisis descriptivo/exploratorio que abordamos en este trabajo). Por ello, no se aplican parámetros estadísticos, más propios de trabajos de corte cuantitativo puro, que aspiran a la extrapolación de datos a la población de estudio. De esta manera, se pretende reflejar la particular tonalidad de las experiencias representadas en los resultados de este trabajo. El análisis se ilustrará por tanto con los datos facilitados por los encuestados en las respuestas abiertas, retomando las conclusiones de las fases de diagnóstico (entrevistas a los distintos grupos: coordinadores y participantes LAE).

Por otra parte, la inclusión de **preguntas abiertas** para la matización y concreción de los datos recogidos en las cerradas (datos cualitativos y cuantitativos, respectivamente) nos ha llevado a incluir la interpretación de los resultados conjuntamente con el análisis de los mismos, en el análisis completo del tomo en CD<sup>464</sup>. Esto se debe a que son justamente las respuestas ofrecidas por los sujetos en las preguntas abiertas las que nos ayudan a justificar y explicar, por sí mismas, los datos estadísticos derivados de las cuestiones formuladas como cerradas. Esto es, estamos dando un tratamiento circular a los datos de nuestra investigación: si bien las preguntas abiertas sirvieron de base en determinadas variables para el establecimiento de las categorías de análisis estadístico, es la tonalidad y matices incluidos en dichas respuestas abiertas las que nos ayudan a interpretar los datos estadísticos resultantes. En cualquier caso, el capítulo de conclusiones recogerá dichas interpretaciones para dar respuesta a los propósitos y objetivos de este trabajo.

Al presentar las transcripciones de las respuestas introducidas por nuestros sujetos en las casillas de edición se ha identificado la pregunta abierta con el código COM (o comentarios introducidos por los propios encuestados).

#### *Organización de los datos*

Hemos analizado los datos por separado según la titulación de origen. Así se ha establecido un primer grupo de TI formado por la UGR y la FHK (**G-TI**) y un segundo grupo de especialización

---

<sup>463</sup> En este sentido, se recogen en el capítulo tablas de frecuencias que recogen no solo la frecuencia sino el dato porcentual de su distribución con respecto a la muestra (global) y/o a la titulación específica a la que pertenecen (grupo de titulación: G-TI, G-LENG).

<sup>464</sup> No obstante, este análisis detallado no incluye en el cuerpo del capítulo la totalidad de las tablas y gráficos, ni todas las citas recogidas en las preguntas abiertas (traducidas por completo al español, en su caso). Tampoco se acompañarán gráficos a las tablas de datos cuando se estime que la presentación de los mismos queda debidamente clara en ellas. La totalidad de estos elementos ha quedado recogida en los Anexos «Tablas y Diagramas» en el CD, a saber: las tablas por ítem, los gráficos y todas las respuestas recogidas en las preguntas abiertas de nuestro cuestionario, traducidas, en su caso, al español.

en Lenguas, donde se incluyen AIX, UP, UL, LJMU, UNN y TVU (G-LENG)<sup>465</sup>. En cualquier caso en este segundo grupo veremos que, salvo en el caso de AIX, no se da una notable representación del resto de instituciones. De esta forma, y según las dimensiones de estudio, analizaremos los datos globalmente, mientras que en otros casos realizaremos un análisis por grupo de titulación y/o universidad de origen para pasar más tarde a interpretar los datos en un enfoque comparativo.

Esto nos lleva pues, al establecimiento de distintos cálculos, en cuanto respecta al análisis estadístico:

- *datos globales*: que atienden al total de representados en nuestra muestra (N= 108 sujetos), siendo N el total de la muestra.
- *datos por grupo de titulación*: según el número de sujetos de cada grupo (G-TI n<sup>1</sup>= total de sujetos del grupo de TI; G-LENG n<sup>2</sup>= total de sujetos del grupo de Lenguas), siendo n el total de encuestados en cada grupo por titulación.
- *datos por universidad de origen*: según el número de sujetos pertenecientes a cada universidad representada en el G-TI/G-LENG (FHK: n<sup>1a</sup> [total de sujetos del grupo FHK del G-TI]; UGR: n<sup>1b</sup> [total de sujetos del grupo de UGR del G-TI]; AIX: n<sup>2a</sup> [total de sujetos del grupo de AIX del G-LENG], etc.).

En la presentación de los comentarios (extractos de respuestas a preguntas abiertas, fundamentalmente<sup>466</sup>) los sujetos quedarán debidamente identificados con un código interno. Este código incluye, por una parte, la identificación del sujeto en la muestra (LAE-número de clasificación) y su código correspondiente por universidad de origen (Abreviatura de la universidad de origen-número de clasificación) Los estudiantes Eurobis quedarán identificados como corresponde en dicha codificación (Código-Eurobis), cuando así proceda. Para facilitar la identificación de dichos sujetos, se ha optado por colorear el texto, de manera que en rojo quedarán identificado los sujetos del G-TI y en azul los del G-LENG.

Para concluir, hemos de puntualizar que el análisis de cada una de las variables, en este capítulo, no sigue el orden establecido en el cuestionario ni en la numeración de las mismas, sino que atiende a las dimensiones de investigación, con lo que se favorece el establecimiento de relaciones entre variables.<sup>467</sup>

Se recogen, en total, 143 cuestionarios en los tres grupos de población identificados<sup>468</sup>; de ellos y teniendo en cuenta nuestros objetivos y sujetos de estudio, quedan eliminados 28 por pertenecer al grupo de «estudiantes» (V. Capítulo 5). De los 115 cuestionarios restantes, tras el proceso de lectura y el control de los cuestionarios recogidos<sup>469</sup>, 108 cuestionarios resultan válidos para su análisis y configuran del corpus de información para el desarrollo de este trabajo de investigación doctoral.

<sup>465</sup> V. listado de siglas y abreviaturas.

<sup>466</sup> V. en Capítulo 5 sobre el tratamiento y análisis de las respuestas abiertas en nuestro estudio.

<sup>467</sup> Por ejemplo, el ítem que pregunta si los estudiantes han realizado el programa LAE bajo la modalidad Eurobis se ubica en el contexto de clasificación, dimensión 0 de nuestro estudio (descripción de la muestra), variable vinculada a la universidad de origen y el itinerario de estudios de nuestros sujetos, codificada como V0.2c, sin embargo se opta por analizar en primer lugar, y globalmente, los ítems hasta el V0.9 (nacionalidad) para entrar a tratar las particularidades de este grupo de sujetos (V. cuestionario en Anexo 5.9, en Epígrafe «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD).

<sup>468</sup> GRAD LAE, SCFP, Estudiantes.

<sup>469</sup> En el capítulo anterior, comentamos los procedimientos de control llevados a cabo.

## 6.1. Principales resultados: Descripción de la Muestra (Dimensión 0)

### 6.1.1. Participación muestral y datos sociodemográficos

De los 108 cuestionarios recibidos (N= 108 sujetos) obtenemos los siguientes datos sociodemográficos en función al grupo de población, sexo, edad, nacionalidad, lengua materna, combinación lingüística e itinerario de estudios.

#### *Titulaciones y grupos de población*

Atendiendo a la **titulación de estudio**, un 46,3% (50 sujetos) son participantes LAE del G-TI y un 53,7% (58 sujetos) pertenecen al G-LENG. En el primero, contamos con 42 graduados (84%) y 8 SCFP (8%). Mientras que en el segundo, solo contamos 5 sujetos del grupo SCFP pertenecientes todos ellos a AIX (8,6%).

En cuanto a los **grupos poblacionales**, los graduados son más numerosos, hecho necesario para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo, representando un 88% del total (95 sujetos); el 12% restante (13 sujetos) lo conforman sujetos que aún están completando los proyectos fin de carrera (SCFP).

#### *Sexo*

La **representación de las mujeres** es más que evidente en nuestra muestra, excediendo ampliamente el número de hombres representados: un 86,1% de nuestros encuestados son mujeres frente a solo un 13% de hombres. Estos últimos tienen en el G-TI una presencia del 14% del grupo, frente al 7% del G-LENG; las mujeres predominan en ambos grupos con un 84% en el G-TI y con un 87,9% en el G-LENG.

Por **sexo y grupo de población**, los graduados suponen un 84% del grupo G-TI, siendo únicamente un 10% de estos (5 sujetos) de sexo masculino. El 16% (SCFP) son, en la mayoría de los casos, mujeres (10%, 5 sujetos de los 8 casos representados en este grupo de población corresponden con mujeres). En el G-LENG no hay representación de mujeres que continúen su formación en el Programa en el momento de la encuesta; siendo todos los SCFP hombres (un 12,1% del grupo). Las graduadas son el 79,3% del grupo de Lenguas y las que han de completar oficialmente el programa son un 8,6% de la muestra de este grupo.

En definitiva, nuestra muestra queda configurada por 83 graduadas LAE, 12 graduados, y diez mujeres y dos hombres del grupo SCFP (nótese que uno de estos sujetos no confirma su sexo). No sorprenden estos datos a la luz de los disponibles respecto al perfil propio de las titulaciones de Lenguas y TI, por una parte; y por otra, se corresponde con los estudios sobre procedimientos de muestreo que afirman que las mujeres suelen ser más propensas a la participación en muestras de voluntarios (Hernández Sampieri 2003).

### *Universidad de origen*

Por **universidades**, la institución de origen de la que tenemos más representación resulta ser AIX con el 30,6% de los sujetos de nuestro estudio (nótese que teniendo en cuenta la institución a la que pertenecen originalmente los estudiantes Eurobis, el grupo de sujetos de AIX ve incrementada su representación hasta el 38,0% de la muestra global); le sigue la UGR con un 27,8% y finalmente FHK con un 18,6% de la representación muestral.

Por grupos, en el G-TI, 20 sujetos son de FHK (40% del grupo) y 30 de UGR (60%). En el G-LENG, tenemos 41 sujetos de AIX (el 70,7% del grupo), 7 de UP (12,1%) y del bloque anglosajón contamos únicamente con la representación de 10 sujetos en total: 2 de UL (3,4%), 4 de LJMU (6,9%), 3 de UNN (5,2%), y 1 de TVU (1,7%).

Como preveíamos, y desde un punto de vista metodológico, registramos en nuestra muestra una mayor presencia de aquellas instituciones que por una parte, aceptan más estudiantes LAE anualmente y desde el inicio del Programa, por lo general; esto es de AIX, UGR y FHK, tal y como se presentó en el capítulo dedicado a la descripción del programa LAE (Capítulo 4).

Efectivamente contamos con menos representación de sujetos del bloque anglosajón. No hemos de olvidar que, como aludían los coordinadores consultados en la fase diagnóstica, estas universidades registran serios problemas para el reclutamiento de candidatos, con cupos vacíos, en muchas ocasiones, a lo largo de la historia del Programa.

Finalmente, también fue en estas instituciones (AIX, FHK y UGR) en las que menos problemas se presentaron para el desarrollo de la investigación, esto es, donde hubo menos problemas para acceder a la población de estudio por contar con mecanismos internos y/o externos para el contacto con los sujetos de estudio. (V. Capítulo 5).

### *Modalidad Eurobis*

Contamos con un total de 11 sujetos Eurobis, todos ellos pertenecientes a AIX (V0.2b<sup>470</sup>) y de nacionalidad francesa. Para 9 de estos 11 sujetos, su lengua materna es el francés (por lo que evidentemente, no coincide con su lengua A en el Programa).

### *Nacionalidad*

Si bien, por lo general, las nacionalidades de origen coinciden con la de las universidades en las que los sujetos han cursado sus estudios, se empieza a entrecruzar, ya en el contexto de clasificación, que hay representación de distintas experiencias y procedencias, en casos en los que los sujetos advierten ser de nacionalidades y/o procedencias mixtas<sup>471</sup>. En la UGR, no se advierten situaciones de no coincidencia entre la nacionalidad de origen del sujeto y la de su institución, mientras que en FHK, UNN o LJMU registramos casos de dobles nacionalidades.

---

<sup>470</sup> Universidad real de origen, no en la que se inscribe el estudiante Eurobis para posibilitar la admisión del candidato (V. Glosario al final de este tomo).

<sup>471</sup> V1.1. Perfil de acceso: contexto internacional previo.

Tres sujetos de FHK indican tener otras nacionalidades: francesa, irlandesa y española, respectivamente<sup>472</sup>. A pesar de marcar una nacionalidad del listado ofrecido, un determinado grupo de sujetos (5 en total en el G-TI) marcan otras nacionalidades (V0.9a)<sup>473</sup>. De ellos, concretamos la situación de los siguientes, conforme a la información facilitada en otros momentos de la encuesta (V1.1):

- El sujeto LAE15-UGR14 y el LAE91-UGR22 afirman tener además de la nacionalidad española, la francesa (en ambos casos, indican que sus madres son de dicha nacionalidad).
- El sujeto LAE81-FHK18 indica tener además de la nacionalidad alemana, la francesa y la suiza (al ser su madre nacional de ambos países).

Los 11 casos de estudiantes Eurobis detectados en nuestra encuesta coinciden con sujetos de nacionalidad francesa. También los 30 sujetos restantes de AIX son de nacionalidad francesa; en LJMU y UNN, no coincide su nacionalidad con la del país de su universidad de origen. Los siguientes sujetos indican expresamente tener otras nacionalidades:

- LAE67-LJMU7 afirma tener nacionalidad alemana (y así lo especifica luego en V0.9);
- el sujeto LAE29-LJMU4 dice ser de Finlandia;
- el sujeto LAE9-UNN1 indica que su nacionalidad es francesa, aunque responde no ser estudiantes Eurobis<sup>474</sup>.

### *Itinerarios LAE*

En cuanto a los **itinerarios representados**, estos resultan ser, en su mayoría, itinerarios no vigentes en la actualidad. Esto concuerda con nuestra población de estudio (graduados del Programa de cualquier promoción desde el inicio del mismo) y con la evolución que ha sufrido el Programa desde sus comienzos. En total, observamos un total de 28 triángulos donde los más frecuentes pertenecen al grupo de G-TI: UGR-AIX-TVU (11,1%, 12 sujetos), UGR-AIX-LJMU (9,3%, 10 sujetos) y FHK-AIX-LJMU (8,3%). En el grupo G-LENG observamos mayor cantidad de itinerarios representados, en relación al G-TI, al contarse en este grupo con un mayor número de instituciones, dando pie a gran cantidad de triángulos posibles. En el G-LENG el itinerario realizado por más sujetos es el de AIX-TVU-UGR con 8 sujetos representados (7,4% del total).

### *Combinaciones lingüísticas*

Son distintos los elementos que hemos de resaltar en cuanto a las combinaciones lingüísticas representadas:

---

<sup>472</sup> El Capítulo 6\_RES0 del tomo en CD (Resultados del Análisis completo) se detiene específicamente en estos casos.

<sup>473</sup> Obsérvese que no se bloquea deliberadamente esta opción de respuesta para aquellos que hayan marcado en el cuestionario su nacionalidad previamente, para poder recoger casos de dobles nacionalidades.

<sup>474</sup> El sujeto LAE107-LJMU10 afirma tener otra nacionalidad, si bien la indicada es «inglesa».



- Evidentemente, las más presentes en nuestra muestra son las propias de las instituciones con mayor representación en este estudio; en el caso de AIX: FR-EN-ES (17,6%), en el caso de UGR: ES-FR-EN (16,7%), y en el caso de FHK: DE-FR-EN (13,0% de la muestra global).
- A pesar de que el Programa no establezca, de por sí, una nivelación entre las lenguas extranjeras de estudio, considerándolas ambas al mismo nivel y, habiéndose especificado en nuestro cuestionario que el orden de introducción de las lenguas de estudio habría de corresponder con el itinerario LAE realizado, interesa que los estudiantes esbocen de forma diferente su «itinerario lingüístico», en lo que parece un intento por diferenciar niveles de competencia en las dos lenguas extranjeras<sup>475</sup>.

No se dan, no obstante, en el grupo G-TI casos en los que no coincida la lengua materna de los participantes con su Lengua A en el seno del Programa. Esta situación es bastante diferente en el grupo G-LENG donde 13 sujetos informan de esta no coincidencia: 9 de los cuáles son estudiantes Eurobis, por lo que se ve justificada dicha situación, mientras que los cuatro restantes informan de la especificidad de sus casos, en los que no coincide su lengua materna con la lengua oficial de la institución de origen<sup>476</sup>:

- El sujeto LAE29-LJMU4 (nacional de Finlandia) afirma que, de las dos lenguas oficiales del país, la suya es el sueco. Después afirmará que sus padres son de nacionalidades distintas (finlandesa e iraní) y que nació en Suecia.
- El sujeto LAE67-LJMU7 dice ser de nacionalidad alemana, aunque pertenece a LJMU y afirma no ser estudiante Eurobis.
- El sujeto LAE19-UNN1 afirma que su lengua es el francés (correspondiéndose su respuesta a la nacionalidad señalada) y como en el caso anterior, no señala haber realizado la modalidad Eurobis.
- LAE82-UP6 afirma ser nativo de lengua inglesa, aunque no aporta información, en sus respuestas abiertas, que nos ayuden a justificar esta situación.

### *Edad actual*

El **perfil de edad de nuestros sujetos**, en el momento de la encuesta, se corresponde con nuestras expectativas previas en tanto que, al tratarse de graduados y/o sujetos que están a punto de completar su formación, se sitúan en los intervalos de edad más avanzada. De esta manera, un 43,7% de nuestra muestra supera los 27 años, mientras que un 40,7% se encuentra entre los 24 y los 26 años. Solo un 14,8% tiene entre 21 y 23 años y un único sujeto (0,9%) tiene menos de 21 años.

Evidentemente, el perfil edad puede relacionarse con el grupo poblacional en que se inscriben nuestros sujetos. Vemos pues que si atendemos al hecho de que sean graduados o SCFP, el orden establecido se invierte, y obtenemos el dato de que los graduados son, hasta en un 48,4% de los

---

<sup>475</sup> Como puede consultarse en el Capítulo 6\_RES0, los sujetos describen distintas combinaciones para un mismo itinerario de estudios LAE, alterando el orden de sus dos lenguas extranjeras.

<sup>476</sup> Estas particulares situaciones fueron descritas por los propios encuestados en el ítem V1.1 (contexto internacional previo).

casos (95 sujetos en total son graduados) mayores de 27 años; solo un sujeto alcanza esta edad en el grupo de los SCFP. De hecho, en este último grupo, solo superan los 24 años un 30,8% frente al 91,6% en los intervalos correspondientes en el grupo de Graduados.

En definitiva, los sujetos del grupo G-LENG son un poco más jóvenes, en el momento de la encuesta, que los del G-TI siendo, en un 50% de los casos, de edades comprendidas entre los 24 y los 26 años, frente al 30% del G-TI. Los sujetos de titulaciones de Traducción superan, en un 52% los 27 años, frente al 36,2% del G-LENG. El único sujeto que no supera los 21 años se localiza en el grupo de Lenguas y no está graduado (SCFP).

### *Datos sobre su acceso al programa LAE*

Al analizar el **perfil de edad en el acceso al programa LAE** se nos muestra que en el grupo G-LENG los sujetos acceden al Programa a una edad más temprana en comparación al grupo G-TI. Hasta un 30% del grupo G-TI supera los 21 años en su ingreso en el Programa, mientras que este porcentaje solo alcanza a, aproximadamente, un 10% del G-LENG.

Como observamos en las tablas CapRES0.18- RES0.19 (de los resultados completos en el CD adjunto), el 57,4% de nuestra muestra (62 sujetos) dicen acceder a la universidad entre los años comprendidos de 1997 al año 2000. Este dato nos ayuda a describir con un mayor detalle nuestra muestra, aunque no arroja datos significativos, por sí mismo, para configurar el perfil de acceso de nuestros candidatos. De ahí que se opte por cruzar esta variable con el año de acceso al Programa, para observar en qué momento se realiza el ingreso en el programa LAE según los sujetos encuestados (N=108 sujetos).

En el intervalo esbozado anteriormente, se observa ahora que son 59 los sujetos que acceden al Programa en estos años, por lo que intuimos la representación de situaciones diversas respecto al momento de ingreso en el Programa: en el momento del acceso a la titulación, durante el primer año de los estudios universitarios, después del primer año.

Sí podemos afirmar, no obstante, que en nuestra muestra se recogen promociones pertenecientes a la etapa intermedia en la historia del Programa, esto es, por lo general, se ubican entre los años 1997 (10 años después de que se iniciara el Programa por el consorcio fundador) y 2000/2001 (aproximadamente unos seis años antes de la realización de este estudio)<sup>477</sup>.

En cuanto al **momento de acceso al Programa**, nuestra encuesta recoge distintas experiencias que varían según la institución de acogida, lo que corrobora los diferentes procedimientos interinstitucionales.

Al indagar sobre el momento en que se realiza la incorporación de los participantes encuestados al Programa, no podemos olvidar que nos es imposible, por la información recogida en nuestro cuestionario, prever si el sujeto accede a la universidad en la fecha señalada para la realización de los estudios universitarios en el marco del programa LAE (acceso al programa tras haber completado los estudios de primer curso y acceder al programa en el segundo, posibilidad que

---

<sup>477</sup> El lanzamiento de la encuesta tiene lugar en febrero de 2006 recogándose cuestionarios desde esa fecha. El último recogido (no incluido en esta encuesta por pertenecer al grupo de estudiantes) fue en julio de 2007. V. Anexo 5.10. en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en el CD.

recogen ciertas instituciones del consorcio LAE) o por otros motivos (por ejemplo, haber iniciado otra titulación universitaria y acceder desde el inicio de los estudios universitarios en TI o Lenguas al programa LAE). Nos limitaremos a identificar el momento del acceso al programa según los datos recogidos en nuestro instrumento. Del mismo modo, nuestro análisis se centra en las respuestas marcadas por nuestros sujetos a las preguntas V0.4 y V0.5 con las consiguientes variables extrañas que han podido desviar los datos que mostramos. No obstante, entendemos que estos datos tienen un carácter orientativo, en esta variable de estudio, y bien pudieran servir de base a futuros trabajos sobre el Programa y la experiencia de los candidatos/participantes.

Resulta más frecuente en el grupo G-TI el hecho de que el ingreso en LAE se realice el mismo año de acceso a los estudios universitarios (78%). Esta situación, en el G-TI, es más frecuente en la UGR que en FHK: 27 de los 30 sujetos de la UGR afirman haber sido admitidos en el Programa en el mismo año de su inicio de estudios universitarios. En el grupo G-LENG el acceso se realiza, en más de la mitad de los casos recogidos en este grupo, un año después del inicio de los estudios de educación superior: el 60,3% del G-LENG afirma haber accedido a LAE un año después del inicio de sus estudios universitarios.

En el grupo G-TI, un 6% de los encuestados afirma integrarse en el Programa más de un año después del inicio de sus estudios universitarios (dos sujetos de la UGR y uno de FHK, como recoge la Tabla CapRES0.22 del Capítulo 6RES0 del tomo en CD), mientras que en el G-LENG son un 10,3% los incluidos en este momento de acceso<sup>478</sup>. Esta particular situación ha sido objeto de un análisis pormenorizado, a partir de las respuestas ofrecidas por nuestros sujetos en preguntas abiertas, con la intención de determinar el motivo por el que se accede tan tardíamente al Programa, en comparación con la mayoría de los sujetos que acceden en el primer año de estudios universitarios. Solo logramos concretar la realidad del sujeto LAE95-UGR24 quien afirma expresamente haber realizado previamente estudios de grado (especialidad: Derecho) (V3.11) por lo que vemos claramente justificada esta diferencia en cuanto al año de su acceso al Programa en comparación con el resto de compañeros del grupo de encuestados de la UGR. Por otra parte el sujeto LAE93-FHK20 accede al programa con más de dos años de diferencia desde el acceso a la universidad. En el caso del grupo G-LENG no recogemos ninguna circunstancia que explique, de forma expresa, esta situación.

Las Tablas CapRES0.24 y RES0.25 ofrecen en el apartado de resultados completos (en el CD) el reparto por universidad de origen. Del total de encuestados, un 8,3% (8 sujetos) afirma acceder al programa LAE con más de un año de diferencia en relación al año de inicio de los estudios universitarios.

### *Duración de los estudios en el seno del programa LAE*

De nuevo, observamos ciertas limitaciones para aceptar como válidos los datos estadísticos relativos a la duración de los estudios en el seno del programa LAE, al recogerse situaciones en las que resulta imposible discernir la adecuación de las respuestas ofrecidas con la situación real de los encuestados (V. la nota al pie 480, a continuación). Eliminando estos casos para el cómputo estadístico (V. Capítulo 6\_RES0 en el epígrafe «Presentación del análisis completo» del CD adjunto), intentamos calcular la duración de los estudios en función al año de inicio del Programa

---

<sup>478</sup> Sujetos identificados en esta situación en el subgrupo G-TI: LAE95-UGR24 y LAE79-UGR19, LAE93-FHK20; G-LENG: LAE67-LJMU7; LAE6-AIX3; LAE41-AIX17; LAE53-AIX19; LAE86-AIX27; LAE111-AIX33.

(V0.5) y el año de finalización (V0.6) (V. tablas en Capítulo 6\_RES0 y su anexo correspondiente en «Tablas y Diagramas (Resultados Análisis Completo)» en CD).

Respecto al año de finalización, un 56,5% (61 sujetos) dicen haber completado el programa entre los años 2000 y 2005<sup>479</sup>. La duración de los estudios es de cuatro años para 49 de los 108 sujetos de nuestra muestra (un 45,4%); 26 afirman haber completado el programa en 5 años (24,1%) y 13 sujetos (12%) llegan a los 6 años, según los cálculos realizados.

Por grupos de titulación, en el G-TI un 18% llega a los 6 años, con hasta un 50% que supera la duración oficial de 4 años del Programa. En el G-LENG un 56,9% realiza sus estudios LAE en 4 años y 14 sujetos (22,1%) superan esta duración.

Así bien, podemos hallar las medias estadísticas en ambos grupos de estudio para intentar aproximarnos a lo que sería la duración media de los estudios. Esta queda establecida para los sujetos con participación en nuestra encuesta en 4,47 años. En el grupo G-TI la duración media queda establecida en 4,83 años, para los sujetos que arrojan datos susceptibles de ser analizados en este cálculo<sup>480</sup>. La media se ve reducida hasta los 4,23 años en el grupo G-LENG. A modo de conclusión, y a pesar de que los sujetos representados en nuestra encuesta registran cierta prolongación de sus estudios universitarios (en el seno del Programa LAE), dicha prolongación no resulta significativa en líneas generales.

Sí advertimos una mayor prolongación de los estudios en el grupo G-TI que podemos explicar de maneras diferentes y con fundamentos que podríamos clasificar de *positivos o voluntarios* por parte del estudiante, por ejemplo, por la realización de una segunda especialidad. Por otra parte, pueden darse también situaciones que calificaremos de *negativas*, en tanto que *no voluntarios y no deseados* por nuestros sujetos de estudio. Entre estos elementos negativos podemos citar la prolongación que supone la realización de los proyectos fin de carrera, quizás incluso la aludida «descoordinación curricular» a la que hacían referencia nuestros sujetos de la fase diagnóstica (todos pertenecientes a la UGR) en relación a la escasa formación previa recibida en TI antes de su regreso a su universidad de origen en el cuarto curso. Estas cuestiones, surgidas durante la fase de evaluación diagnóstica (pre-encuesta), serán retomadas en sucesivas variables de estudio.

Es este grupo (G-TI), especialmente, donde se registra una mayor duración de los estudios LAE. De hecho, la media alcanzada en el grupo de Granada excede en más de un año la duración oficial del programa, alcanzando los 5,2 años. Este dato contrasta con el recogido en los participantes en FHK cuya duración media es de 4,2 años.

---

<sup>479</sup> El Capítulo correspondiente (*in extenso*) describe a su vez las incidencias ocurridas en la interpretación de este ítem por la errónea introducción de los datos por parte de nuestros encuestados: bien por marcar la fecha prevista para la finalización de los estudios (habiendo marcado ser aún SCFP), bien por marcar menos de 4 años como la duración del mismo, etc. En este último caso, intuimos que los sujetos que marcaron 3 años, realizaron el acceso tras el primer curso de estudios en su universidad de origen, de ahí el cálculo de 3 años como estudiantes LAE en el programa; no obstante también puede deberse a una errónea introducción de datos en el cuestionario por parte de los sujetos encuestados.

<sup>480</sup> Como decíamos, estas situaciones quedan excluidas del análisis por no corresponderse con la situación real del sujeto, o por las dificultades a la hora de explicar la fiabilidad de la respuesta facilitada.

## 6.2. Dimensión 1: Perfil de acceso

En nuestro análisis el **perfil de acceso** viene definido en función a los siguientes elementos:

- Contexto internacional previo (V1.1)
- Puntos fuertes de los candidatos (perfil propio) (V1.4)
- Ventajas para el acceso (perfil genérico) (V1.5)
- Finalmente, las motivaciones y expectativas de los sujetos respecto a la formación que puedan recibir en el Programa. (V1.7, V1.8)

Además, recogemos otras cuestiones que se ubicarían en este momento (previo al acceso al Programa) y que podrían condicionar, a nuestro parecer las valoraciones de los sujetos a los rasgos propios del candidato al Programa. Este elemento toma forma en nuestro cuestionario como «procedimiento de acceso» (V1.2, V1.3).

### 6.2.1. Procedimiento de acceso

#### V1.2

Por titulaciones, el grupo G-TI afirma que el procedimiento de selección de candidatos más seguido en las experiencias representadas por nuestros encuestados es la selección mediante examen de acceso. Esto es sí para un 88% de los encuestados, lo que supone la totalidad de los sujetos de FHK y hasta el 80% en el caso de la UGR.

Le sigue la evaluación del expediente académico con el 58% del grupo y la entrevista, reconocida únicamente por los sujetos de Granada (que suponen el 54% de la representación grupal).

Los sujetos de FHK no parecen albergar dudas respecto al procedimiento de admisión llevado a cabo en la selección de candidatos, al menos en lo que respecta a la valoración de su expediente académico y la realización del examen de acceso. Como decíamos, ninguno de los 20 sujetos de FHK marca la entrevista como modalidad de selección de candidatos, en las experiencias representadas en esta encuesta; y esto, a pesar de lo comentado por los coordinadores (actuales) del Programa en dicha institución. No hemos de olvidar, no obstante, que estamos contando con la experiencia de sujetos que accedieron al Programa entre los años 1997 y 2000, fundamentalmente.

En la UGR el elemento menos frecuente, según las indicaciones de nuestros encuestados de esta institución, es la valoración del expediente académico: solo 9 de los 30 sujetos de UGR indican que este elemento se tuvo en cuenta en su acceso al Programa (el 30% de los representados de esta institución), mientras que la entrevista es señalada por 27 sujetos y el examen de acceso por 24 de los 30 sujetos de esta universidad (un 80 y un 90% respectivamente, en función del total de 30 sujetos registrados en Granada). Si recordamos que la titulación de TI en la Universidad de Granada ha gozado durante años de una de las notas de corte más elevadas del Distrito Único Andaluz, podemos entender justificados estos datos. Así bien, los sujetos estarían quizás no evaluando su acceso al programa LAE, exclusivamente, sino que, posiblemente, estén asociando los requisitos propios del acceso a la titulación, con los propios del acceso al Programa. Estos requisitos y exigencias para el acceso se ven incrementadas en su caso, puesto que tras la

evaluación de su expediente (o nota de corte para el acceso a la FTI), los sujetos debían realizar un examen de acceso y, además, para los LAE entrevistas personales e individualizadas.

En AIX la entrevista es el elemento más señalado. Un 95% del grupo de esta universidad afirma haber sido seleccionado mediante entrevista personal, seguido de cerca por casi el 93% que afirma que su expediente académico fue el siguiente elemento en su proceso de admisión. En menor medida, aparece en AIX el examen como instrumento de selección de candidatos (un 48,7% afirman expresamente haber sido sometidos a examen de acceso).

A pesar de las indicaciones de la encuesta y el formato de dicha pregunta (V. cuestionario en Anexo 5.9)<sup>481</sup>, los sujetos parecen tender a la no respuesta en aquellos casos en los que no parecen sentirse seguros con el peso de los procedimientos aludidos (especialmente significativo es el caso del expediente académico, como se muestra en el caso de la UGR). Por ello, esbozamos las siguientes conclusiones:

- las incongruencias señaladas entre los procedimientos de admisión de los encuestados y el procedimiento de admisión descrito por los actuales coordinadores del Programa, señala que efectivamente han podido producirse cambios y modificaciones a la hora de seleccionar candidatos en las distintas universidades del consorcio y a lo largo de la historia del Programa.
- Quizás, los estudiantes no tengan una visión clara sobre los elementos que forman parte del baremo para la selección de candidatos. Así se refleja en el importante número de casos perdidos registrados, especialmente en Granada en cuanto al expediente académico como instrumento de selección de candidatos. Esta situación contrasta, no obstante, con la determinación de los estudiantes de FHK o AIX a la hora de señalar el peso del expediente académico en su acceso al Programa.
- Finalmente, podemos advertir quizás un solapamiento entre los mecanismos de acceso a la propia titulación y los mecanismos de acceso a LAE. Así se explica, por ejemplo, el hecho de que hasta el 80% de los encuestados de la UGR afirmen haber sido sometidos a examen de acceso. Esto no se corresponde con la implementación del programa LAE en Granada: los estudiantes fueron sometidos a examen de acceso a la titulación, si bien para acceder al Programa, la selección de candidatos se realizó a través de entrevista personal en las dos lenguas extranjeras activas del itinerario LAE aplicable.

### *Valoración del procedimiento de selección*

#### **V1.3**

Todos los sujetos que responden a este ítem consideran que el procedimiento de selección de candidatos, en su caso, fue justo. No podemos obviar, en cualquier caso, que se trata de sujetos que han superado dicha fase de selección, por lo que quizás la respuesta a esta pregunta no aporte

---

<sup>481</sup> En «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD. Se incluye una opción de respuesta de NS/NC.



demasiada información sobre la adecuación de dicho procedimiento, en general y para la totalidad de los candidatos.

## 6.2.2. Contexto internacional previo

### V1.1.

Los sujetos parecen gozar de un marcado carácter internacional, entendido como contacto previo con las lenguas, culturas y/o países ajenos al suyo propio. Así lo afirma en torno al 67% de los encuestados en esta investigación. De los tres elementos recogidos como definitorios del contexto internacional previo de los participantes LAE, es el derivado de las estancias o periodos de residencia en el extranjero el que recoge porcentajes más elevados (50,9%), seguido del plano formativo (30,6%) y finalmente del contexto familiar (22% de los 108 encuestados).

Este orden se mantiene en el tratamiento de esta variable por titulaciones. Sin embargo, el grupo de TI muestra porcentajes más altos en comparación al G-LENG en lo relativo a las **estancias y periodos de residencia en el extranjero**, con un 56% de los encuestados del G-TI (50 sujetos) frente al 46,6% del G-LENG.

En lo relativo a los **contextos educativos**, detectamos porcentajes muy próximos en ambos grupos con en torno al un 30% en cada grupo; mientras que en el **contexto familiar**, los resultados de nuestra encuesta, demuestran una cierta superioridad en el G-LENG. Esto es, la existencia de un perfil internacional definido por el contexto familiar del candidato LAE resulta más frecuente (hasta en 4,1 puntos porcentuales) en el grupo de Lenguas. De esta manera, uno de cada cinco sujetos en el G-TI cuenta con un perfil familiar de carácter internacional, mientras que esto es así para 1 de cada cuatro sujetos del G-LENG.

Por institución de origen, los participantes de Granada son los que tienen mayor representación en la categoría de estancias o periodos de residencia en el extranjero, con un 66,7% de los 30 sujetos del grupo. Estos son, sin embargo, los que menos gozan, de un contexto familiar de carácter internacional (16,7% en Granada, frente al 25% de FHK y casi el 30% de AIX).

Por las características de nuestro instrumento y los objetivos de esta encuesta, quedan datos sin recoger, tales como la duración de dichas estancias. A pesar de esto, son muchos los sujetos que aluden a estancias prolongadas, derivadas de su nacimiento en un país distinto del de su residencia en el momento del acceso a LAE, del trabajo de sus padres, etc. (y vinculadas por tanto, a su contexto familiar). No obstante, son las estancias temporales las más frecuentes, ya sean motivadas por la realización de estudios, actividades de ocio/vacaciones u otros.

En estos casos, observamos un cierto solapamiento entre los dos contextos señalados: el formativo y el derivado de la residencia/estancia en el extranjero. En esto, se observan numerosas experiencias de intercambio lingüístico, estancias para la realización de cursos de lengua en el extranjero, etc. Es aquí donde se observa una mayor presencia de las lenguas LAE de los participantes.

De cualquier manera, parece observarse que el contacto con estas realidades internacionales no se ve restringido a las culturas y lenguas de estudio en el programa LAE, extendiéndose a otros

ámbitos geográficos y culturas algo más lejanas, en ciertos casos, más allá de la occidental y/o del ámbito europeo.

En estas iniciativas se intuye ya, un perfil determinado: los sujetos muestran (especialmente en el ámbito relativo a la formación y residencias en el extranjero) un cierto interés, motivación e iniciativa hacia el contacto intercultural, la movilidad y las lenguas ya antes de su acceso al programa LAE, o al menos así lo recuerdan en sus evaluaciones retrospectivas.

En lo relativo al contexto familiar, como comentábamos anteriormente (V. Capítulo 5), no se ha incluido información alguna sobre el contexto socioeconómico de las familias. Sí se podría afirmar, a la luz de las situaciones esbozadas, que el contexto familiar pudiera resultar propenso a experiencias de contacto intercultural, en tanto que los padres pudieran animar y/o fomentar el interés hacia este tipo de experiencias, con vacaciones en el extranjero, estancias lingüísticas/ de estudio, seguimiento de formación (en primaria/secundaria) de índole internacional, etc.<sup>482</sup>. Las consiguientes conclusiones con respecto al nivel socioeconómico de los padres pueden resultar evidentes, aunque solo entraríamos en la mera divagación, al no contar con datos suficientes para sustentar nuestras conclusiones.

Las situaciones esbozadas por los encuestados en el contexto familiar que les es propio, vienen dadas por situaciones como las que resumimos a continuación:

- tener padres de nacionalidades mixtas o diferentes a las del sujeto encuestado; en esto encontramos alusiones incluso a los ascendientes de segundo grado, como influyentes en su contexto internacional familiar;
- tener familiares que viven en otros países;
- su lugar de nacimiento, se tenga o no la nacionalidad del país correspondiente; si bien también se alude al lugar de nacimiento de los padres.

Se observan, además, situaciones en las que estas circunstancias se interrelacionan.

V.O.	V.T. [ES]
Greek father, French mother, born and grew up in Cameroon. (LAE80-AIX26)	Mi padre es griego, mi madre francesa, y yo nací y crecí en Camerún.
Grandfather was Vietnamese, mother born in Morocco, I grew up in Africa (Ivory Cost) (LAE106-UP8)	Mi abuelo es de Vietnam, mi madre nació en Marruecos y yo crecí en África (Costa de Marfil).
Parents from Finland/Iran, born in Sweden. (LAE29-LJMU4)	Mis padres son de Finlandia e Irán, yo nací en Suecia.

Tabla RES1.1 Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (1)

<sup>482</sup> Aunque, de nuevo, la singularidad de cada caso es evidente; así se demuestra de las situaciones problemáticas que luego describirán los sujetos, donde apuntan a la falta de apoyos por parte de la familia en la experiencia LAE de los sujetos. En cualquier caso, el peso de este contexto en AIX fue también aludido por el coordinador de la institución (V. Tabla RES1.8, a continuación).



Finalmente, interesa cómo los propios sujetos aluden a la importancia de estos elementos en su perfil internacional propio.

V.O.	V.T. [ES]
Always interested in languages, bilingual relatives on both sides (Spanish-Valencian on my dad's side, French-Fl/a/[e]mish on my mum's side, Spanish-French at home). (LAE98-UGR27)	Siempre he estado interesado en las lenguas, tengo parientes bilingües en ambas partes (de español-valenciano por parte de padre y franco-flamenco por parte de madre, [hablamos] español-francés en casa)

Tabla RES1.2 Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (2)

En cuanto al **contexto o marco educativo** previo al programa LAE, recogemos gran cantidad de respuestas que apuntan a:

- la realización de intercambios o la participación en programas de movilidad previamente al acceso al Programa, categoría en la que se recogen la mayor parte de las respuestas en este contexto. Se puntualiza, en ciertos casos, que las estancias de formación no coinciden en las lenguas/países representados en el Programa, excediendo, como decíamos, el ámbito geográfico de LAE;
- experiencias laborales o formativas relacionadas con la movilidad;
- realización de estudios previos a la universidad en centros bilingües o internacionales;
- seguimiento de estudios previos de marcado carácter internacional, como el Turismo;
- realización de estudios de lenguas extranjeras (ya sea en su país de origen o residencia habitual, o en el extranjero). Sí se advierte en esta categoría la representación de las lenguas propias de las combinaciones lingüísticas de los encuestados.

Otras situaciones, en este plano, parecen influir en el interés y motivación de los encuestados hacia las experiencias internacionales, o bien en sus intereses y aficiones, a través de los cuales los sujetos muestran su predisposición e iniciativa hacia el contacto intercultural: colaboración en asociaciones internacionales, intereses personales, etc.

V. O.	V.T. [ES]
Multi-national class at school. (LAE100-FHK21)	En mi colegio, clase con representación de distintas nacionalidades.
Good Spanish teacher. (LAE111-AIX33)	Buen profesor/a de español.

Tabla RES1.3 Perfil de acceso. COM: Perfil internacional previo (3)

En definitiva, y a pesar de nuestros intentos de categorización, se observa, como preveíamos en un principio, una importante variedad de experiencias previas que alimentan la heterogeneidad de las situaciones. Todo ello confluye en un resultado evidente: el marcado carácter internacional, por su contexto previo, experiencias, intereses y aficiones, de los participantes en el programa LAE.

### 6.2.3. Perfil de acceso: puntos fuertes

#### V1.4

Hemos de hacer notar que estas respuestas parten de la evaluación retrospectiva de los encuestados y se han podido ver, en consecuencia, influidas por la propia experiencia vivida en el seno del Programa (V. el apartado dedicado a la descripción de las variables extrañas en el Capítulo 5).

Aunque ambos grupos señalan en el primer lugar de los puntos fuertes para el acceso el **conocimiento de lenguas extranjeras**, parece que los sujetos de las titulaciones de TI otorgan una ligera mayor importancia a este elemento que los participantes del G-LENG. Son un 70% en el G-TI y un 65,5% en el G-LENG los que valoran como *muy importante y el más importante* este elemento. De hecho, hasta el 46% del G-TI valora como *el más importante* este punto fuerte, que en G-LENG alcanza al 29,3% de los integrantes del grupo.

Parece también observarse que los sujetos del grupo G-LENG otorgan una mayor importancia a los **valores personales** como elemento que favorece el acceso al Programa: un 29,3% considera estos factores *los más importantes* de cara al acceso, frente al 10% correspondiente en el grupo G-TI. Además, hasta un 18% considera que este elemento es *el menos importante* en la evaluación de los candidatos en el G-TI, mientras que esta evaluación se corresponde con, únicamente, un 1,7% del G-LENG. Con todo, estos elementos alcanzan el segundo puesto en los puntos citados en este ítem en el G-LENG atendiendo a los puntos más altos de la escala. Por el contrario, en el G-TI ocupan el último puesto con un 32% de los 50 sujetos del grupo apuntando a los valores personales como elementos decisivos (*los más importantes*) o *muy importantes* en la admisión de candidatos (V. Tabla RES1.4, a continuación).

Lo mismo ocurre con las valoraciones respecto a la **experiencia internacional previa**, un 24,1% valora este elemento como *el más importante* en el G-LENG, mientras que solo un 2% considera esto mismo en el G-TI, y el 28% estima que este es el requisito *menos importante* (frente al 13,8% en el G-LENG).

Las posiciones de nuestros encuestados parecen algo más próximas al valorar el buen **expediente académico** como elemento favorable al acceso. Sin embargo, parece que los sujetos del G-LENG dan más importancia al perfil académico del candidato, con solo un 1,7% descartando como *el menos importante* este elemento en sus valoraciones, frente al 10% del G-TI.

Resumimos aquí las valoraciones a los puntos más altos de la escala para identificar el perfil más favorable al acceso en las categorías señaladas, con lo que se pretende presentar los extremos de las escalas:

V1.4	G-TI		G-LENG	
	Muy imp El más imp	No tan imp El menos imp	Muy imp El más imp	No tan imp El menos imp
Lenguas	70,0%	10,0%	65,5%	13,8%
Experiencia internacional previa	36,0%	44,0%	48,2%	27,6%
Valores personales	32,0%	38,0%	58,6%	12,0%
Expediente académico	46,0%	28,0%	50,0%	13,8%

Tabla RES1.4 Perfil de acceso. Puntos fuertes para el acceso (V1.4)

Como vemos los elementos más valorados en el G-TI pasan, en primer lugar, por el conocimiento de lenguas, seguido del expediente académico, la experiencia internacional previa y finalmente por los valores personales. En cambio, salvo en el primer elemento relativo a las competencias lingüísticas, parece que los sujetos del G-LENG estiman que el resto de elementos tiene más importancia en el perfil de acceso de los candidatos, superando los porcentajes del G-TI. Así el orden en los puntos fuertes favorables para el acceso resulta el siguiente: las competencias lingüísticas, seguidas de los valores personales, el expediente académico y finalmente la experiencia internacional previa, en el G-LENG.

Por universidad de origen, en el grupo G-TI las valoraciones de las dos universidades representadas quedan resumidas en la Tabla RES1.5:

V1.4	FHK		UGR	
	Muy imp El más imp	No tan imp El menos imp	Muy imp El más imp	No tan imp El menos imp
Lenguas	90,0%	0,0%	56,7%	16,7%
Experiencia internacional previa	25,0%	55,0%	43,3%	36,7%
Valores personales	20,0%	60,0%	40,0%	23,3%
Expediente académico	75,0%	10,0%	26,7%	40,0%

Tabla RES1.5 Perfil de acceso. Puntos fuertes para el acceso (V1.4) (G-TI)

Como vemos la posición de los sujetos de FHK es tajante al afirmar que las **competencias lingüísticas** son determinantes en el acceso de los candidatos, ningún sujeto califica este punto como *no tan importante* o *el menos importante*. En cambio, estas valoraciones superan el 15% en la UGR, con algo más de la mitad de los sujetos que las valora como *muy importantes* o *las más importantes*. Idéntico caso es el registrado en las valoraciones respecto al expediente académico, mientras que un 10% de los 20 sujetos de FHK valora como *el menos importante* o *no tan importante el expediente académico* de los candidatos, los participantes de Granada los descartan en el 40% de los casos; esto es, en FHK la importancia de este elemento supera con creces la que se otorga en Granada, según los encuestados en este trabajo.

Mientras que más del 40% del grupo de Granada confía en la importancia de las **experiencias previas**, solo un 25% (1 de cada 4 sujetos) de FHK considera que estas sean decisivas en la admisión de candidatos.

Los encuestados de Granada confían en que los **valores personales** incidan en el acceso al Programa (en el 40% de los casos representados), siendo un 20%, en el caso de Colonia, los que se muestran de acuerdo en esto.

En definitiva, FHK parece confiar menos en el perfil personal del candidato y más en su dominio de lenguas extranjeras y en su expediente académico. En Granada, las valoraciones de los sujetos nos llevan quizás a un perfil más desdibujado, en tanto que las valoraciones de cada uno de los elementos se encuentran más cercanas las unas de las otras, aunque parece darse más valor al perfil personal en detrimento de valoraciones más centradas en el perfil académico (simbolizado en su expediente). No obstante, hemos de señalar que estas cuestiones pudieran estar condicionadas por el procedimiento de admisión a los propios estudios universitarios. En Granada, los estudios de Traducción, tienen de por sí una nota de corte elevada (en determinados momentos de la historia de la titulación, la más elevada de todas titulaciones ofertadas a nivel nacional), de ahí que el expediente académico sea un elemento intrínseco al perfil del estudiante de TI, independientemente de que se acceda como estudiante LAE o no. Por tanto, quizás nuestros sujetos de Granada, crean que ya han demostrado suficientemente su perfil académico en la fase de admisión a la titulación, y por tanto, la comisión de selección de candidatos no se haya basado tanto en sus resultados académicos a la hora de evaluar su candidatura. En este sentido, quizás sí haya tenido más valor la experiencia acumulada por el candidato, sus capacidades o la predisposición del sujeto hacia todo lo que supone el programa LAE.

El Capítulo 6\_RES1 («Presentación del Análisis Completo» y «Tablas y Diagramas» del tomo en CD) añade además las tablas de contingencia que vinculan el procedimiento de acceso con las valoraciones facilitadas por nuestros sujetos (en el G-TI) a los puntos fuertes de los candidatos.

### *Ventajas para el acceso*

#### **V1.5**

Más allá del tratamiento estadístico (realizado en el Capítulo 6\_RES1, «Presentación del Análisis Completo» del CD), queremos destacar, en este momento de nuestro estudio, determinados elementos fundamentales a la luz de las respuestas recogidas:

- Se registran una enorme cantidad de respuestas introducidas por los encuestados, que superan las 400 en total, ofrecidas por un total de 106 sujetos (de los 108 que configuran nuestra muestra). Esto nos lleva a pensar en que los sujetos tienen una idea bien formada de aquello que suponen ventajas para el acceso al Programa.
- No obstante, las formulaciones de nuestros sujetos han resultado enormemente complejas de cara a su categorización y posterior tratamiento estadístico, con las consabidas limitaciones de los datos cuantitativos ofrecidos.
- Con todo, nuestros sujetos no tienen problemas en describir aquellas cualidades más estrechamente relacionadas con la personalidad del sujeto que favorecen su admisión en el Programa. Esta categoría es la que recoge mayor número de elementos, hasta trece diferentes, que perfilan a un sujeto enormemente propenso al contacto intercultural,

dinámico, activo, de fuerte personalidad asertiva, ambicioso y con una enorme confianza en sí mismo (siendo la tasa de participación de los encuestados en esta categoría de hasta el 81,5% de la muestra total).

A continuación, recogemos de forma resumida la totalidad de elementos en cada una de las categorías señaladas para el análisis de las ventajas para el acceso:

<b>Actitudes y rasgos de la personalidad</b>	Apertura de mente
	Motivación (personal o intrínseca)
	Iniciativa
	Determinación/ Persistencia / Constancia/ Confianza en sí mismos
	Curiosidad
	Ambición
	Responsabilidad / Madurez
	Carácter abierto/simpático/sociable
	Fuerte personalidad/ carácter
	Dinamismo
	Espíritu positivo
	Movilidad
	Capacidades personales (sin determinar)
<b>Conocimientos operativos- metodológicos</b>	Independencia /autonomía /trabajo autónomo
	Capacidad de esfuerzo / de trabajo/seriedad/ disciplina
	Capacidad de adaptación/ flexibilidad
	Capacidad de organización
	Capacidad de trabajo bajo presión
<b>Aspiraciones e intereses</b>	Gusto/interés por el contacto interlingüístico/ intercultural / respeto hacia el otro / competencias interculturales
	Interés por viajar
	Interés en los campos de especialidad del programa (derecho/ economía)
	Ganas de aprender
	Disposición para viajar/ estudiar dos años fuera
<b>Contexto previo: conocimientos, destrezas y vivencias acumuladas</b>	Experiencia internacional (previa)
	Buen expediente académico, rendimiento académico
	Cultura/ conocimientos generales
	Competencias lingüísticas/comunicativas
<b>Otros</b>	

Tabla RES1.6 Perfil de acceso. Ventajas para el acceso (V1.5)

En el segundo lugar de la lista, se encuentran las **experiencias y conocimientos previos** del sujeto, cuestión definida por el 67,6% de los encuestados. Destacan entre estas experiencias y conocimientos acumulados: el dominio de lenguas (extranjeras), los contactos y vivencias de carácter internacional y el hecho de contar con un expediente académico notable. El contexto previo de nuestros sujetos, sobre el que pretendíamos indagar en los ítems codificados como V1.1, aparece en este momento restringido casi exclusivamente al contexto académico previo que parece condicionar favorablemente el acceso de determinados candidatos.

A continuación resumimos las principales conclusiones relativas a las distintas categorías de análisis en este ítem:

*Actitudes y valores personales*

El **estar motivado** resulta una de las consideraciones fundamentales de los encuestados. Entendemos esta motivación como personal e intrínseca, de hecho muchos añaden este calificativo: «motivación personal», esto es, no motivada por ningún elemento ajeno al propio sujeto. Nos interesa la manera en que algunos sujetos expresan abiertamente que esta motivación tiene que ver con el propio programa (LAE11-AIX7, LAE 22-UGR6), esto es: no supone una motivación relativa a la disciplina de estudio únicamente, sino a todo aquello que supone exclusiva y particularmente el Programa LAE. Más que una motivación, parece ser un interés especial por el mismo. Además, otros afirman que es necesario (y así lo expresan en sus respuesta) el «ser capaz de demostrar este interés o motivación». Esto nos hace pensar en la importancia de la entrevista, como esa fase inicial en la que el estudiante es el «responsable» de hacer valer su perfil previamente al acceso al Programa.

El peso de los valores personales, tal y como recogemos en nuestra encuesta, parece corroborar la importancia dada a los mismos durante nuestra fase de pre-encuesta. Recordamos que, en la fase de exploración, los sujetos encuestados consideraron que la iniciativa, interés y motivación intrínseca de los sujetos resultaba una primera «criba de candidatos».

*Competencias operativas, métodos de trabajo.*

Otros elementos citados son las capacidades operativas, esto es, las relativas a las formas de trabajo; destacan aquí la capacidad de adaptación, la capacidad de desenvolverse por sí mismo y la capacidad de trabajo. Hasta el 63,9% de los encuestados señalan elementos en esta categoría, con una representación del 23,8% de las respuestas recogidas en este ítem.

El elemento más citado es la capacidad de adaptación, donde se apunta a la necesidad de demostrar esta competencia puesto que es necesario integrarse en culturas y sistemas educativos diferentes y además hacerlo en un breve espacio de tiempo. Recordemos que los sujetos, durante la fase de pre-encuesta, habían ya apuntado a estas cuestiones, vinculadas al interés por viajar y conocer otras culturas (V. Anexo 5.3, en el CD «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5»). Otros esgrimen que esta competencia no solo es una ventaja, sino que supone una «necesidad» puesto que los admitidos han de empezar a vivir solos, sin el apoyo de la familia, los amigos, etc. lo que, en sujetos jóvenes, no siempre resulta fácil.

En este sentido, ciertos sujetos aluden a la necesidad de integración cultural que obliga al sujeto, no solo a su adaptación a las normas de conducta y costumbres de la cultura de acogida, sino a su adopción. Se está aludiendo aquí, sin duda, a las distintas fases de integración en la cultura de acogida, esbozadas por estudiosos de la movilidad (Gullarhorn y Gullarhorn 1963, Oberg 1986, Soriano García 2007).

La alusión a la capacidad de los sujetos para **soportar la presión** también se vio explicada y sustentada por las aportaciones de los participantes en la fase de pre-encuesta y pilotaje. Ellos aludían a los fuertes **requisitos académicos** a los que se somete a los participantes en el programa LAE y a la consiguiente necesidad, por su parte, de esforzarse e intentar superarse continuamente.

Como puede observarse (véase Anexo RES6\_1 en formato CD, «Tablas y Diagramas», para obtener una visión global de todas las respuestas recogidas) la **independencia y autonomía** de los sujetos

es también un valor destacado por nuestros encuestados. Este valor que, en principio, puede ser necesario e indiscutible para valerse por sí mismos, recibe consideraciones muy diferentes por nuestros sujetos, como veremos en adelante. De hecho, obsérvese en este punto cómo un único sujeto alude a la capacidad y disposición de los sujetos para trabajar colectivamente (LAE55-AIX20). El hecho de que las promociones del Programa siempre viajen juntas, parece chocar con esta personalidad fuertemente independiente de los participantes (V. Anexo 5.3, en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en CD).

### *Intereses y aspiraciones*

Otros elementos estrechamente relacionados con el perfil personal de los sujetos son sus intereses y aspiraciones que hemos separado de forma expresa en nuestro análisis por corresponderse a formulaciones específicas y de gran interés desde el punto de vista cualitativo. Aproximadamente un tercio de los encuestados alude a estos elementos en sus valoraciones.

### *Disposición para la movilidad*

Algunos sujetos comentan la importancia de «estar preparado para» realizar una doble estancia en el extranjero. Si recordamos los comentarios de la fase exploratoria (entrevista grupal, líneas 298-306, en Anexo 5.3.) los sujetos comentaban que quizás se accede al Programa sin saber muy bien lo que esto entraña:

V. O.	V.T. [ES]
Ability to go abroad and leave friends and family behind. (LAE 107, LJMU)	Capacidad para salir al extranjero dejando atrás a los amigos y a la familia.
Flexibility to /leave/ [live] far away from home, parents and friends. (LAE 55, AIX)	Flexibilidad para vivir lejos de casa, de los padres y de los amigos.
Ability and willingness to live abroad for an extended period of time. (LAE 16, UL)	Capacidad y disposición para vivir en el extranjero por un largo periodo de tiempo.
Will to live and study abroad. (LAE 34, UGR)	Disposición para vivir y estudiar en el extranjero.
Be aware that by entering the program, you will have to spend, at least, 2 years abroad (LAE 63, UGR)	Ser consciente de que al entrar en el programa vas a pasar, al menos, dos años en el extranjero.
Ready to live abroad for a rather long period (LAE 92, UGR)	Estar preparado para vivir en el extranjero por un periodo de tiempo bastante largo.

Tabla RES1.7 Perfil de acceso. COM: Ventajas (actitudes e intereses) (V1.5)

Quizás el sujeto necesitaría, en este sentido, de una mayor información y orientación previa que evitara situaciones problemáticas en el futuro y potenciales abandonos por esta causa. Curiosamente estos comentarios emanan fundamentalmente del grupo de encuestados de la UGR, lo que puede deberse quizás al carácter voluntario de la realización de estancias en el extranjero para estos sujetos (caso que no ocurre en otras instituciones, como las del bloque anglosajón o francés, donde la movilidad está integrada, por lo general, en las titulaciones de origen). Por otra parte, quizás se deba a la escasa sensibilización respecto a la importancia de la movilidad en la formación de traductores, a lo que pretende contribuir este trabajo doctoral.



### *Conocimiento y experiencias previas*

#### *Competencias lingüísticas*

Aunque no es objetivo específico de nuestro trabajo doctoral, interesa especialmente la forma en la que los sujetos describen sus competencias lingüísticas. Si bien, en un principio, preveíamos una cierta diferencia en las percepciones respecto al desarrollo de CL entre los sujetos que cursan titulaciones específicas de Lenguas y aquellos que cursan TI, finalmente esta diferencia parece inexistente, al menos en cuanto a las formulaciones expresas de los encuestados de cada grupo. Sí es cierto, que los primeros (al menos en dos de los casos) aluden a las **competencias comunicativas**, como separadas de las lingüísticas. En su mayoría, los sujetos añaden un cierto calificativo a su competencia lingüística que exprese un nivel superior, más alto o mejor.

Solo un sujeto alude al ser «bilingüe», en lo que creemos una alusión a un contexto (de los marcados como internacionales previos), que ha favorecido, por cualquier motivo, que el sujeto se forme en al menos dos lenguas desde antes de su acceso al Programa, suponiendo para este sujeto una importante ventaja en su acceso a LAE.

Curiosamente, a pesar de que el programa LAE supone la realización de estudios en TI o Lenguas en dos lenguas extranjeras al mismo tiempo y nivel, dos sujetos comentan que basta con tener un buen nivel de competencia en, al menos, una lengua extranjera. Son también frecuentes las alusiones al dominio de las lenguas en el plano oral, valorándose la fluidez por encima de otras destrezas lingüísticas. Quizás, el procedimiento de acceso mediante entrevista y no tanto por exámenes y/o otras pruebas de nivel, condicione las valoraciones de nuestros encuestados en este sentido.

Se dan también alusiones, no solo al nivel detentado por los sujetos en el momento del acceso al Programa, sino a la valía o capacidad de los sujetos para desarrollar ese potencial en esta materia. Incluso se alude al interés y amor de los sujetos por las lenguas, frente al grado o nivel de competencia.

#### *Experiencias acumuladas*

Como vemos, algunos vinculan la experiencia internacional con la experiencia en el extranjero, derivada de periodos de estancia o de la realización de viajes, fundamentalmente. Otros no especifican la naturaleza de dichas experiencias e incluso aluden a la procedencia o el bagaje internacional de los sujetos (sujeto LAE34-UGR8). Sí parece entrecerse, a la luz de estas respuestas, que los sujetos vinculan el contacto con otros países y culturas con su interés por las lenguas y por experiencias internacionales, hecho que además se ve especialmente valorado de cara a la admisión de candidatos, como comentábamos en V1.2.

En definitiva, no parece tan determinante, para nuestros encuestados, el ser bilingüe pero sí el haber gozado de experiencias formativas o de vida de un marcado carácter internacional. Como puede apreciarse, y a pesar de las respuestas recogidas en el ítem anterior (donde la experiencia internacional previa ocupaba el último lugar en cuanto a los puntos fuertes para el acceso), en las respuestas abiertas se advierte el importante peso del **bagaje y experiencias previas** del candidato para su admisión en la experiencia LAE. En cualquier caso, la inclusión del conocimiento de lenguas en esta categoría para el tratamiento estadístico ha podido, indudablemente, incrementar la representación de esta con respecto a las demás categorías de respuesta.



Otros sujetos apuntan también a tener un perfil previo «interesante», alimentado de gran variedad de experiencias (sin determinar). Finalmente, otros aluden a que también son las aficiones o actividades no académicas las que favorecen el acceso de candidatos.

Pertenciente a la categoría relativa a las **experiencias previas de los sujetos**, son también numerosas las alusiones al **buen expediente académico** de los candidatos admitidos al Programa. De nuevo aquí este elemento recibe tratamientos diversos. Mientras que unos aluden a los resultados académicos o las calificaciones, otros citan su interés, dedicación y capacidad de esfuerzo en el plano académico. Estas últimas capacidades engrosan a su vez la categoría relativa a las actitudes y competencias instrumentales y sistémicas descritas por los sujetos y que recogemos detalladamente en el Anexo RES6\_1 en formato CD en el apartado «Tablas y Diagramas».

Desconocemos a qué se refieren estos sujetos con las aludidas *competencias académicas*, aunque puede intuirse que se trata de la disposición, interés y capacidad de estudio de los sujetos. Destacamos, sin embargo, que en esto no parece que los sujetos estén vinculando necesariamente los buenos resultados académicos con sus capacidades en este plano. Efectivamente, el ser un buen estudiante no lleva necesariamente a la consecución de buenos resultados académicos, (aunque debiera ser lo más frecuente). Como hemos afirmado anteriormente, son muy numerosas las alusiones, en lo meramente personal, a este tipo de actitudes o capacidades de los sujetos, tal y como recogemos detalladamente en la Tabla RES1.60 del Anexo 6\_RES1 (en «Tablas y Diagramas», tomo en CD).

#### COMPARATIVA POR GRUPOS

Los sujetos del G-LENG parecen dar una mayor importancia al perfil personal del candidato, con un 84,5% de los 58 sujetos del grupo describiendo elementos en este sentido, frente al 78% registrado en el G-TI. También muestran una mayor preferencia hacia los conocimientos y destrezas meramente operativas, con un 74,1% de los encuestados del grupo de Lenguas, frente al 52% del G-TI.

El grupo de TI en cambio, da una mayor importancia a las experiencias y conocimientos previos (un 72% del grupo, frente al 63,8% en el G-LENG), con una mayor presencia del dominio de lenguas extranjeras como principal ventaja para el acceso, en esta categoría. Por el contrario, los encuestados de Lenguas nombran, en mayor medida, la apertura de mente de los candidatos (en la categoría de actitudes y valores personales).

La importante presencia, fundamentalmente en el G-TI, de las experiencias internacionales previas, en las ventajas para el acceso, puede, no obstante, haber sido inducida por el propio instrumento, ya que la pregunta sobre el contexto internacional previo, precede a esta pregunta abierta sobre las ventajas de acceso. En cualquier caso, las respuestas más evidentes en este sentido, se detectan en el grupo de la UGR.

Estas distintas percepciones respecto a los elementos favorables al acceso pudieran estar condicionados por el peso que se da a los mismos (o que perciben los candidatos) durante la fase de selección. Por ejemplo, el peso que se da al examen o prueba de evaluación de las destrezas lingüísticas, el tipo de entrevista que se realiza para la selección de candidatos, etc. Por ejemplo, en

la entrevista realizada al coordinador de AIX se advierte un mayor peso del perfil personal-familiar del sujeto, tal y como describe el representante institucional:

49	<i>During the interview, what do you value?</i>	<i>¿Qué elementos se valoran durante la entrevista?</i>
50	We try to see what's the motivation of a person, who	Pretendemos conocer la motivación de la
51	They are. If everything is OK, we're meeting their parents	persona, quiénes son. Si todo nos parece
52	and family and we should know the background and	bien, conocemos a sus padres y a su familia
53	Manage it. That's the main thing.	para conocer su contexto y poder trabajar con ellos. Eso es lo principal.

Tabla RES1.8 Perfil de acceso. Ventajas para el acceso: extracto de entrevista al coordinador de AIX

En esta misma institución, pero esta vez por parte de los participantes, encontramos en el foro LEA-Europe una pregunta de un futuro candidato que quiere informarse sobre aquello en lo que ha de centrarse en la redacción de su carta de motivación y para la entrevista:

V.O.	V.T. [ES]
Je pense qu'il faut s'intéresser naturellement à l'actualité, avoir un minimum de <i>culture général[e]</i> , et avoir confiance en soi pour réussir. En ce qui me concerne, les questions <i>on[t] été</i> principalement axées sur ma capacité à m'adapter et sur ma motivation. J'étais venue à Aix uniquement pour faire le cursus LEA-Europe, je ne connaissais personne en arrivant, aussi <i>m'a-t-on</i> demandé si j'avais réussi à me faire des amis !/! (le sens de la répartie... et de l'humour sont donc également importants!).» (C., estudiante de AIX-UNN-FHK 2004, [miembro del foro LEA Europe]).	Creo que, naturalmente, hace falta mostrarse interesado en la actualidad, tener un mínimo de cultura general y tener confianza en sí mismo para ser aceptado. En mi caso, las preguntas se centraron sobre todo en mi capacidad de adaptación y en mi motivación. Vine a AIX únicamente para realizar el programa <i>LEA-Europe</i> ; no conocía a nadie al llegar. También me preguntaron ¿si había conseguido hacer amigos! (¡el saber desenvolverse y tener sentido del humor son también importantes!)
L'entretien est <i>fai/r/[t]e</i> pour tester ta culture générale et ton aptitude à te sortir de toute situation [...]. Suis bien l'actualité nationale, européenne et internationale. [...] Ils peuvent également te demander si tu es autonome, si tu es capable de t'en sortir toute seule [de prendre] soin de chez toi [...]. Montre aussi que tu t'engages aussi <i>b[i]en</i> pour une aventure humaine qu'académique. (F., [Miembro del foro LEA Europe, mensaje de 11 abril de 2007])	La entrevista se realiza para comprobar tu nivel de cultura general y tu capacidad para desenvolverte por ti mismo en cualquier situación [...]. Sigue la actualidad nacional, europea e internacional. [...] Pueden también preguntarte si eres independiente, capaz de desenvolverte por ti mismo, cuidarte a ti mismo [...] Muestra que te comprometes tanto en una aventura personal como académica.

Tabla RES1.9 Perfil de acceso. Ventajas para el acceso: comentarios del foro LEA Europe

## 6.2.4. Motivaciones y expectativas

Las distintas posiciones en las que se sitúan nuestros sujetos a la hora de evaluar sus motivaciones y expectativas de acceso nos reafirman en nuestra decisión de realizar un estudio meramente exploratorio, donde alimentar los datos estadísticos relativos a los facilitados por la muestra de este estudio con los comentarios emitidos por ellos. No obstante, se ha hecho el esfuerzo de analizar los

datos recogidos por grupo de titulación y universidad de origen, para intentar aproximarnos a las percepciones de nuestros sujetos. Por otra parte, la naturaleza de estas variables y de este estudio (centrado en evaluaciones retrospectivas) pueden haber incidido en las respuestas que recogemos en este estudio.

### *Motivaciones para el acceso*

#### V1.6.

A continuación mostramos una serie de tablas que resumen de forma organizada las valoraciones emitidas por nuestros sujetos en los dos extremos de la escala de valoración. Como vemos, la posición de nuestros sujetos es tajante en los primeros puestos de la lista donde aparecen, fundamentalmente, todos los elementos estrictamente relacionados con la experiencia de movilidad. Por encima de todas posibles motivaciones recogidas, los sujetos se muestran especialmente motivados a acceder a LAE por la posibilidad de  **cursar dos periodos de estancia en el extranjero**, principal y más evidente diferencia del programa LAE frente a otras iniciativas de movilidad (un 97,2% de los encuestados señala esta motivación como *importante o muy importante*). Así se demuestra tras observar que hasta un 79,6% de los encuestados considera este elemento *muy importante* en su interés y motivación hacia el Programa.

Llama nuestra atención, en este sentido, que la posibilidad de **conocer otras culturas** supera en las valoraciones de nuestros encuestados a la motivación relativa al desarrollo de competencias lingüísticas, siendo el segundo elemento de la lista con un 96,3% de representación de la muestra.

Ciertamente, nuestros sujetos se decantan por el programa LAE, a la luz de estos datos, un tanto más por la oportunidad de acumular nuevas vivencias (contacto intercultural) que por la posibilidad de su desarrollo de lenguas extranjeras. Esta percepción se ve además reafirmada tras observar que cuestiones tales como la posibilidad de viajar, conocer gente y pasar dos años en el extranjero se encuentran entre los cuatro primeros puestos del listado de motivaciones esbozado. Como apuntábamos, se ha de tener en cuenta la incidencia de las vivencias acumuladas (durante y tras la realización del Programa) en la valoración de estas respuestas. Así lo entendemos en la importancia dada al contacto intercultural: en la formación en TI se incide, según nos consta, en la importancia del elemento cultural en la labor traductora (V. los modelos didácticos descritos en el Capítulo 2), de ahí que quizás exista una influencia ineludible en la tendencia detectada. De igual manera, en la formación lingüística, la experiencia de contacto intercultural (especialmente en movilidad) es aceptada como un medio fundamental para el desarrollo de las CL, como advertíamos en el Capítulo 3. No obstante, el interés que reflejamos aquí hacia el contacto con otras culturas, parece ser una forma más de verbalizar el interés que muestran nuestros sujetos hacia la posibilidad de conocer gente, viajar, etc.

Nuestros sujetos se muestran seguros de su nivel de CL previo al inicio de su formación LAE, de ahí que hasta un 92,6% valore como *importante o muy importante* (54,6%) la posibilidad de **beneficiarse de estos conocimientos** gracias a la realización de un programa diferente al disponible en su universidad de origen.

Por encima de la posibilidad de **formarse en TI**, encontramos más de una decena de motivaciones en nuestra lista. Podemos apreciar que, prácticamente, 1 de cada 5 sujetos considera *muy importante*

este elemento para su acceso al Programa. En cambio, aproximadamente un tercio valora como *nada o no tan importante* dicha motivación de acceso.

V1.6		Global	
		Imp/ muy importante	No tan imp / Nada imp
1	Cursar dos años en el extranjero	97,2% (79,6)	1,9%
2	Aprender sobre otras culturas	96,3% (79,6)	2,8%
3	Aprender lenguas	95,4% (77,8)	3,7%
4	Conocer gente	92,6% (76,9)	6,5%
	Viajar	92,6% (62,0)	6,5%
	Beneficiarse del conocimiento previo de lenguas (extranjeras)	92,6% (54,6)	6,7%
5	Ampliar conocimientos generales	91,7% (61,1)	7,4%
6	Trabajar en entorno internacional	88,0% (61,1)	10,2%
7	Afrontar un reto personal	86,1% (65,7)	12,9%
8	Obtener un mejor trabajo	84,3% (46,3)	14,8%
9	Conseguir una D/TT	83,3% (39,8)	15,8%
10	Trabajar en el extranjero	83,3% (50,0)	15,7%
11	Recibir formación interdisciplinar	82,4% (39,8)	16,7%
12	Recibir una formación más completa	68,5% (37,0)	29,7%
13	Formarse como traductor/intérprete	66,6% (25,9)	32,4%
14	Conocer distintos sistemas educativos	60,2% (17,6)	38,0%
15	Seguir un programa de prestigio	57,4% (25,9)	41,7%
16	Seguir un programa organizado	55,6% (13,0)	43,5%
17	Formarse para ser capaz de ayudar a otros a comunicarse	54,7% (20,4)	44,5%
18	Completar formación previa	51,8% (15,7)	47,2%
19	Obtener un salario alto en el futuro	45,4% (13,9)	53,7%

Tabla RES1.10 Perfil de acceso. Motivaciones para el acceso (V1.6)<sup>483</sup>

La posición de los encuestados empieza a ser menos evidente al valorar aspectos como la posibilidad de **completar la formación previa** (con un 50% frente a un 48% en los extremos de nuestra escala) y la de **obtener un salario más elevado** en el acceso al mundo del trabajo. Efectivamente, la subjetividad del primer elemento, esto es, por ejemplo, el que no coincida con su situación personal previa al acceso, ha podido contribuir a que aproximadamente la mitad de los encuestados descarten esta motivación. En cambio, en el segundo elemento, quizás nuestros sujetos, al retrotraerse al momento de su acceso al Programa, tengan dificultad a la hora de calibrar

<sup>483</sup> Entre paréntesis: porcentaje de sujetos que valora los elementos como «muy importante».

si esta cuestión entró entre sus consideraciones. Es también posible que, en el momento del acceso, nuestros sujetos no tuvieran en consideración este tipo de elementos vinculados a un ejercicio profesional que les pudiera resultar muy lejano.

Veremos ahora el tratamiento de este ítem según la titulación a que pertenecen nuestros sujetos.

V1.6		G-LENG		V1.6		G-TI	
		Imp/ muy importante	No tan imp / Nada imp			Imp/ muy importante	No tan imp / Nada imp
1	Aprender lenguas	98,3%	1,7%	1	Beneficiarse del conocimiento previo de lenguas (extranjeras)	96,0%	2,0%
	Conocer gente	98,3%	1,7%		Ampliar conocimientos generales	96,0%	2,0%
	Cursar dos años en el extranjero	98,3%	1,7%		Cursar dos años en el extranjero	96,0%	2,0%
	Aprender sobre otras culturas	98,3%	1,7%				
2	Viajar	93,1%	6,9%	2	Aprender sobre otras culturas	94,0%	4,0%
3	Afrontar un reto personal	91,4%	8,6%	3	Aprender lenguas	92,0%	6,0%
					Viajar	92,0%	6,0%
4	Trabajar en el extranjero	91,3%	8,6%	4	Conseguir una D/TT	86,0%	12,0%
5	Trabajar en entorno internacional	90,7%	8,6%	5	Conocer gente	86,0%	12,0%
					Formarse como traductor/intérprete	86,0%	12,0%
					Trabajar en entorno internacional	86,0%	12,0%
					Obtener un mejor trabajo	84,0%	14,0%
6	Beneficiarse del conocimiento previo de lenguas (extranjeras)	89,7%	10,3%	6	Recibir formación interdisciplinar	80,0%	18,0%
	Ampliar conocimientos generales	87,9%	12,1%		Afrontar un reto personal	80,0%	18,0%
8	Recibir formación interdisciplinar	84,5%	15,5%	7	Trabajar en el extranjero	74,0%	24,0%
	Obtener un mejor trabajo	84,5%	15,5%	8	Recibir una formación más completa	70,0%	28,0%
9	Conseguir una D/TT	81,0%	18,9%	9	Formarse para ser capaz de ayudar a otros a comunicarse	64,0%	34,0%
10	Recibir una formación más completa	67,2%	31,0%		Seguir un programa organizado	64,0%	34,0%
11	Conocer distintos sistemas educativos	56,9%	41,4%		Conocer distintos sistemas educativos	64,0%	34,0%
12	Seguir un programa de prestigio	56,9%	43,1%		10	Seguir un programa de prestigio	58,0%
13	Completar formación previa	53,4%	46,6%	11	Completar formación previa	50,0%	48,0%
					Obtener un salario alto en el futuro	50,0%	48,0%
14	Formarse como traductor/intérprete	50,0%	50,0%				
15	Seguir un programa organizado	48,3%	51,7%				
16	Formarse para ser capaz de ayudar a otros a comunicarse	46,6%	53,5%				
17	Obtener un salario alto en el futuro	41,4%	58,6%				

Tabla RES1.11 Perfil de acceso. Motivaciones (V1.6/V0.2)

Los primeros puestos de la lista en el G-TI vienen encabezados por la posibilidad de cursar dos años en el extranjero (hasta un 84% valora este elemento como *muy importante*), el ampliar los conocimientos generales y el beneficiarse del conocimiento previo de lenguas extranjeras (con un 66% y un 60% respectivamente en la valoración *muy importante*).

Aunque las diferencias son bastante escasas con el G-LENG en estos elementos, quizás el grupo de G-TI se sienta más seguro con sus competencias lingüísticas y entienda que el hecho de aprender lenguas es uno de los logros del Programa, aunque no el único. Así se explica la importancia dada al **desarrollo de conocimientos generales** (más allá de lo lingüístico). Por otra parte, como comentábamos anteriormente, un importante número de sujetos en este grupo (48 de los 50 de las titulaciones de TI) aprecian la oportunidad que ofrece el Programa para aprovechar su conocimiento de idiomas, mostrando su seguridad ante su nivel de CL.

En el G-TI existe un importante acuerdo en la mayoría de las motivaciones recogidas en nuestra encuesta, con solo tres de las motivaciones del listado que recogen menos del 60% de la muestra del grupo: la posibilidad de seguir un programa de prestigio, completar la formación previa y de obtener un salario más elevado en el futuro desempeño profesional.

El elemento intrínseco al Programa más valorado es la **doble (o triple) titulación**, con un 86% considerando que fue una motivación *importante/muy importante*, en el cuarto puesto del listado esbozado en el G-TI. Este mismo porcentaje afirma, en el grupo, que la formación en TI supuso una motivación *importante o muy importante*, con un 40% en este segundo punto de la escala.

En cuanto a las oportunidades laborales, el elemento más valorado es la posibilidad de desempeñar un **trabajo en contextos internacionales**, con un 58% valorándolo como *muy importante*, incluso por encima de la formación en TI. Menos son los que estiman como motivación *importante o muy importante* el acceder a un **trabajo en el extranjero** (un 74%, con un 46% en el punto *muy importante* de la escala).

En el GLENG, nuestros encuestados se muestran muy claramente a favor de aquellas motivaciones más relacionadas con la formación lingüística y cultural, y la experiencia de movilidad. En estas cuatro motivaciones son más del 98% los que consideran que fueron *importantes o muy importantes*, con solo un 1,7% que las descarta como *nada o poco importantes*.

Este grupo, evidencia su posición ante un programa que puede darles la oportunidad de acceder a un puesto de **trabajo en el extranjero o de carácter internacional**, con algo más del 90% de los encuestados del grupo en los valores *importante y muy importante* que atiende a estas motivaciones para el acceso.

La balanza entre los dos extremos de nuestra escala empieza a equilibrarse a partir del décimo elemento de la lista, aquí si bien un 67,2% afirmaba estar de acuerdo en que **recibir una formación más completa** fue una motivación de acceso *importante o muy importante*, algo menos de la mitad (un 31%) las valora como *poco o nada importantes*. De hecho, en los últimos elementos de la lista, los puntos negativos superan a los positivos, con más del 50% que descarta como motivaciones para el acceso (*poco/nada importantes*): la formación en TI, la posibilidad de ayudar a otros a comunicarse y la posibilidad de obtener un mejor salario en el futuro profesional.

Si atendemos al orden establecido según las valoraciones más positivas de la escala, **aprender lenguas** ocupa el primer lugar de la lista del G-LENG con solo un 1,7% de sujetos que considera



como *nada importante* esta motivación. Por el contrario, estas ocupan la tercera posición en el listado del G-TI, con un 6% que considera *no tan importante* esta motivación.

Tras este bloque de motivaciones, el G-TI se muestra interesado por la obtención de una **doble/triple titulación**, mientras que en G-LENG la doble titulación no aparece hasta el noveno puesto de la lista.

En cambio, los sujetos de las titulaciones de Lenguas sitúan en el cuarto y quinto puesto de la lista las oportunidades del programa para su **desarrollo profesional (en el extranjero y/o en ámbitos internacionales)**. Esto puede deberse a las realidades educativas y, especialmente, a las profesionales a las que accederán nuestros sujetos tras completar el programa. Los sujetos del TI quizás por la naturaleza de los mercados laborales, consideran, a la luz de los resultados registrados, que detentar distintos títulos puede serles de utilidad. Nos viene a la mente la denominada «titulitis» que Calvo (en curso) considera representativa del mercado laboral español, donde el sujeto ha de demostrar con títulos, certificados y documentos de todo tipo, su potencial profesional. De hecho, como luego recogemos en las respuestas abiertas, el propio sujeto llega a reconocer que sus respuestas se han visto condicionadas por el contexto profesional con el que ha tenido (o tenía) contacto:

V.O.	V.T. [ES]
ALE is better organized than Erasmus in general, but still... and I'm still waiting for the foreign degrees! from 16 to 21 I put "not so important" cause I think it's not true (program[mme] unknow to employer). (LAE30-AIX15)	El programa LAE está más organizado que el programa Erasmus, en general... y ¡yo aún estoy esperando mis titulaciones extranjeras! Del ítem 16 al 21 he puesto «no tan importante» porque no creo que sea cierto que los empleadores conozcan el programa LAE.

Tabla RES1.12 Perfil de acceso. Motivaciones/Expectativas: otras (V1.6/V1.7)

No obstante, las limitaciones de este estudio y el hecho de que se base en afirmaciones retrospectivas de, únicamente, participantes en el Programa, nos impiden realizar afirmaciones categóricas en este sentido. En posteriores ítems, indagaremos sobre cómo perciben nuestros encuestados la valoración de su experiencia de movilidad y la obtención de una D/TT por parte de sus actuales empleadores y en el desempeño de la ocupación de los sujetos en el momento de la encuesta.

En cualquier caso, nuestros sujetos no aceptan como motivación de acceso el hecho de que el programa LAE suponga un **programa de prestigio**, y todo ello a pesar de considerar que puede ofrecerles mejores oportunidades formativas. Lejos de cualquier vinculación con el elitismo del que se tilda al Programa, según las percepciones de nuestros encuestados durante la pre-encuesta (V. Anexo 5.3.), esta motivación se sitúa en los últimos puestos del listado de motivaciones. En cualquier caso, aquellos que las consideran *importantes* o *muy importantes* llegan al 58% de la muestra del G-TI y rondan el 49% en el G-LENG. Por supuesto, esto también ha podido verse influido por la presencia del investigador (otra de las variables extrañas comentadas en el capítulo anterior).

A pesar de la especificidad de la **formación en TI**, en el grupo G-TI hasta un 12% de los encuestados rechaza como *nada o poco importante* la formación en estas disciplinas, aunque se sitúan entre los diez primeros elementos del listado. En el G-LENG, no obstante, no se da una especial

consideración a esta motivación de acceso, siendo imposible detectar una tendencia en particular en nuestros encuestados en este grupo puesto que la mitad la consideran *importante o muy importante*, mientras que la otra mitad la considera *poco o nada importante*. En definitiva, los sujetos del grupo G-TI se sienten más seducidos que los del GLENG por la oportunidad de formarse como traductores/intérpretes profesionales, de hecho solo un 12,1% del grupo G-LENG valora como *muy importante* esta motivación.

No obstante, hemos de atender a la universidad de origen<sup>484</sup> a que pertenecen nuestros sujetos para matizar estos datos. De esta manera, se observa que es la UGR la institución que muestra un mayor interés hacia la formación en TI en el programa LAE. En este sentido, no podemos olvidar que los procedimientos de selección y el estatus de las titulaciones en cuestión son diferentes en sus contextos propios. En el caso de Granada, las ya mencionadas condiciones de acceso a la titulación, ha otorgado a estos estudios un elevado prestigio entre los estudiantes. AIX muestra además su poco interés en la TI con un 39,0% valorando esta motivación como *no tan importante* y un 7,3% como *nada importante*. Curiosamente, FHK registra un 10% de casos en esta última categoría (2 sujetos de los 20 encuestados de Colonia) y la UGR registra un único caso.

La posibilidad **de formarse para poder ayudar a otras personas a comunicarse** recibe valoraciones más modestas (Tablas RES1.10 y RES1.11, anteriores). Aquí, de nuevo, AIX registra los porcentajes más elevados en el punto *no tan importante* de la escala de valoración, con un 46,3% de los sujetos del grupo francés. No obstante, son ahora un 15% el grupo de Colonia quienes descartan esta motivación como *nada importante* y hasta un 30% como *no tan importante*. UGR es de nuevo quien registra mayores valores en los puntos más positivos de la escala, con un 33,3% y un 36,7% valorando este hecho como *muy importante e importante*, respectivamente. Quizás su formación específica en TI, y el valor dado a la propia práctica de la TI como comunicación interpersonal e intercultural, en la formación de traductores, justifiquen estos resultados, incidiendo por tanto su valoración retrospectiva.

No obstante, resulta muy complicado el establecer pautas generales de conducta, salvo en los primeros elementos de la lista vinculados con la formación lingüística, cultural y experiencia de movilidad.

### *Expectativas previas al acceso*

#### **V1.7.**

Ninguno de los sujetos encuestados desconfía de la importancia de la experiencia en el programa LAE para su **desarrollo lingüístico**, expectativa valorada en ambos casos como *importante o muy importante* en el 100% de los casos. Por el contrario, los sujetos del G-LENG parecen incidir en el potencial de desarrollo personal, con más del 90% de los encuestados del grupo valorando como *importante o muy importante* el poder desarrollar **un carácter más abierto y ser más independientes**.

Las expectativas de acceso muestran de forma clara que nuestros sujetos piensan o esperan recibir una formación diferencial, entendida como **más completa**, que la que recibirán sus compañeros en su institución de origen. Casi la mitad de los encuestados valora como *muy importante* esta

<sup>484</sup> En detalle en el Capítulo de resultados *in extenso*, en el Tomo en CD



expectativa de acceso; en esto, la posición de los sujetos del G-TI resulta más evidente que la adoptada por los sujetos de Lenguas. La posibilidad de recibir una formación diferente queda ratificada por la experiencia de movilidad particular que esperan vivir nuestros encuestados: aproximadamente el 80% esperaba experimentar **la formación en movilidad de una manera más útil** (en los puntos *importante/muy importante* de la escala de valoración).

Por otro lado, la posibilidad de **especialización** no supone una importante expectativa entre nuestros sujetos, con casi un tercio de los sujetos descarta como *no tan importante* este elemento. Aquí, son los sujetos del G-LENG quienes afirman no sentirse especialmente interesados y/o esperanzados en este sentido, siendo aproximadamente la mitad de los encuestados de este grupo los que la rechazan como expectativa de acceso *no tan importante*.

Como en el ítem relativo a las motivaciones de acceso, más del 90% de los sujetos valoran como *importante* o *muy importante* la expectativa relativa a poder **conocer gente** o **desarrollar su capacidad de adaptación**. El grupo G-LENG reitera aquí también su confianza en el desarrollo personal derivado de la experiencia LAE, superando las valoraciones del G-TI en estas expectativas relativas a la experiencia de movilidad.

Finalmente, los elementos menos valorados son los meramente académicos. La expectativa menos valorada es la relativa a **cursar asignaturas no disponibles en la universidad de origen** a la que pertenecían los estudiantes: solo un 17,6% la valora como expectativa *muy importante* y un porcentaje muy similar, por el contrario, la descarta como expectativa previa al acceso al Programa (16,7%). Ambos grupos se posicionan en torno al 44% que valora como *importante* o *muy importante* esta expectativa y entre un 15 y un 18% en ambos grupos la descartan como *nada importante*.

Quizás su conocimiento de la dinámica del programa de estudios de LAE condicione estas respuestas. En el caso de los participantes LAE, el programa de estudios está diseñado de forma fija y estructurada, para el pleno reconocimiento de los estudios cursados en las instituciones de acogida. De ahí que las oportunidades para la libre selección de materias se vea limitada, y quizás por ello no valoren este elemento en esta ocasión, viendo condicionada su evaluación por la experiencia vivida en el seno del Programa.

Respecto a su potencial de desarrollo profesional, los datos registrados coinciden con los esbozados en las motivaciones de acceso.

En la comparativa por titulación observamos que efectivamente los del grupo G-TI se sienten un tanto más esperanzados respecto al potencial de **desarrollo profesional en TI** que los sujetos pertenecientes a titulaciones especializadas en Lenguas. Mientras que un 78% del G-TI reconoce como *importante* o *muy importante* esta expectativa, solo un 41,3% apunta en esta dirección en el G-LENG. Por otra parte, esta falta de expectativas respecto al ejercicio profesional de la TI no se ve restringida al grupo de Lenguas, ya que un 10% del grupo de Traducción descarta este elemento en sus valoraciones. Quizás esta información se refiera a las expectativas profesionales mismas de los sujetos al acceder a sus estudios de Lenguas o TI, independientemente de que se realicen bajo la modalidad LAE o no. Nuestro cuestionario no registró este dato, por lo que nos es imposible conocer si realmente su falta de interés en el ejercicio de la TI profesional se debe al escaso interés en este ámbito de especialización profesional, en beneficio de áreas aplicadas como el comercio internacional, la comunicación, docencia, etc. Recordemos que nuestra encuestada LAE en la fase de pre-encuesta apuntaba a sus dudas respecto a su futuro ejercicio profesional:

28 *¿Qué te llega a ti, al realizar tus estudios como LAE en*  
 29 *lugar de entrar en otra?*  
 30 Pues como empecé mis estudios en traducción lo tenía  
 31 claro eso de ser traductora e intérprete. Pero antes no  
 32 lo tenía tan claro. Hice comunicación, traducción  
 33 audiovisual en traducción. Cuando rellené la solicitud  
 34 puse en primer lugar: la traducción en inglés porque  
 35 tenía más conocimientos de inglés, francés y  
 36 comunicación audiovisual. Y fue porque pensaba: si no  
 37 me gusta la traducción y no consigo entrar en el  
 38 programa LAE, me cambiaré a la comunicación.  
 39 Porque luego es más fácil, pensando en el futuro, con  
 40 los conocimientos del idioma, meterte en el campo de  
 41 la comunicación audiovisual, que a la inversa, haciendo  
 42 Comunicación, nunca podría ser nunca traductora ni  
 43 intérprete. Entonces pensé "si no salgo en Traducción,  
 44 entonces me cambio", en vez de poner en primer lugar  
 45 la comunicación, como me han dado por nota, ya  
 46 hubiera totalmente apartado el sistema para esa  
 47 carrera.

Tabla RES1.13 Perfil de acceso. Expectativas de acceso: extracto de entrevista a estudiante LAE (fase de pre-encuesta)

Finalmente, las expectativas relativas al **desarrollo profesional en el extranjero o en contextos internacionales** resultan altamente valoradas por los encuestados, como en el ítem anterior. En el G-LENG se detectan valoraciones más elevadas a propósito de estas expectativas. Nuevamente, el elemento menos valorado es la expectativa relativa al acceso a un **salario más elevado**.

Muchas de las valoraciones negativas registradas pueden deberse al mero hecho de que estos elementos no recibieran una consideración expresa en el momento del ingreso en el programa LAE. Esto ocurre especialmente en aquellos elementos que el sujeto, al acceder al Programa, puede sentir muy lejanos, como ocurre con las expectativas profesionales (por ejemplo, la que alude al salario más elevado). Sin embargo, estas valoraciones también han podido verse condicionadas por la experiencia de vida posterior de los encuestados, como comenta uno de nuestros sujetos de estudio:

V.O.	V.T. [ES]
ALE is better organized than Erasmus in general, but still... and I'm still waiting for the foreign degrees! from 16 to 21 I put "not so important" cause I think it's not true (progr[amme] unknow to employer (LAE30-AIX15)	El programa LAE está mejor organizado que el programa Erasmus, en general, pero todavía... todavía estoy esperando mis títulos extranjeros! En los ítems del 16 al 21 [motivaciones] he respondido «no tan importante» porque no creo que sea verdad (los empleadores no conocen el programa LAE)
From 12 to 16: same remark as above (LAE30-AIX25)	[en las expectativas] lo mismo que arriba [motivaciones]

Tabla RES1.14 Perfil de acceso. COM: Expectativas de acceso: variables extrañas

*Comparativa por universidad de origen*

Según los resultados estadísticos extraídos, los participantes de Granada confiaban en el **desarrollo de sus competencias lingüísticas**, más que otros candidatos: hasta en un 90% de los participantes de UGR esta expectativa fue valorada como *muy importante*, frente al 78,0% de AIX. Quizás esto entre en relación con la percepción de los sujetos respecto a su propia competencia, de forma que aquellos que pueden considerarse con un mayor nivel de lengua, evalúan en menor medida sus expectativas de desarrollo en este punto. Con esta lógica, podemos intuir que quizás los estudiantes de Granada se perciban a sí mismos con un menor nivel de competencias en las lenguas de estudio. También puede ocurrir, en cambio, que aspiren a un mayor desarrollo, mostrándose más ambiciosos en este punto (cuestión ya recogida en los informes de evaluación de experiencia de movilidad del SAEP; EREX o SOC 2000, comentados en el Capítulo 3 de nuestro estudio).

Esta diferencia también aparece en la valoración de la **formación más completa**. Granada tiende a valorar la expectativa relativa a esta formación diferencial (en comparación con su universidad de origen) de manera evidente: hasta el 83,3% del grupo de la UGR la califica como *muy importante*. FHK y AIX no rechazan del todo esta expectativa, pero sus valoraciones tienden al punto intermedio, de manera que los porcentajes más altos se detectan en el punto de la escala *importante*. A pesar de optar por una escala Likert de cuatro valores (V. Anexo 5.2 en CD), precisamente para intentar evitar estos casos tendentes a las posiciones intermedias, los comportamientos detectados nos llevan a pesar, sin embargo, que no estamos evitando que el sujeto tienda a marcar los casos que pueda entender menos extremos.

Si bien los encuestados parecen albergar expectativas más modestas en el plano meramente personal, es, de nuevo, AIX quien se decanta en mayor medida por las expectativas de esta naturaleza: hasta el 100,0% de los encuestados de esta institución consideran *importantes* o *muy importantes* el hecho de llegar a desarrollar una **personalidad más abierta** y casi el 98,0% el hecho de ser una **persona más independiente**. FHK es quien se muestra menos interesada en estas expectativas: en torno al 30% de sus participantes descarta estas expectativas de acceso (valoradas por ellos como *no tan importantes* o *nada importante*).

Por el contrario, todos los participantes parecen confiar en que el programa favorezca su **capacidad de adaptación**, aunque en menor medida en FHK (con un 40% en *muy importante*, frente a casi el 70% en UGR y AIX).

Los estudiantes de Marsella son los más esperanzados en poder **conocer gente**, con un 80,5% en el punto de la escala *muy importante*. Mientras que en Granada hasta un 13,3% descarta como *no tan importante* esta expectativa.

Como en el caso de las motivaciones de acceso, no parece que el hecho de **cursar materias no disponibles en la universidad de origen** suscite importantes expectativas en nuestros encuestados. Con todo, los sujetos de FHK son los que se muestran más interesados en este elemento, con casi un tercio de los encuestados del grupo que califica esta expectativa de acceso como *muy importante*. No obstante, detectamos porcentajes muy similares en los puntos más bajos de la escala (*no tan importante*: 20,0%; *nada importante*: 30,0%), por lo que intuimos que existe una idea poco clara o uniforme sobre este elemento en el grupo de participantes de FHK. Granada y AIX descartan como *no tan importante* o *nada importante* esta expectativa en un 60% de los casos.

Resulta evidente en nuestro análisis por titulación que los participantes de UGR esperan que el programa les ofrezca una **mejor formación** en comparación con la disponible para sus compañeros en origen.

- La **formación especializada** resulta también una expectativa de mayor peso en los participantes de Granada; así en torno al 94% valora esta expectativa como *importante* o *muy importante*, frente a AIX y FHK quienes rondan el 50% en estos puntos, desestimando como *nada o no tan importante* el peso de esta expectativa de acceso en el restante 50% de los casos.
- De igual manera ocurre con la valoración respecto a la expectativa de realizar una **experiencia de movilidad más completa y útil**. Los participantes de Granada, hasta en el 90,0% de los casos, indican que esta expectativa es *importante* o *muy importante*, con hasta un 60,0% del grupo que evalúa esta expectativa como *muy importante*.

Como pudiera derivarse de lo anterior, esto es, del hecho de esperar recibir una formación más completa, también parece que los sujetos de Granada tienden a evaluar en mayor medida las expectativas relacionadas con el futuro ejercicio profesional, tales como, convertirse en un **profesional competitivo en el mundo laboral** (un 96,7% considera esta expectativa *importante* o *muy importante*), o acceder a mejores oportunidades laborales (con idéntico porcentaje al anterior en estos puntos de la escala de valoración). Si bien estas afirmaciones son también compartidas por el resto de instituciones, sus valoraciones resultan ligeramente más modestas.

Menos evidente es la expectativa relativa a la **mayor flexibilidad laboral** que pudieran desarrollar nuestros sujetos como resultado de su participación en el programa LAE. Aquí un 30% del grupo UGR considera que esta expectativa *no es tan importante*.

A pesar de que el elemento menos valorado, entre las expectativas de acceso, es la obtención de una **retribución salarial más elevada**, Granada se mantiene un tanto más confiada en este sentido. El 50,0% del grupo considera esta expectativa resultó *importante* y un 13,3% *muy importante* en su acceso al programa LAE. Por el contrario, hasta el 60% de los participantes de Colonia y hasta el 50,0% de AIX valoran como *nada o no tan importante* esta expectativa previa a su incorporación al Programa.

En lo profesional, las valoraciones respecto a las oportunidades de **empleo en el extranjero** y/o en **contextos internacionales** resultan más elevadas en AIX quienes en un 65,9% (en ambos ítems) valoran esta expectativa como *muy importante*. FHK se muestra menos seducida por la oportunidad de trabajar en el extranjero, con un 75,0% que considera esta expectativa *importante* o *muy importante* (frente al 90,0%, aproximadamente, de AIX y/o UGR).

En lo relativo a la **formación en TI**, la posición de los sujetos de Granada es tajante: casi un 47,0% afirma que esta expectativa resultó *muy importante*, y otro 47,0% la considera *importante* (un total del 93,4% de los 20 sujetos pertenecientes a la Universidad de Granada). Sin embargo, en el caso de FHK, a pesar de ofrecer formación específica en TI es poca la diferencia entre los que esperan formarse como traductores/intérpretes profesionales y aquellos que no. Finalmente, AIX se muestra poco interesada en este elemento: un escaso 9,8% indica que esta expectativa es *muy importante* y más del 50% afirma *no ser tan importante* o *nada importante* como expectativa en el momento de incorporarse al Programa.

### 6.3. Dimensión 2: Experiencia de formación

En nuestro análisis de la experiencia de formación atendemos a las siguientes cuestiones:

- Perfil del participante (V2.0): existencia de dicho perfil y descripción de aquellos rasgos que se entienden característicos del participante LAE (VD2.0A); esto se vincula además con:
- el perfil diferencial, esto es, la identidad y autopercepción del sujeto respecto a aquello que le diferencia con:
  - un estudiante de intercambio, tal como el estudiante Erasmus (V2.1);
  - un compañero de su titulación de origen que no toma parte en el programa LAE (V2.2).

En esto se recogerán las percepciones respecto a su experiencia de formación, en general, y a la incidencia de la experiencia formativa en movilidad;

- las principales dificultades localizadas por nuestros sujetos (V2.3), en esta evaluación retrospectiva, en tres planos diferentes: en lo personal, en lo académico y a nivel administrativo.

#### 6.3.1. Perfil del estudiante LAE

##### V2.0

La totalidad de los encuestados que accede a contestar a este ítem entiende que efectivamente existe un marcado perfil que define al participante en el Programa LAE. No obstante, la descripción de aquellos rasgos identificativos de dicho perfil nos llevan a un análisis detallado de las respuestas recogidas en la pregunta abierta (VD2.0A). De nuevo, como ocurre en la mayoría de las preguntas de este tipo en nuestra encuesta, son notables los casos perdidos (no respuesta). Solo acceden a describir rasgos propios del perfil de participante LAE un total de 37 sujetos (18 del G-TI y 19 del G-LENG) de ahí las limitaciones de estos datos en la representación de las percepciones de nuestros encuestados.

Son notables las diferencias entre los valores registrados en el ítem relativo a las ventajas para el acceso y este nuevo ítem, en cuanto se refiere a las tasas de respuesta. Quizás los sujetos adviertan una cierta repetición en la descripción de ambos perfiles, por lo que se ven incrementados, en esta segunda pregunta, el número de casos perdidos en más de 30 sujetos en cada grupo. De hecho, al analizar las respuestas relativas a los rasgos del participantes en el Programa se advierten básicamente los mismos elementos ya esgrimidos al intentar justificar el perfil particular del candidato al Programa (ventajas y puntos fuertes para el acceso), con la salvedad de una nueva categoría que se sustenta en las particulares características del Programa que los sujetos entienden condicionan el perfil del candidato (señalada por el 10% de la muestra global). Por tanto, sirven para describir los rasgos de los participantes:

- los *valores personales*, elemento con mayor presencia en las categorías esbozadas, con un 22,2% de la muestra),
- las *experiencias y conocimientos previos* (de naturaleza internacional o no) acumulados por el sujeto antes de acceder al Programa (20,4%),
- las *destrezas operativas* (17,6%)
- y los *intereses y aspiraciones* propios de los estudiantes LAE (15,7%).

Se observan ciertas diferencias si atendemos a los grupos de estudio señalados<sup>485</sup>. Mientras que en el caso del G-LENG, y como ocurriera en el perfil del candidato, se da una mayor relevancia a los valores personales (17 de los 19 sujetos que responden a este ítem aluden a estos elementos como característicos del participantes, y hasta 11 señalan intereses y aspiraciones compartidas por estos sujetos), en el grupo G-TI no parece darse un perfil tan definido (al menos no parece darse un acuerdo tal entre los integrantes del grupo). En el grupo de Traducción se tiende, en mayor medida, a describir al participante LAE mediante alusiones a sus contactos internacionales acumulados y, en particular, a sus conocimientos lingüísticos previos al acceso. De nuevo, la inclusión de las CL en la categoría «conocimientos y experiencias previas» ha podido incidir en estos datos (relativos. En este grupo, surgen además comentarios relativos a características propias de la experiencia LAE. Quizás es en esta última categoría donde se hace evidente que estamos tratando con valoraciones fuertemente condicionadas por la experiencia de nuestros sujetos en el seno del Programa, como veremos a continuación.

Tal como ocurre en el perfil de acceso, el perfil del participante viene condicionado por el **conocimiento de idiomas**, elemento más citado en las aportaciones relativas a la categoría «experiencia y conocimientos previos». No obstante se atiende a situaciones concretas, como son: el mayor dominio de la lengua oral, el mayor conocimiento de la primera lengua extranjera con respecto a su segunda lengua, como ejemplos de algunas de las particulares matizaciones relativas al perfil lingüístico de los participantes. Como vemos, ciertos sujetos tienden a diferenciar niveles de competencia entre sus dos lenguas extranjeras, a pesar de que se considera que ambas lenguas se han de estudiar al mismo nivel<sup>486</sup>, mientras que otros se reconocen como «multilingües». Hemos de destacar, en este análisis, las frecuentes alusiones comparativas en las formulaciones de nuestros sujetos respecto al nivel de CL de los participantes en el Programa y los no participantes. Con ello parece ratificarse el perfil diferencial sobre el que incidiremos en los ítems que siguen.

En cualquier caso, resulta evidente en los resultados recogidos que los sujetos describen particulares características, más allá de los conocimientos lingüísticos que se entienden pre-requisito para su acceso al Programa, *en pro* de características o vivencias particulares como las que recogemos aquí (cuestión ya registrada durante la fase de preencuesta) (V. Tabla RES2.16 en capítulo Resultados 6\_RES2 y su anexo correspondiente en formato CD, «Presentación del Análisis Completo» y «Tablas y Diagramas», respectivamente).

---

<sup>485</sup>Como reflejan los gráficos y tablas del Capítulo 6\_RES2 («Presentación del Análisis Completo» en CD).

<sup>486</sup> Ya comentamos en el tratamiento de las combinaciones lingüísticas representadas en nuestra muestra que los sujetos alteran el orden de su combinación lingüística por itinerario de estudios. (V. también el Anexo 5.3 donde se alude a esta distinción entre lenguas B y C de los sujetos entrevistados en la fase de pre-encuesta (tomo en CD).



Alimentan el **perfil personal** una serie de cuestiones estrechamente relacionadas, según describen nuestros sujetos, con su predisposición e interés académico. Así, no solo se alude a los buenos resultados académicos de los participantes (su expediente académico), sino que se asumen como características del estudiante LAE: la capacidad de trabajo, estudio y esfuerzo, meticulosidad y autoexigencia en el terreno académico, responsabilidad, confianza en sí mismo, motivación intrínseca, facilidad para el aprendizaje (de lenguas y de otros conocimientos nuevos, etc.), madurez, ambición, mente abierta, etc. Todas estas cuestiones parecen apoyar el peso dado al perfil académico del sujeto, marcado por una fuerte ambición y competitividad. Esta «ambición» parece surgir en las respuestas desde un prisma positivo, entendida como «capacidad de superación», mientras que la «competitividad» se asocia con una actitud negativa, que causa cierto rechazo entre los compañeros del Programa y la titulación. Surgen aquí visiones bastante negativas con respecto a los sujetos participantes en el Programa que se asocian quizás con las particulares vivencias de los sujetos y que no podemos considerar, en ningún caso, representativas de la realidad de estos sujetos en general. Así, por ejemplo, dos sujetos (ambos del G-TI; LAE52-FHK8 y LAE63-UGR17) describen al participante con los siguientes rasgos:

SUJETO	V.O.	V.T. [ES]
LAE52-FHK8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Very competitive but not arrogant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son muy competitivos/as aunque no arrogantes</li> </ul>
LAE63-UGR17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Don't know very well the other students</li> <li>▪ They only hang out with ALE students</li> <li>▪ They are too competitive</li> <li>▪ The rest of the students don't like them</li> <li>▪ The other students are surprised what they get along well with you and they discover you are an ALE student</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No conocen muy bien a los otros estudiantes</li> <li>▪ Solo se relacionan con estudiantes LAE</li> <li>▪ Son demasiado competitivos</li> <li>▪ No gustan al resto de estudiantes</li> <li>▪ Los otros estudiantes se sorprenden cuando se llevan bien contigo y descubren que eres un estudiante LAE</li> </ul>

Tabla RES2.1 Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (1)

Como vemos, las experiencias de estos sujetos parecen tremendamente condicionadas por sus experiencias propias, marcadas por el rechazo de otros compañeros, la difícil convivencia con otros sujetos participantes en el Programa, etc. Ya en la fase de pre-encuesta surgen estas mismas cuestiones en el grupo de encuestados de Granada, donde los sujetos participantes reciben ciertas reticencias por parte de sus compañeros de titulación, por el mero hecho de ser participantes en el Programa (V. Tabla RES2.2., a continuación)

322	No se le da ninguna publicidad al programa... Mucha	<p>[PER] E4 matiza como diferencia con respecto a los estudiantes de TI locales el hecho de que los participantes en el programa: la curiosidad, el inconformismo, la capacidad de superación, las ganas de aprender, su ambición, etc. parecen ser más propias de estos estudiantes, según E4; se intuye que la información sobre al programa (al menos en la UGR) no resulta fácil de localizar, de ahí que los estudiantes gocen de ciertos rasgos que les hacen dar con ella [313-333]. Por otra parte, lanza una cuestión relacionada con los patrones de comportamiento e</p>
323	gente se entera cuando ya está en la facultad...	
324	Yo creo que esa es una de las características... son	
325	gente que ya se ha movido antes para buscarse (por	
326	ejemplo) esos intercambios con EEUU... En ese sentido	
327	, no es una cosa de "la élite" como muchas veces	
328	se dice... Creo que es un poco la reacción en un	
329	principio, de que, no somos distintos... Yo creo que en	
330	cierto sentido sí que hemos demostrado, desde antes	
331	de empezar la carrera, un interés y una ambición y una	

332	capacidad para poder encontrar esos programas... Es	interacción de los estudiantes LAE en su universidad de origen: al ser considerados como una élite por los compañeros de la facultad [326-333]. E4 considera que no son diferentes a los locales, pero sí que gozan de ciertas características particulares. Con estas palabras se intuye una relación compleja entre ambos grupos de estudiantes.
333	como una primera criba... ¿sabes?	
334	E3: Yo creo que aunque esté muy extendido, en el 90%	[PER] E3 comenta que aunque no tiene conocimiento de que haya estudiantes bilingües (esta denominación merecería un tratamiento detallado), sí parece que todos aquellos que conocen han tenido algún contacto con las lenguas, culturas o países extranjeros. Si bien parece que lo más evidente es un perfil personal particular.
335	de los casos no es cierto... Se nos asocia con los	
336	«pijos», tontos... de muy buenas notas... que son snobs,	
337	“no quieren saber nada de nosotros”, “se creen más	
338	que nadie”... y “nos miran por encima del hombro” Los	
339	hay, hay algunos... igual que hay muchos en la facultad	
340	de traductores o en la facultad de cualquier cosa... pero	
341	yo creo que hoy en día... quitando las características	
342	que comentamos antes... no hay ningún prototipo de	
343	estudiante LAE., quitando lo de eso, lo de salir...	
344	porque, por ejemplo, de nuestra promoción, ninguno	
345	somos bilingües...	

Tabla RES2.2 Experiencia de formación. Perfil del participante (rasgos): comentarios del grupo de discusión

Estas vivencias se reflejan fundamentalmente en el caso del G-TI y no tanto en el G-LENG (donde sí se alude a la ambición y ganas de superarse de los participantes).

No obstante, no siempre se recogen experiencias negativas en cuanto al perfil personal y académico de los candidatos. Así, y a modo de ejemplo, recogemos la visión del sujeto LAE98-UGR27:

SUJETO	V.O.	V.T. [ES]
LAE98-UGR27	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivated</li> <li>▪ Over achievers (generally)</li> <li>▪ Self-assured in academics</li> <li>▪ Competitive (some in every year)</li> <li>▪ Open-minded</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Generalmente, con capacidad de superación</li> <li>▪ Seguros/as en el plano académico</li> <li>▪ Competitivos (algunos cada año)</li> <li>▪ Mente abierta</li> </ul>

Tabla RES2.3 Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (2)

Más adelante, veremos cómo se sienten los encuestados en relación a otros grupos de estudiantes, pero como reflejamos aquí, se puede intuir que si bien ellos no se consideran diferentes, sí parece que otros sujetos han podido considerarles así. De esta forma, su perfil no viene quizás dado por sus particulares características, sino por las particularidades del Programa que les hacen diferentes ante otros compañeros de estudio.

Otras alusiones dependientes de la **experiencia acumulada en el seno del Programa** apuntan a ciertas cuestiones curriculares y administrativas del Programa sobre los que volveremos en adelante.



SUJETO	V.O.	V.T. [ES]
LAE59-UGR16	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sabemos más de lengua que de traducción</li> <li>▪ Se nos reconoce por ir siempre juntas y no aparecer en ninguna lista de ningún profesor (en España)</li> <li>▪ Sabemos más Economía y Derecho</li> </ul>	--

Tabla RES2.4 Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (3)

Entre los **intereses y aspiraciones** de los encuestados en este ítem, recogemos, fundamentalmente, la variedad de experiencias (internacionales o no) vividas previamente al acceso. A esto se une su orientación internacional, entendida como la disposición y ganas de vivir y trabajar en el extranjero o en entornos internacionales. Finalmente, entre las principales **destrezas operativas** se alude a la capacidad de adaptación de los participantes en el Programa.

A continuación recogemos una serie de descripciones que entendemos compendian la visión de los encuestados respecto al perfil del participante:

SUJETO	V.O.	V.T. [ES]
LAE92-UGR23	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Good language skills from start</li> <li>▪ Open-minded</li> <li>▪ Hard-worker</li> <li>▪ Mature (not necessarily older)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buen nivel en lenguas desde el principio</li> <li>▪ Mente abierta</li> <li>▪ Trabajadores</li> <li>▪ Madurez (no necesariamente mayor)</li> </ul>
LAE38-FHK4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Good academic records</li> <li>▪ Good language skills</li> <li>▪ Studious / methodically</li> <li>▪ Intercultural open-mindedness</li> <li>▪ Autonomy / independency</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buen expediente académico</li> <li>▪ Buen nivel de lenguas</li> <li>▪ Estudiosos, metódicos</li> <li>▪ Mente abierta hacia el contacto intercultural</li> <li>▪ Autonomía/ independencia</li> </ul>
LAE81-FHK18	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Being open to new cultures</li> <li>▪ Having a special feel for languages</li> <li>▪ Being able to cope with pressure (esp. during the year in France)</li> <li>▪ A certain ambition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abiertos a nuevas culturas</li> <li>▪ Tienen una especial sensibilidad para las lenguas</li> <li>▪ Son capaces de superar la presión (especialmente durante el año en Francia)</li> <li>▪ Un poco ambiciosos/as</li> </ul>
LAE52-FHK8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ They are mainly female</li> <li>▪ They have great interest in other countries and cultures</li> <li>▪ Very competitive but not arrogant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son, por lo general, mujeres</li> <li>▪ Se interesan mucho por otros países y culturas</li> <li>▪ Son muy competitivos/as aunque no arrogantes</li> </ul>
LAE24-UNN2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Open mindedness</li> <li>▪ Linguistic talent</li> <li>▪ Independence</li> <li>▪ Determination</li> <li>▪ Ambition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mente abierta</li> <li>▪ Capacidad para los idiomas</li> <li>▪ Independencia</li> <li>▪ Determinación</li> <li>▪ Ambición</li> </ul>
LAE10-AIX6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ They adapt easily to a new environment</li> <li>▪ They usually have a strongly independent character</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se adaptan fácilmente a nuevos entornos</li> <li>▪ Normalmente tienen una personalidad fuerte e independiente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ They move around a lot</li> <li>▪ They have a wide range of professional skills</li> <li>▪ They are used to work in a international background</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se mueven mucho</li> <li>▪ Tienen una amplia gama de competencias profesionales</li> <li>▪ Están acostumbrados a trabajar en entornos internacionales</li> </ul>
--	--	---

Tabla RES2.5 Experiencia de formación. COM: Perfil del participante (rasgos) (V2.0A) (4)<sup>487</sup>

### 6.3.2. Perfil diferencial: LAE vs. Erasmus

#### V2.1

Atendiendo al perfil particular del estudiante LAE frente al estudiante Erasmus<sup>488</sup>, la posición de nuestros encuestados (como ya intuíamos en las respuestas facilitadas en ítems anteriores) es clara. Un 96,3% de los encuestados afirma que efectivamente sus experiencias de formación son diferentes. Únicamente cuatro sujetos niegan que existan diferencias entre ambos grupos de sujetos: uno del G-TI y tres del G-LENG.

También la mayoría considera que el hecho de gozar de experiencias diferentes, en comparación al estudiante Erasmus, resulta positivo para los participantes en el programa LAE. Así lo afirma el 94,4% de los encuestados. Si bien, las valoraciones de ambos grupos ratifican el perfil diferencial frente al Erasmus, la posición de los sujetos del G-TI resulta un tanto más definida con el 98% respondiendo afirmativamente a esta cuestión frente al 93% del G-LENG.

De nuevo, en la pregunta abierta destinada a recoger aquellos elementos que sustentan el perfil particular del LAE frente al participante Erasmus, registramos hasta un total de 22 casos perdidos (4 casos de NP y 18 sujetos que no aportan ninguna información en este ítem abierto). El análisis de las respuestas recogidas aporta datos interesantes, tanto en la definición del perfil del participante como en el conocimiento de la visión que este grupo de sujetos tiene de la experiencia Erasmus.

<sup>487</sup> La totalidad de los perfiles descritos (rasgos definitorios) está disponible en el Anexo correspondiente en formato CD (Anexo 6\_RES2), identificados por sujeto: tablas AnexoCapRES2.18. a la AnexoCapRES2.20 (en «Tablas y Diagramas» del CD).

<sup>488</sup> Como explicamos en el capítulo dedicado al método y el diseño de la investigación (Capítulo 5) se decide aludir al estudiante Erasmus en lugar de utilizar una denominación genérica (estudiante móvil, estudiante de intercambio, etc.) para facilitar la comprensión de los encuestados. Se corrobora durante la fase de pre-encuesta que el estudiante conoce la realidad del estudiante Erasmus, y se alude a este en comparación a la experiencia de los estudiantes LAE. De ahí su inclusión como tal en la encuesta. Por otra parte, la gran difusión del programa Erasmus confirma su gran conocimiento a nivel general, en la sociedad, y en particular a nivel académico-universitario. Podemos afirmar que, hoy en día, es casi imposible desvincular, en el entorno europeo, la movilidad académica (en el ámbito de la educación superior) de Erasmus.

*¿Por qué es positiva la diferencia entre las experiencias de ambos sujetos?*

## VD2.1A

En el análisis de las respuestas recogidas, observamos que los encuestados valoran estas diferencias positivamente como experiencia de aprendizaje en el caso de los participantes LAE, fundamentalmente por lo siguiente:

- la mayor duración de las estancias de movilidad, y el hecho de que se realicen además, en dos países diferentes;
- la realidad de las experiencias de movilidad, en tanto que parece que los sujetos se consideran más integrados y adaptados tanto al país como a la institución de acogida; lo que deriva, según nuestros encuestados, en una mayor inmersión lingüística; esto se traduce en un mayor desarrollo de sus competencias en lengua extranjera;
- por lo anterior, se dan mayores exigencias en el plano académico, dada su plena integración en las instituciones de acogida, lo que requiere de los participantes LAE mayor responsabilidad y dedicación;
- por último, también contribuyen a esta experiencia más completa y positiva del estudiante LAE frente al Erasmus las características propias del programa LAE: la organización del programa de estudios, su naturaleza interdisciplinar, la realización de un programa con un número determinado de estudiantes (cohortes), la orientación y tutorización específica, la obtención de una doble/triple titulación, principalmente.

*¿Qué elementos justifican la diferencia entre ambas experiencias de formación?*

## VD2.1B

Con prácticamente la participación de la muestra al completo, las respuestas a esta batería de ítems (cerrados) vienen a coincidir con los puntos introducidos por los propios sujetos en el ítem abierto (que trataremos a continuación, VD2.1AB)<sup>489</sup>. De este modo, los sujetos consideran que el factor diferenciador más evidente entre ambas experiencias de formación recae en los **requisitos académicos intrínsecos** al programa LAE (91,7% responde afirmativamente a este ítem). Le sigue, por orden, el hecho de realizar un **programa fijo y organizado** de estudios (89,8%) y las **exigencias** que esto trae consigo en el plano académico (75,9%). Casi el 70% coincide en que han de cursar **más asignaturas** que los estudiantes Erasmus y algo más del 66% considera que ellos reciben una **mayor orientación y tutorización** en comparación a los estudiantes móviles de Erasmus. El elemento que queda descartado de la lista es la **libre selección de asignaturas**; esto es, nuestros sujetos coinciden en que no pueden elegir con libertad las asignaturas de su programa de estudios, en contraposición a los participantes en el Programa Erasmus.

Por grupos de titulación, las valoraciones del G-TI atribuyen las causas de las diferencias entre LAE y Erasmus, principalmente, a la realización de un programa fijo y a los requisitos académicos a los que se sometidos los participantes LAE (con un 96% del grupo en ambas categorías). Hasta un 7 y un 10% del G-LENG, respectivamente, niega la pertinencia de estos elementos como

---

<sup>489</sup> De nuevo, quizás, las categorías descritas en este segundo bloque de ítems (abiertos) han podido verse influidas por este primero, de naturaleza cerrada.

diferenciadores de la experiencia formativa de los estudiantes LAE frente a los Erasmus. También parece que los sujetos del G-TI se sienten más obligados, en comparación al G-LENG, respecto a las exigencias que supone el programa LAE en el plano académico. Esto es, tienden a darle un mayor valor a este elemento como rasgo diferenciador de la experiencia LAE; de hecho un 84% del G-TI marca estos elementos frente al 69% del G-LENG.

*¿Resulta la experiencia de movilidad de ambos sujetos más completa en el caso de los LAE que en el caso de los estudiantes Erasmus, de su misma titulación?*

### VD2.1C

Aproximadamente 9 de cada 10 encuestados nos dice que confían en que su experiencia en el extranjero ha resultado más completa que para sus compañeros de titulación que participan de estancias financiadas por programas de movilidad, tales como Erasmus. Dos sujetos, pertenecientes al grupo G-TI, afirman, no obstante, que se trata de experiencias incomparables y que su experiencia de movilidad no tiene que ser necesariamente más completa, aunque es definitivamente diferente.

Hasta 86 sujetos describen justificaciones para sustentar esta afirmación, que sintetizamos en los siguientes elementos<sup>490</sup>:

- una experiencia formativa más completa, que exige una **mayor responsabilidad**, grado de **dedicación**, y que supone **mayores exigencias** para el alumnado LAE (con un 30,6% de nuestros sujetos apuntando a cuestiones relacionadas con esta categoría; esto se traduce en comentarios relativos al mayor esfuerzo que han de realizar los estudiantes LAE en comparación a la experiencia observada en el caso de los Erasmus, su mayor dedicación, necesidad de asistencia a clase, necesidad de aprobar un número determinado de asignaturas en un plazo dado, etc.); por todo ello, el encuestado entiende que saca más provecho a su estancia de movilidad.
- La realización de una **doble estancia de movilidad**, donde se incide en el plano no meramente cuantitativo, sino también en el cualitativo (un 25,9% de los 108 encuestados comentan la duración de las estancias como principal diferencia y motivo de su formación más completa).
- Una **mayor integración académica** de los estudiantes LAE en las instituciones de acogida. Aquí, uno de cuatro sujetos apunta en esta dirección, y afirma que su formación es más completa al ser tratados como verdaderos estudiantes locales y no como «extranjeros» o «estudiantes de paso» en las universidades de acogida, lo que les permite vivir una experiencia «real».
- Las **particularidades del programa LAE**, aparte de la realización de dos estancias de movilidad, un 22,2% de los encuestados comenta particularidades de LAE que diferencian

<sup>490</sup> V. Capítulo 6\_RES2 y su anexo en CD para consultar las transcripciones de las respuestas de los sujetos que han dado pie a este análisis: tablas AnexoCapRES2.61. a la AnexoCapRES2.68 en el Anexo 6\_RES2 («Tablas y Diagramas»).

cualitativamente la experiencia de ambos estudiantes móviles, y hasta un 11,1% aluden al perfil de los participantes para contrastar ambas experiencias de formación, lo que vuelve a reiterar su percepción de la existencia de un perfil propio.

- Aproximadamente un 17% alude a una mayor **inmersión lingüística y cultural** durante los periodos de movilidad, con lo que justifica su mejor formación (mayor desarrollo en estas competencias) en comparación a los estudiantes Erasmus. Se observa, en esto, quienes aluden a los **logros adquiridos**, centrados en el plano lingüístico y cultural (derivados de su formación en movilidad, por lo general) que resultan más interesantes y evidentes en el caso de los participantes LAE, según los encuestados.
- Por último, el seguimiento de un **programa de estudios organizado** que ofrece un diseño más coherente y que permite la secuenciación y selección de contenidos de cara a un objetivo final. Un 12% de los encuestados señala este elemento. En cualquier caso, las valoraciones respecto a las implicaciones de este hecho resultan divergentes como veremos a continuación.

En cualquier caso, advertimos elementos estrechamente vinculados entre sí. Así, por ejemplo, al aludir a la mayor integración en la institución de acogida, se observan también alusiones a: las mayores oportunidades para el contacto interlingüístico e intercultural con los locales del país de acogida; las más altas exigencias en el plano académico, entre otras.

Resulta evidente que una de las principales diferencias entre ambos sujetos es la **duración y el número de las estancias**. Mientras que para un estudiante Erasmus tradicional la participación en el periodo de estancia en el extranjero ha sido voluntario y, por lo general, se realiza solo una vez durante sus estudios universitarios, para el estudiante LAE la participación es obligada, como requisito intrínseco a su participación en el Programa e implica, no uno, sino dos periodos de estancia en el extranjero en dos países diferentes, y en años consecutivos<sup>491</sup>. En esta categoría, alimentada por los comentarios de un importante número de sujetos (V. Anexo 6\_RES2, Tabla AnexoCapRES2.64. en «Tablas y Diagramas» del CD) nos interesa resaltar, sin embargo los siguientes elementos:

- como adelantábamos al inicio de esta sección, los sujetos consideran que esta doble estancia de movilidad contribuye a su mejor y mayor **desarrollo de competencias lingüísticas**. Además, la inclusión de estancias equivalentes a un año completo de estudios (por curso académico) en comparación con la distinta duración de las estancias Erasmus supone una ventaja respecto a estos últimos: ciertos participantes advierten que solo a partir de los seis meses ven superada la fase de choque cultural y empiezan a advertir los primeros logros en el desarrollo de CL.

La visión de los alumnos parece traducirse en la máxima: «a más tiempo en el extranjero, mayor conocimiento de la lengua y de la cultura» (competencias unidas a las anteriores en muchas de las aportaciones recogidas). En definitiva, parece que nuestros encuestados se sienten más seguros en cuanto a los mejores resultados de aprendizaje obtenidos, tras su participación en dos estancias de estudios fuera de su universidad. Pero también se alude a las oportunidades para el crecimiento personal, el conocimiento de distintos sistemas

---

<sup>491</sup> De nuevo, este elemento se ve sometido a las alteraciones oportunas en el caso de los estudiantes LAE en la modalidad Eurobis (V. Capítulo 2).

universitarios y la capacidad de adaptación que ha de desarrollar el sujeto, la ampliación de conocimientos generales y el desarrollo de competencias interculturales, así como la minimización del impacto del choque cultural en posteriores experiencias internacionales o interculturales, entre otras cuestiones.

- Por otra parte, la inmersión de los sujetos en las culturas académicas de acogida entraña **más altas exigencias académicas**, según opinan nuestros encuestados. Ellos admiten tener que responder en las aulas de acogida al mismo nivel que los estudiantes locales (Tabla AnexoCapRES2.62. del Anexo 6\_RES2, «Tablas y Diagramas» del CD). A esto se suman los requisitos objetivos de acceso y seguimiento del Programa (V. Apartado 4.2.2. en Capítulo 4) que ejercen fuertes presiones en nuestros encuestados (según veremos en ítems siguientes). Estas cuestiones coinciden con las valoraciones realizadas por los coordinadores del Programa respecto al perfil medio del estudiante LAE y su elevado rendimiento en relación con otros grupos de estudiantes, no solo en su consideración como estudiantes locales (esto es, comparados con el grupo de origen) sino también durante sus estancias en las universidades de acogida (respecto a los estudiantes locales). Como vemos en el Anexo 6\_RES2 (en «Tablas y Diagramas» del CD), son frecuentes las alusiones al mayor rendimiento de los estudiantes LAE respecto al estudiante medio de las titulaciones representadas en el Programa, si bien los coordinadores se atreven incluso a esbozar patrones de conducta académica referentes a los distintos grupos y por nacionalidad e institución de origen<sup>492</sup>.

Los encuestados llegan incluso a «desacreditar» tajantemente la experiencia Erasmus, a la luz de la exigente experiencia de formación vivida. En definitiva los principales elementos en los que los encuestados comparan la experiencia LAE con la Erasmus se ubican en el plano académico y son relativos a ciertos elementos propios del Programa, a saber:

- el estudiante Erasmus no siempre necesita del **reconocimiento** de los estudios ni considera que su asistencia a clase resulte fundamental durante la estancia en la institución de acogida;
- el estudiante Erasmus no se ve obligado a tener un determinado **rendimiento académico** (entendido como la obligación de aprobar sus asignaturas durante las estancias de movilidad);
- el profesorado tiene ya unas **expectativas** formadas respecto al estudiante LAE a las que el participante habrá de responder.

Si volvemos a los datos recogidos en la fase de pre-encuesta, los coordinadores apuntaban al que el profesorado acoge gratamente a los estudiantes LAE en sus aulas puesto que piensan que son estudiantes con los que resulta fácil el trabajo en el aula<sup>493</sup>:

---

<sup>492</sup> Los que reciben las evaluaciones más elevadas y positivas por parte del personal coordinador son los estudiantes procedentes de universidades de Alemania a quienes se califica de más trabajadores, serios, participativos, etc. Mientras que los peores parados son los británicos, aunque se alude a su juventud y a la escasa familiarización con los distintos sistemas académicos en los que han de desenvolverse, lejos del sistema pastoral que les es propio en sus universidades de origen.

<sup>493</sup> Aunque según revelan nuestros resultados, este no siempre es el caso.

113	<i>And on the part of teaching staff, how do you see the relationship?</i>	<i>Y por parte del profesorado, ¿cómo ve su relación con los estudiantes LAE?</i>
114		
115	We have very different reactions. Most of them are	Observamos distintas reacciones. La mayoría
116	very happy to have ALE students, because they are	reciben gratamente a los estudiantes LAE en sus
117	different, they participate more than the average	clases, porque son diferentes, participan más que el
118	French students. But some of them have negative	estudiante medio francés. Sin embargo, algunos lo
119	points of view... that it means more work to them,	ven desde un punto de vista negativo, ya que esto
120	because they are different, the rules are sometimes	implica más trabajo de su parte, porque son
121	different. [...].	diferentes. La normativa es, a veces, también
		diferente.

*Tabla RES2.6* Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinador de AIX: relación del profesorado/participantes LAE

201	<i>On the part of the teaching staff?</i>	<i>Y ¿por parte del profesorado?</i>
202	They know who they are and they know that they are very good. So they like	Saben quiénes son y que son buenos. Por
203	them because they are so good.	eso les gustan, porque son buenos

*Tabla RES2.7* Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinador de UL: relación del profesorado/participantes LAE

223	<i>How do you think teaching staff consider ALE students?</i>	<i>¿Cómo ve el profesorado al estudiante LAE?</i>
224	Fantastic to teach.	Fabulosos para darles clases.
225	<i>So there is no reticence towards them?</i>	<i>¿Entonces no hay reticencia hacia ellos?</i>
226	No. Quite the opposite.	No, más bien, todo lo contrario

*Tabla RES2.8* Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista a la coordinadora de UNN: relación del profesorado/participantes LAE

205	<i>¿En cuanto a la relación de los LAE con los profesores, como crees que los profesores aceptan a los LAE?</i>	
206		
207	Aceptan de buen agrado, en el sentido que saben que es gente	
208	preparada, muy interesada también, pero por otro lado son más difíciles	
209	que los estudiantes que no participan en el LAE. Pueden comparar, son	
201	más curiosos y entonces a veces no solamente quieren cumplir lo que se	
211	espera de ellos, sino van más allá. Por tanto, si un profesor no está	
212	acostumbrado a que un estudiante quiera ir más allá de lo exigido, causa	
213	asombro y hasta reticencia con ciertos profesores.	

*Tabla RES2.9* Experiencia de formación. Valoración de la experiencia en movilidad: extracto entrevista al coordinadora de UGR: relación del profesorado/participantes LAE

De este modo, las principales críticas negativas a la experiencia Erasmus a ojos de nuestros encuestados son:



- **mayor relajación de los estudiantes:** que se materializa en su escasa asistencia a clase, menor interés en su desarrollo académico y mayor en la diversión y el ocio. Por el contrario, el estudiante LAE que se nos presenta «siente la responsabilidad» de superar sus asignaturas, pero no de cualquier forma, sino que además se siente obligado a un cierto rendimiento académico. Vuelve a surgir el perfil del sujeto participante como un estudiante con ansias de superación, exigente y volcado en su formación. Recordemos que no se permite a los estudiantes suspender ninguna materia durante su primer curso, ni durante su paso del primer al segundo ciclo (V. Capítulo 2) y así lo comentan de forma expresa ciertos encuestados en alusiones a la necesidad de superar sus exámenes durante las estancias de movilidad, y por tanto, tener que dedicar mayor tiempo al estudio y más esfuerzo (fundamentalmente por cursar materias y realizar las evaluaciones en lengua extranjera).

Otros sujetos aluden a la presión que se ejerce en los estudiantes para el cumplimiento de dichos requisitos académicos [LAE81-FHK18] introduciendo un nuevo bloque de cuestiones diferenciales. Se entiende que el ente que «presiona» al estudiante es su institución de origen, a la que pertenece y desde la que accede al Programa:

- **menor presión por parte de la institución de origen en el caso del estudiante Erasmus:** no se le exige nada desde la institución de origen, incluso no se reconocen los estudios cursados en la institución de acogida, por lo que el estudiante se siente menos interesado en las clases.
- **menor presión por parte de la institución de acogida** se observa un trato diferenciado hacia los estudiantes Erasmus con una mayor laxitud en cuanto a los requisitos y criterios de evaluación, fundamentalmente. Ciertos sujetos niegan el valor de los cursos adaptados a los estudiantes internacionales, al ver minimizado el potencial de desarrollo (lingüístico y académico) (LAE1-LJMU1, LAE31-UGR7). En esto, no solo rechazan la adaptación lingüística de estos cursos, sino también la adaptación de sus contenidos para los estudiantes internacionales.

Otros aspectos propios del Programa llevan a los encuestados a comentar:

- el **mayor número de asignaturas** cursadas por los participantes LAE, en comparación a las que han de realizar los estudiantes de intercambio (que no siguen un programa de estudios predeterminado).
- La **elección libre de las materias** que se han de cursar durante de las estancias de movilidad es, según se nos presenta aquí, un elemento que minimiza el valor formativo de la experiencia académica. Parece que el sujeto [Erasmus] tenderá a seleccionar aquellas materias que le resulten más fáciles o que supongan menor esfuerzo de su parte. Por el contrario, la experiencia de los participantes LAE se ve condicionada por la realización de un **programa de estudios fijo y pre-establecido** por el consorcio de universidades, lo que supone para nuestros sujetos una ventaja formativa, al entender que este programa está diseñado para resultar coherente, cohesionado y conducente a un fin. Este elemento constituye uno de los fundamentales, en las respuestas recogidas, para la justificación de la realización de una experiencia formativa más completa durante los periodos de movilidad. En definitiva, este elemento es valorado por nuestros sujetos por permitirles una formación más completa, coherente, diversificada y lógica, de cara a la formación global del sujeto.



No obstante, no todos los sujetos valoran este elemento como positivo, tal y como recogíamos en la fase de pre-encuesta (V. Anexo 5.3, en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD), ya que algunos ven limitadas su capacidad para configurar libremente un programa formativo más acorde con sus expectativas e intereses.

- Otros aluden al requisito obligado del **reconocimiento por la institución de origen** (y por la de acogida, en tanto que derivan en la consecución de un título o de una certificación de equivalencia, según proceda) de los estudios realizados en movilidad.

A pesar de las complejidades que se presentan en el plano académico, la movilidad y su inclusión en el currículum formativo, de forma integrada y obligatoria, parece surgir como una necesidad y un punto fundamental en la valoración comparativa de las experiencias de formación de estos sujetos de estudio. Esto contrasta con otras situaciones en las que la participación resulta voluntaria, como ocurre con los estudiantes Erasmus.

Para completar este análisis, se recogen otros aspectos diferenciales y condicionantes de la mejor experiencia formativa recibida que se vinculan estrechamente a las características propias del Programa: la orientación y tutorización de los participantes en el Programa, las políticas y requisitos de reconocimiento de calificaciones, la realización del programa por cohortes y la obtención de la doble/triple titulación, entre los elementos más destacados.

Finalmente, como se deriva de la existencia de un perfil particular (según afirman nuestros encuestados), también estas particulares características de los sujetos son una fuente de divergencia con respecto a la experiencia de los estudiantes Erasmus, según consideran los participantes en la encuesta. Destacan, pues:

- su mayor motivación;
- actitudes positivas y de aceptación hacia la diversidad y la multiculturalidad;
- la capacidad de trabajo y el funcionamiento en equipo (relacionada con la dinámica del programa en cohortes, esto es, el hecho de que los estudiantes de la misma promoción y combinación lingüística viajen juntos durante sus años de estudio en itinerarios previamente fijados). No obstante, este elemento no siempre recibe valoraciones positivas. Ya en la fase de pre-encuesta detectábamos ciertas alusiones a que el grupo minimiza la integración individual y personal del sujeto en la cultura de acogida. En esto, como señalaba el sujeto 1 en la entrevista grupal, el enfrentarse solo a la adaptación cultural y académica, reporta importantes beneficios, fundamentalmente en cuanto al crecimiento personal (V. Anexo 5.3 y comentarios en Capítulo 6\_RES2 de resultados completos en el Tomo en CD).

Precisamente, la única intervención recogida para justificar el hecho de que la diferencia entre los estudiantes Erasmus y los LAE **no** resulte positiva para estos últimos esgrime esta justificación, y añade además comentarios respecto a la enorme presión académica, a la que se les somete:

V.O.	V. T. [ES]
<i>2 years abroad are too much, being integrated into a group of students when going abroad lessens the experience, having to pass all exams abroad is too much stress (LAE103-FHK21)</i>	Dos años fuera son demasiado, estar inmerso en un grupo de estudiantes cuando se viaja al extranjero disminuye el impacto de la experiencia, y tener que aprobar todos los exámenes en el extranjero supone demasiado estrés.

Tabla RES2.10 Experiencia de formación. COM: Diferencias entre la experiencia LAE y la experiencia Erasmus: valoración negativa (VD2.1AB)

En general, y comparando los resultados cuantitativos en ambos grupos de estudio, resumimos aquí las principales conclusiones alcanzadas:

- el G-TI comenta en mayor medida, como fundamento de base a su afirmación de la formación en el extranjero más completa, el que se someta a los estudiantes LAE a ciertos **requisitos académicos**, lo que revierte en más altas demandas formativas: el 38,0% (19 sujetos de los 50 del G-TI coinciden en esta observación).
- También el G-TI alude al **perfil propio del candidato** como elemento que incide positivamente en la mejor experiencia formativa de los estudiantes LAE, si bien son únicamente 8 de los 50 sujetos que representan a FHK y UGR los que describen elementos de este tipo. De igual modo, los participantes de TI se inclinan a justificar su formación más completa por su **mayor integración académica** en las instituciones de acogida (con un 30,0% en el G-TI frente al 20,7% del G-LENG). No obstante, las valoraciones relativas a la mayor **integración lingüística y cultural** son ligeramente superiores en el G-LENG.
- El G-LENG da más importancia a las **características del propio programa**, aunque no tanto al hecho de que se trate de un programa organizado. Con todo, aproximadamente un 30% (17 de los 58 sujetos del G-LENG) describe elementos particulares del programa que permiten la mejor formación de sus integrantes frente a los estudiantes de intercambio del programa Erasmus.
- También los sujetos de Lenguas aluden, en mayor medida, a la **duración de las estancias** como diferenciación principal frente a la formación en movilidad de los estudiantes Erasmus: 18 sujetos del G-LENG esgrimen este argumento en sus justificaciones.
- Ambos sujetos se muestran de acuerdo en cuanto al impacto diferenciador del seguimiento de un **programa organizado**.

### Conclusiones parciales

En cualquier caso, percibimos continuas valoraciones subjetivas en las respuestas recogidas. Quizás los elementos que reflejen en mayor medida las valoraciones dispares de nuestros sujetos se centren en:

- la realización de un programa organizado y fijo: unos valoran la realización de un programa con unos objetivos en mente y, por tanto, la realización de unas asignaturas pertinentes y relevantes para el estudiante; mientras que otros consideran esto una limitación a su libertad de elección;
- la participación en el Programa conjuntamente con otros compañeros de su institución de origen, en los denominados «cohortes». Tal y como recogíamos en la fase de pilotaje, ciertos sujetos se quejan del aislamiento a que les somete el Programa, al desplazarse siempre con un grupo de compañeros LAE. Esto dificulta el establecimiento de otras relaciones, minimiza sus oportunidades para desenvolverse por sí mismos, etc. Por el contrario, también se da el caso de sujetos que valoran positivamente este elemento, y aprecian el no sentirse solos, el apoyo que esto les presta ante el reto de vivir en el extranjero o adaptarse a nuevos sistemas, la posibilidad de compartir experiencias, entre las principales justificaciones recogidas.

Sin embargo, sí parece que existe un mayor consenso respecto al grado de exigencia (académica) del Programa y sus consiguientes aportaciones formativas.

El importante peso de las vivencias personales nos hace volver a cuestionarnos los objetivos de nuestra investigación. Ciertamente, no pretendemos con esta pregunta dar una única respuesta válida a la pregunta de en qué se diferencian fundamentalmente las experiencias de ambos grupos de sujetos aludidos en este ítem. Sin embargo, valoramos la inclusión de estos elementos que añaden importantes matices a nuestros resultados. Efectivamente, el constructo «experiencia formativa» puede tener interpretaciones muy diferentes en nuestros encuestados, unos incidiendo más en su crecimiento personal, otros en el académico, etc. Por otra parte, existe un importante elemento de subjetividad en las valoraciones emitidas. Como reconocen los mismos encuestados (LAE95/UGR24), el propio participante es también responsable de sacar el partido que crea necesario de las oportunidades de formación que se le ofrecen, en este caso, gracias a su participación en un periodo o dos de estancias fuera de su institución de origen.

En el tratamiento de esta cuestión mediante una pregunta cerrada, recibimos importantes índices de respuesta. Por el contrario, ocurre en la pregunta de tratamiento abierto que se registran cuestiones que diferencian, de manera obvia y objetiva, la experiencia del participante LAE de otros estudiantes móviles. Tal es el caso de la realización de una doble estancia de movilidad, el seguimiento de un programa fijo de asignaturas, el establecimiento de requisitos de acceso y mantenimiento en el Programa, así como el reconocimiento de los periodos de movilidad realizados gracias a la concesión de una doble/triple titulación.

### 6.3.3. Formación diferencial LAE vs. No LAE

#### V2.2.

La variedad de respuestas registradas (gracias al ítem abierto) en la pregunta sobre si consideran que su experiencia de formación resulta más completa que la de sus compañeros de titulación no participantes en el programa, nos lleva a una recategorización de las opciones de respuesta prevista en nuestra base de datos. Quedan recogidas no solo respuestas afirmativas o negativas,

sino también respuestas intermedias que aluden a que la experiencia no es ni mejor ni más completa, sino simplemente diferente<sup>494</sup>. Con todo, el 73,1% coincide en señalar que su formación resulta más completa que la de sus compañeros que no toman parte en el Programa. Un 4,6% indica que se trata de experiencias no comparables.

Al indagar sobre aquellos elementos que justifican la experiencia de formación más completa de los LAE, solo recogemos datos de 58 sujetos (del total de 79 que afirmaron haber recibido una mejor formación). El grupo G-TI registra una mayor participación en este ítem, con el 60% del grupo describiendo diferencias concretas, frente al 48,3% del G-LENG.

## VD2.2.

*La formación en el programa LAE resulta más completa que la de los estudiantes no participantes (no-LAE) por:*

- incluir dos estancias de movilidad (duración de las estancias).
- Suponer oportunidades para el contacto intercultural, a nivel internacional (de nuevo, fuertemente vinculado con el anterior, aunque se destacan aquí aportaciones que van más allá de la mera contabilización de meses cursados en el extranjero; así, por ejemplo, se destacan elementos relacionados con el conocimientos de distintos sistemas educativos.
- Observarse un mayor desarrollo de competencias lingüísticas y culturales como resultado de su formación (aspecto derivado, fundamentalmente de los anteriores). Interesan especialmente las alusiones a la experiencia académica en lengua extranjera, esto es, el alumno no solo valora la práctica de la lengua extranjera durante los periodos de movilidad en su entorno personal, sino que considera que el hecho de «verse forzado» a cursar las materias como un estudiante local<sup>495</sup>, potencia su experiencia de formación lingüística.
- Permitir la especialización en materias tales como Economía y Derecho.
- Ofrecer formación específica en TI; aquí observamos distintas posiciones:
  - por una parte, en el grupo G-LENG, cuya titulación no incluye, de por sí, la especialización en TI, los tres sujetos del grupo que contribuyen con sus respuestas a esta categoría valoran el simple hecho de recibir esta formación, no compartida por sus compañeros en origen, y por ello, causa de que su formación en general sea más completa que la de estos últimos.
  - Por otra, en el grupo G-TI parece que los sujetos son conscientes de la importancia de la movilidad en el desarrollo de sus competencias profesionales en TI. No obstante, no observamos una clara articulación de dichos beneficios. La inmersión lingüística y el contacto intercultural intenso y continuado parecen estar en el núcleo de las diferencias de las experiencias formativas con respecto a sus compañeros No-LAE.

---

<sup>494</sup> Como en el ítem anterior.

<sup>495</sup> Lo que enlaza con los aspectos aludidos anteriormente relativos a su diferencia con Erasmus por la mayor integración en la institución de acogida.

- Entre otros aspectos señalados encontramos el hecho de que LAE entrañe mayores y más elevadas exigencias académicas a sus participantes, les ofrezca oportunidades para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, suponga el seguimiento de un programa fijo, cerrado y coherente, o permita una formación más interesante en el desarrollo personal de los individuos participantes.

Por orden de frecuencia, en el total de sujetos que participan en este análisis (datos globales en función al total de la muestra), encontramos las siguientes justificaciones:

- la mejor formación lingüística y cultural (22,2% de la muestra)
- la duración de las estancias de movilidad (12%)
- las oportunidades y beneficios derivados del contacto intercultural (11,1%)

De nuevo, como puede apreciarse, se recogen afirmaciones un tanto obvias, esto es, centradas en los requisitos objetivos y propios del Programa. Este es, por ejemplo, el caso de la duración de las estancias de movilidad<sup>496</sup>, la realización de dos periodos de formación en el extranjero, en lugar de uno<sup>497</sup>, o la realización de un programa fijo de estudios. Entendemos que estos elementos diferencian ambas experiencias, desde un punto de vista objetivo. Sin embargo, los sujetos no siempre aportan, en estos casos, datos adicionales que nos puedan ayudar a interpretar estos comentarios.

Por otro lado, es evidente el escaso acuerdo entre los sujetos, en los casos recogidos. Un total de cuatro categorías de las esbozadas no llega a alcanzar el 5% del total de la muestra. Solo supera el 20% la categoría relativa a la formación lingüística y cultural; esto es, algo más de 1 de cada 5 sujetos señala que la principal diferencia respecto a los estudiantes no participantes en el programa, de su misma titulación, es su mejor formación lingüística y sus más amplios conocimientos culturales.

Finalmente encontramos, hasta en un 10% de los casos, elementos diversos, fuera de las principales categorías marcadas. Esto corrobora el hecho de que estamos tratando con una realidad tremendamente subjetiva, variable según la propia experiencia y percepción del sujeto; de ahí que nuestras categorías sean muy limitadas a la hora de reflejar la experiencia de los participantes, de nuevo, en este aspecto de estudio. No obstante, el tratamiento de las respuestas facilitadas por los propios sujetos (datos cualitativos) enriquece nuestro análisis respecto a la percepción de los participantes LAE en relación a sus compañeros de estudios no-LAE. Entre estos elementos encontramos alusiones a la mayor orientación hacia la práctica del programa LAE, la diferencia en cuanto al crecimiento personal del individuo en formación, etc.

Así, y como vemos, parece que ambos grupos se sienten más seguros de su mejor desarrollo lingüístico-cultural en comparación con el de sus compañeros no participantes. En el dato relativo por grupos, las valoraciones son un tanto más elevadas en el grupo G-TI. Por otra parte, estos indican, hasta en un 20% de los casos del grupo G-TI, que la principal diferencia estriba en la

---

<sup>496</sup> Como ya ocurriera en ítems anteriores relativos a la formación y/o perfil diferencial del estudiante LAE frente a otros estudiantes móviles, como los participantes en el programa Erasmus.

<sup>497</sup> al que pueden acceder a título voluntario, y optar o no, a un periodo de estancia en el extranjero, como ocurre generalmente con las becas Sócrates-Erasmus.

duración de las estancias de movilidad. Quizás estos últimos vean en la estancia en el extranjero mayores y mejores oportunidades para el desarrollo de competencias (lingüísticas/culturales, o de otro tipo) vinculadas a la actividad traductora; en cambio, solo tres sujetos del G-LENG comentan como cuestión diferencial la realización de una doble estancia de movilidad.

Los sujetos de titulaciones de Lenguas sí parecen dar un mayor peso a las oportunidades que brinda el programa LAE para el contacto con realidades internacionales, frente al programa tradicional de estudios en su universidad de origen. Así lo indican el 13,8% de los encuestados del G-LENG frente al 8% en el G-TI.

Es, precisamente, en el grupo G-TI donde se observa una mayor diversidad de aspectos considerados fuentes de divergencia frente a la experiencia formativa de los no-LAE con hasta un 18% de los encuestados del grupo indicando otros elementos, no ubicados en ninguna de las anteriores categorías.

### *La formación en TI*

Solo el 4,6% de los encuestados alude a recibir una formación más completa respecto al compañero no-LAE por la formación recibida en TI. Además de esta limitada representación, ya de por sí un interesante resultado, se recogen críticas expresas a la formación recibida en estas disciplinas. Se alude a la escasa orientación del Programa hacia la formación en TI, con limitadas oportunidades para la práctica, poca profundización y escaso grado de especialización en TI (por ejemplo, en cuanto al manejo de herramientas de traducción, a la escasa formación en modalidades concretas de traducción). En definitiva, surge una visión bastante generalista y poco definida del programa LAE en cuanto a la formación de traductores se refiere.

A esto se une que las competencias propias del traductor/intérprete profesional descritas, fundamentalmente por el G-TI, resultan vagas y poco precisas, centradas, por lo general, en el mayor y mejor desarrollo de competencias lingüísticas y de conocimientos culturales. Son pocos, por otra parte, los que valoran la formación en TI recibida en el grupo G-LENG, donde este itinerario de formación parece tener poco peso.

Además de estas críticas, los encuestados siguen vinculando sus necesidades formativas a contenidos específicos (propios de los programas o planes de estudio) de sus universidades de origen. En ciertas aportaciones, los sujetos se lamentan de haber «perdido» ciertas materias y conocimientos concretos y específicos, tales como la introducción al manejo de herramientas de traducción. Por lo general, parece darse una vinculación de la «especialización» con una formación de mayor orientación hacia la práctica de la TI. Estas críticas no son exclusivas de la formación en TI, y se presentan asociadas a otras expectativas o necesidades de formación global de los sujetos. A continuación, sintetizamos elementos en los que se observa un cierto desencanto por parte de nuestros encuestados ante distintas realidades:

- la desconexión de la universidad de origen, que impide que el estudiante curse materias disponibles para sus compañeros de institución y mantenga contactos con el profesorado de origen. Esto les afecta, especialmente, al volver a su institución de origen (tras dos años fuera) para completar el Programa.

- La diversificación del Programa, esto es, la compatibilización de estudios lingüísticos, culturales, de TI, y la especialización en materias aplicadas (como el Derecho y la Economía) se traduce, para nuestros encuestados, en una formación generalista, poco especializada. En esto parece advertirse la ausencia de objetivos de aprendizaje propios para el programa LAE.
- Las diferencias entre universidades y tradiciones de enseñanza y aprendizaje. A pesar del contacto con distintas universidades, y siendo el estudiante consciente de las mismas, subyace una cierta incompreensión de la variedad de enfoques y objetivos de formación en las distintas instituciones del consorcio, para la formación de especialistas en lenguas o traductores/ intérpretes, en general.

Para poder entender en mayor medida la escasa valoración de la formación de los encuestados, respecto a otros grupos de sujetos (Erasmus/ no LAE), especialmente en cuanto se deriva de las limitaciones en cuanto a la formación en TI, nos detenemos en ciertas cuestiones que consideramos fundamentales y que se derivan de los resultados de este estudio en sus distintas fases de investigación:

- el desencanto respecto a su formación como traductores: el hecho de que el programa LAE entrañe dos estancias de movilidad **en instituciones no necesariamente especializadas en TI**, provoca un cierto malestar en los estudiantes LAE durante su último curso, al volver a su universidad de origen. En este momento, el estudiante vuelve a compararse con sus compañeros de origen y se siente un tanto perdido social y académicamente. Si retomamos las aportaciones del grupo de la UGR que tomó parte en la fase de pre-encuesta, observamos esto en comentarios tales como:

566 E3: Quieras que no... pese a que son carreras en las  
567 que la lengua... y yo creo, personalmente, que las dos  
568 son más especializadas en aspectos filológicos que de  
569 Traducción, como yo lo he visto, tanto en Inglaterra,  
570 Como en Alemania... llegamos aquí a cuarto, que  
571 Cogemos una asignatura (no voy a decir ninguna  
572 asignatura concreta ni ningún profesor en concreto),  
573 que nos meten mucha caña, porque es lo lógico,  
574 porque tienes que salir preparado, porque sales al  
575 mercado laboral y entonces no tienes una base lo  
576 suficientemente fuerte... o, por lo menos, yo no me  
577 Siento con esa base... como para afrontarla, con la  
578 Seguridad de decir: "la voy a aprobar a la primera"...  
579 porque no es que yo sea tampoco un "cerebrito"... pero  
580 a mí me gusta aprobar las cosas a la primera y no tener  
581 que estar atendiendo a notas... porque le echo ganas y  
582 le dedico tiempo... Hay gente que...  
583 E2: Nosotros, al volver a cuarto... yo nunca había  
584 hecho... no sabía lo que era un glosario...  
585 E1: Yo llegué a cuarto y no sabía qué era Trados... no  
586 lo había oído en mi vida... Y me planté en cuarto...  
587 además yo me cogí la traducción 14 (audiovisual, y tal)  
588 y me dicen.. "Traduce el manual con Trados"... y dije  
589 yo:¿qué? Claro.. y me dicen... "tía" y digo: "parezco  
590 tonta"... todo el mundo lo había visto en Informática  
600 aplicada a la traducción... o lo que fuera. Y a nosotros,

[PER] E3 se muestra exigente con su formación: muestra su interés por aprender, su capacidad de superación, sus ganas y dedicación. Estas características parecen necesarias para superar los requisitos académicos del programa, que supone que el estudiante no puede suspender ninguna asignatura durante su primer año, por ejemplo, o superar estancias de estudios donde se cursan las asignaturas en lengua extranjera, entre otros aspectos [579-582].

[PROB] El manejo de herramientas específicas de TI supone un problema para los participantes a su regreso a la institución de origen. Se entrevisté en las palabras de E1 una cierta incomodidad al sentirse con un nivel inferior al de los compañeros locales.

El reconocimiento de asignaturas no se percibe como adecuado o pertinente para los estudiantes. Vemos que quizás no se concientia los sujetos de forma efectiva sobre la configuración y valor del programa de estudios.

En cualquier caso, E1 advierte que el profesorado es consciente de las dificultades de estos estudiantes y actúa en consecuencia.



601 esta asignatura, la que fuera, que no sé la que es, nos  
 602 la convalidaron por algo un poco "fantasma"... porque  
 603 Nosotros, algo así aplicado a la traducción.. de hecho...  
 604 Concretamente informática no habíamos dado... que  
 605 luego... tuve la suerte de que la profesora mía se  
 606 *reenganchó* un poquillo con nosotros, nos dijo...  
 607 bueno... pues en tutorías y tal...pero que eso, en  
 608 verdad... lo hizo porque ella quiso.. que no es algo que  
 609 ella se tuviera que poner a explicarme a mí el Trados...  
 610 o se que cosillas así sí que vi. Pero luego, también  
 611 pienso que estas deficiencias que tenemos, a lo mejor,  
 612 en determinados aspectos, por otro lado no son tales.  
 613 Luego, a lo mejor, tenemos más soltura en otras  
 614 cosas... que entonces hay una balanza que se  
 615 Equilibra; a mí, en esto de que, a lo mejor, hubiera  
 616 cosas en las que estaba un poco más perdida, había  
 617 otras en las que me sentía menos perdida...  
 618 entonces...es todo relativo...  
 619 **E4:** Y también en traducción jurídica, las referencias  
 620 continuas a lo que se había dado en tercero... "Como  
 621 Habéis visto en Tercero"... "Como lo vimos en tercero"...  
 622 **E1:** Y la gente ya tenía toda una preparación de  
 623 Tercero, unos glosarios y unas cosas que nosotros  
 624 estábamos...  
 625 **E4:** Yo tampoco vi... había lagunas, en el sentido en  
 626 que había referencias continuas a que había cosas que  
 627 es que teníamos que saber...  
 628 *¿Os sentiais un poco "de intercambio" en vuestra*  
 629 *Propia facultad?*  
 630 **E2:** Sí...  
 631 **E4:** Habíamos pasado dos años fuera... aquí estaban  
 632 los mismos prácticamente, hombre, se habían ido de  
 633 intercambio y tal... pero luego al final... Tienen una  
 634 formación jurídica.. por la que todo el mundo pasa...  
 635 **E2:** Todos son traductores y tú no... tú nunca has  
 636 traducido... Por lo menos, en Alemania, se da el curso  
 637 filológicamente, en Inglaterra igual... en nuestro caso...  
 638 **E3:** Se ve compensado con el conocimiento lingüístico  
 639 que traemos... que hemos estado hablando un año en  
 640 esa lengua... y si eres lo suficientemente inteligente  
 641 como para irte por ese camino... y prepararte tú en tu  
 642 Entorno cultural... no rodearte de españoles y estar  
 643 hablando en español todo el tiempo... pues... te has  
 644 Movido lo suficiente como para hablar todo el alemán  
 645 que puedas, todo el inglés que puedas... y traes una  
 646 base que no tienen estudiantes que no se hayan  
 647 Movido de aquí o que se hayan ido sólo un año... Si  
 648 ellos se han ido un año, se han ido un año a un país...  
 649 nosotros venimos de dos diferentes... traemos una  
 650 base que compensa casi todo lo negativo...  
 651 **E1:** Yo, lo de sentirme un poco perdida... pues con las  
 652 asignaturas... Yo no me sentía "como de intercambio"  
 653 aquí, la verdad... yo me sentía aquí como en mi casa...  
 654 lo que pasa que... que me refiero... que, a lo mejor, lo  
 655 sentí sobre todo a principio de cuarto, a lo mejor, el  
 656 primer mes... que estás ahí... como diciendo: ¡Dios  
 657 mío!... pero luego, te reenganchas... bueno... yo me  
 658 reenganché con mucha facilidad... y enseguida...

**[FORM]** A pesar de las dificultades que localizan los estudiantes al acceder al cuarto curso, E1 considera que su desarrollo puede ser superior en otras destrezas, lo que les permite completar su formación satisfactoriamente [610-618].

**[PROB]** E4 comenta las dificultades que se les presentan, no tanto por el contenido de las asignaturas, sino por el distanciamiento que se produce tras cursar dos años fuera. [También en 631-634]

**[PROB] [FORM]** "Todos son traductores y tú no": parece que la formación en instituciones no especializadas en TI hace que no tengan suficiente contacto con la práctica de la TI y por tanto no tengan suficiente confianza como para afrontar estas tareas a su vuelta a la universidad de origen. Además, esto les deja únicamente un año para completar esta formación específica [635-637].

**[FORM]** E3, nuevamente, considera que el desarrollo en otro tipo de destrezas, en este caso, lingüísticas, compensa sus deficiencias en otros niveles. Eso sí, considera que la evolución de las destrezas lingüísticas dependen también de los propios sujetos, quienes son los verdaderamente responsables de su formación y desarrollo en este nivel. Además considera que este desarrollo supera el alcanzado por los estudiantes locales y permanentes (a nivel lingüístico y cultural).

**[PROB]** E1 no registra problemas de adaptación, en general, a la institución de origen, aunque sí ciertas



659	<b>E4:</b> Bueno, tampoco es tan difícil... Lo único que	dificultades en el plano académico, que se ven
660	necesitas un tiempo para la integración... pero ya estás	fácilmente superadas.
661	más acostumbrado a adaptarte...	
662	<b>E1:</b> Claro... necesitas una adaptación... pero como te	
663	adaptas a cualquier asignatura o a cualquier profesor...	<b>[PROB] [FORM]</b> La superación de las dificultades
664	lo que pase es que si el profesor hacía referencias a	aludidas no supone una gran complejidad, a la luz de
665	Tercero, pues yo decía: "bueno... pues ya me lo contará	los comentarios de E3 y E4. Según este último la
666	otro"...	capacidad de adaptación desarrollada es la clave para
		solventar los obstáculos de la "reinserción" en el cuarto
		curso de estudios de TI:

Tabla RES2.11 Experiencia de formación. Extracto de transcripción entrevista grupal (fase preencuesta (1))

Esto es, la experiencia en el extranjero supone un importante despunte de las competencias lingüísticas y culturales del sujeto, pero no parece, a la luz de los comentarios realizados por los participantes, revertir necesariamente en mejores competencias traslativas<sup>498</sup>. De ahí que quizás estos sujetos no valoren especialmente las estancias en el extranjero en su caso, frente a otros estudiantes que disfrutaran de periodos de movilidad.

- en ciertos casos la **imposibilidad de seleccionar sus propias asignaturas** provoca, especialmente en el grupo G-TI, una ligera frustración.

159	...Entonces pues...	
160	todo eso un poco también...que en verdad... dos años	
161	fuera sí que son muy intensivos... en el sentido de que	
162	... pues yo que sé, que tienes tus asignaturas	
164	obligatorias, que son más o menos fáciles... que las	
165	Optativas que tú elijas no es que sean "Marías" de estas	
166	para rellenar, si no que por lo menos sigues un hilo ...	<b>[PROB]</b> Como aludíamos anteriormente, E1 observa
167	Y parece que vas orientado... Que también tiene puntos	tanto las ventajas como los inconvenientes de cursar un
168	Positivos y negativos...porque, a mí la economía no me	programa fijo de estudios. En este caso, si bien valora
169	gusta nada... Entonces, a lo mejor, hay cosas que me	la pertinencia de los contenidos para la formación de los
170	interesaban para la traducción y tal... pero que a lo	participantes en el Programa, desde un punto de vista
171	mejor yo decía, pues a lo mejor a mí me hubiera	subjetivo, los participantes se ven limitados a la hora de
172	Gustado dar... otras asignaturas que sí se ofrecía a	dibujar un itinerario de estudios personalizado. No
173	otros alumnos, pero yo como tenía ya el planning tan	pueden optar a ciertas asignaturas, no por las
174	cuadrado y con tantas horas pues ya no puedes	limitaciones de créditos, sino por incompatibilidad de
175	Meterte otras cosas...	horarios o el mero hecho de necesitar el tiempo para
176	<b>E2:</b> A mí sí que me advirtió X de la orientación	dedicárselo a las asignaturas propias del programa.
177	Económico-jurídica del programa	
178	<b>E1:</b> Sí, yo también lo sabía, o sea que yo iba con	
179	conocimiento de causa pero...	
180	<b>E3:</b> Esa es también una de las pegas que cuando	

Tabla RES2.12 Experiencia de formación. Extracto de transcripción entrevista grupal (fase preencuesta (2))

<sup>498</sup> Matizamos esto, entendiendo la formación del sujeto como continua y a lo largo de su vida. El hecho de que los encuestados no se muestren competentes en el momento de la encuesta, no quiere decir que no hayan recibido la formación suficiente y adecuada para poder desarrollar futuras competencias específicas de la TI más adelante. Simplemente refleja, a nuestro parecer, su escasa sensibilización y conciencia respecto a las competencias adquiridas.

- La **prolongación de sus estudios**, si bien y tal y como hemos visto en nuestra encuesta, no resulta estadísticamente significativa, sí afecta a un importante número de sujetos de este grupo frente a los del grupo G-LENG. Esta prolongación tiene su base, en ocasiones, en los requisitos propios del Programa: bien por la realización de estancias en centros no especializados en TI, bien por la realización del proyecto fin de carrera<sup>499</sup>. En cualquier caso, entendemos que esta prolongación no deseada de los estudios puede conducir a valoraciones no tan positivas de la experiencia de movilidad de los participantes LAE frente a la de otros sujetos móviles y/o no LAE.

### 6.3.4. Dificultades localizadas durante la experiencia de formación

#### V2.3

Los tres planos que distinguimos para indagar sobre las cuestiones que supusieron mayores complejidades en la realización del Programa son: el personal, el plano académico y el relativo a la administración y gestión del Programa. No se observan grandes diferencias a la luz de los resultados estadísticos recogidos; de hecho, las valoraciones en los puntos de la escala de respuesta *importante* o *muy importante* (entiéndase, *grave* o *muy grave*), no registran diferencias significativas: un 40,8% valora como *importante* o *muy importante* los problemas personales, mientras que un 40,8% califica así sus problemas académicos y una décima menos los administrativos. No obstante, reflejamos ciertas diferencias entre los grupos de estudio:

- el 60% del G-TI valora como *importantes* o *muy importantes* los problemas personales a los que se enfrentaron durante su experiencia en el Programa, mientras que son solo un 31% del G-LENG los que valoran así estas dificultades;
- el 52% del G-TI valora como *importantes* o *muy importantes* los problemas académicos, frente a un 31% en los mismos puntos de la escala en el G-LENG;
- finalmente, son un 44% en el G-TI los que valoran como *importantes* o *muy importantes* las dificultades administrativas, frente a casi el 38% del G-LENG.

En el G-LENG los problemas señalados como más incidentes en la experiencia de los encuestados resultan ser los de índole administrativa con un 38% frente al 31% en los otros dos planos identificados. Hemos de recordar que los estudiantes de este grupo daban una mayor importancia a las características personales como propias del perfil de acceso. Quizás, en su evaluación retrospectiva, estén considerando ahora que su preparación personal previa, en este sentido, evita su exposición a problemas de esta índole. Esto contrasta además con las percepciones de los coordinadores, especialmente en lo relativo al grupo de estudiantes del bloque anglosajón que percibían como más jóvenes y menos preparados para afrontar los importantes retos personales y académicos, aunque fundamentalmente, los primeros, que supone el programa LAE. En cualquier caso, la escasa representación de experiencias en este bloque puede provocar una importante desviación de los resultados obtenidos.

---

<sup>499</sup> Del grupo de encuestados en la entrevista grupal (fase de pre-encuesta) dos estaban realizando el proyecto fin de carrera y dos se denominaban estudiantes de sexto curso (V. Capítulo 5).

80	<i>On the whole, which are the main inconveniences that ALE students have to face?</i>	<i>En general, ¿cuáles son los principales inconvenientes de los estudiantes LAE?</i>
81		
82	First of all they go abroad at the end of their first year. All of our students	Principalmente, cuando se marchan
83	normally go in year three. Then we have students early in the programme in	al final de su primer año. Todos
84	year two to go abroad of the whole year. And then to approve themselves	nuestros estudiantes se van en el
85	again and go to another country for another year. So it is quite demanding on	tercer año. Tenemos estudiantes que
86	them and they've got all the practical problems - you know, accommodation,	se van pronto en el segundo año y
87	and financial as well.	durante todo el curso. Y luego,
88	<i>Do you see the same inconvenience on the part of the incoming and the</i>	<i>probarse a sí mismos de nuevo y</i>
89	<i>outgoing students or do you feel there is a difference?</i>	<i>marcharse a otro país durante otro</i>
90	No, I think it's probably the same for all of them. The difference is probably that	año. Es bastante difícil para ellos y
91	German students are more mature, they are older so they tend to be able to cope	tienen todo tipo de problemas
92	with that much better than our UK students which seem to be young and	prácticos, ya sabes, alojamiento,
93	sometimes a little bit immature.	económicos, también.
		<i>¿Observa los mismos problemas por parte de los estudiantes LAE visitantes o hay alguna diferencia?</i>
		No, posiblemente es igual para todos. La diferencia es quizás que los estudiantes alemanes son más maduros, son mayores y tienden a poder enfrentarse a esta situación mucho mejor que los estudiantes británicos que suelen ser más jóvenes y a veces, parecen más inmaduros.

Tabla RES2.13 Experiencia de formación. Dificultades encontradas durante la formación: entrevista a la coordinadora de LJMU

310	<i>Do you think they find problems due to the level of contents of subjects?</i>	<i>¿Cree que tienen problemas por el nivel del contenido de las asignaturas?</i>
311	I think any problem they might find is that it's too easy. Though, some of the	Creo que el problema puede estar en
312	students. German students seem to be older, they are more experienced	que lo ven demasiado fácil. Aunque,
313	And Irish students seem to be younger, so there can be a difference. French	algunos estudiantes... los alemanes
314	students, sometimes, yeah. The odd failure you get with French students is	suelen ser mayores, tienen más
315	they might fail with marks sometimes.	experiencia. Y los irlandeses suelen ser más jóvenes, eso puede ser una diferencia. Los franceses, a veces... sí. Lo curioso es que los franceses pueden suspender alguna asignatura, a veces...

Tabla RES2.14 Experiencia de formación. Dificultades encontradas durante la formación: entrevista al coordinador de UL<sup>500</sup>

<sup>500</sup> Comentarios similares en las entrevistas al coordinador de FHK (líneas 308-326), V. Anexo 5.5. («Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del tomo en CD).

### VD2.3

En este momento, se indaga sobre los principales problemas concretos en cada uno de los planos señalados. En el Capítulo 6\_RES2 de los Resultados completos en CD se muestra un análisis del peso cuantitativo de las respuestas recogidas en estos ítems; se detectan importantes tasas de casos perdidos (no respuesta) esto es, sujetos que no describen ninguna dificultad en las casillas de la encuesta habilitadas a tal fin.

En total, en el apartado de problemas personales se recogen datos únicamente del 56,5% de la muestra (34 sujetos en el G-TI y 27 en el G-LENG), por lo que nos limitados a describir estos resultados, sin optar a la generalización al total de la muestra. No obstante la categoría de problemas personales es la que registra una menor participación, ya que la tasa de respuesta en el caso de los problemas académicos asciende al 59,3% de la muestra (64 sujetos) superados, no obstante, por los problemas administrativos, descritos por un total de 66 sujetos de los 108 de nuestra muestra (el 61,1%). Parece pues que estos últimos son los que más persisten en las evaluaciones retrospectivas de los encuestados que contestan a estos ítems. Por otra parte, y atendiendo a los grupos de titulación, el G-TI nombra, en hasta el 74% de la muestra grupal, problemas académicos (37 de los 50 sujetos), seguidos de los personales (68%, esto es 34 sujetos) y finalmente problemas administrativos, descritos por el 62% de la muestra del grupo (31 sujetos). En cambio, el G-LENG tiende a señalar, en mayor medida, dificultades a nivel administrativo, con casi el 60% del grupo que apunta a cuestiones de esta naturaleza (35 de los 58 sujetos), seguidos del 46,6% que describe problemas personales y académicos, al mismo nivel. Nos detenemos en las cuestiones más nombradas en cada uno de los planos identificados.

### *Dificultades personales*

#### V2.31

**En lo personal**, las áreas que se describen como especialmente problemáticas o causantes de mayores dificultades son las siguientes:

#### *Problemas relacionados con la estancia en movilidad*

Esto es, la realización de periodos extensos de residencia fuera de su entorno habitual, los consiguientes problemas de comunicación, de financiación de las estancias, choque cultural, problemas en la búsqueda de alojamiento, ciertos sentimientos de nostalgia, etc. Casi el 40% de la muestra, tiende a describir problemas de esta naturaleza; y todo ello, a pesar de los datos recogidos en esta encuesta que corroboran el perfil internacional de nuestros sujetos (derivado de su contacto previo con lenguas o países extranjeros). Esto es, a pesar de haber acumulado vivencias internacionales previas, de haber vivido o viajado, en numerosas ocasiones, al extranjero, los sujetos comentan la dificultad de tener que hacerlo todo solos, sin el apoyo de sus familiares, amigos y/o parejas. Quizás este hecho es una de las cuestiones más comentadas en los estudios de evaluación de los programas de movilidad<sup>501</sup>. Estos participantes suelen ser muy jóvenes cuando se

<sup>501</sup> Sin olvidar la importante línea de investigación en torno al **choque cultural**, donde las curvas de adaptación e integración cultural describen estas fases de dificultad y de melancolía respecto a la vida del sujeto en su país de origen.

desplazan fuera de casa<sup>502</sup>, el apreciar el valor de sus familiares, el apoyo del entorno familiar y de un colectivo de amigos resulta fundamental para estos sujetos, en sus valoraciones retrospectivas, precisamente por haberse visto privados de ellos durante cierto tiempo. Esta experiencia se agrava al tener que realizar una doble experiencia de movilidad, según comentan nuestros encuestados, especialmente en lo relativo al mantenimiento de relaciones personales con sus parejas o amigos en origen.

No obstante, una de las cuestiones más repetidas, derivada de la realización de dos periodos continuados de movilidad, es el continuo esfuerzo de adaptación que esto les supone (que no parece, en ocasiones, finalizar una vez ha regresado el sujeto a su institución de origen). Los encuestados aluden al «continuo volver a empezar», en cada curso académico y desde su acceso a la universidad, enfrentándose a nuevos retos personales (entablar relaciones de amistad, fundamentalmente) y demás dificultades derivadas de su adaptación a nuevos entornos culturales, sociales y académicos. Veremos más adelante si este hecho ha influido en sus evaluaciones sobre el desarrollo de una capacidad de adaptación que los propios encuestados reconocen en nuestra encuesta propia y necesaria para el participante LAE.

Nuestros sujetos se muestran pues conscientes del choque cultural a que se ven sometidos. De nuevo, en contraste con los intereses y experiencias previas registradas en el perfil de acceso, nuestros sujetos sufren, como otros estudiantes en programas de movilidad o estancias en el extranjero el «choque cultural», calificado como tal por los propios encuestados<sup>503</sup>.

En ocasiones, los sujetos identifican claramente aquellos contextos, culturas o entornos en los que sufrieron de manera más acusada este choque y la necesidad de reaccionar para su mejor adaptación. Llegan incluso a vincular sus conocimientos y experiencias previas con su capacidad de reacción ante este choque cultural. Esto es, no pasa desapercibido para nuestros sujetos el impacto de la preparación y el aprendizaje a través de la experiencia, para superar las dificultades que puedan surgir en el contacto intercultural.

Por otra parte, a pesar de reconocer que es requisito previo de acceso el tener un buen nivel de lengua extranjera (en, al menos, dos lenguas) nuestros encuestados no eluden hablar de las dificultades que les plantea la utilización de estas lenguas durante sus estancias de movilidad<sup>504</sup>. Parece que aunque se sentían preparados para afrontar los estudios lingüísticos en su propio país de origen, el tener que hablar y estudiar en una lengua extranjera les plantea dificultades por tener que superar el miedo a utilizar la lengua en actos comunicativos corrientes; otros reconocen tener un bajo nivel en su segunda lengua extranjera. Hemos de decir, no obstante, que estas afirmaciones son las únicas relativas a los problemas lingüísticos (en general) detectadas en nuestros 108 sujetos de estudio. Por otra parte, el uso de las lenguas en un contexto académico planteará una serie de obstáculos que trataremos en el siguiente epígrafe.

---

<sup>502</sup> No podemos olvidar que nuestros sujetos se desplazan ya fuera de su universidad de origen durante su segundo año de estudios universitarios, cuando, por norma, tienen unos 20 años de edad.

<sup>503</sup> Tabla CapRES2.26 del Capítulo 6\_RES2, en Tomo en CD (V. también la Tabla AnexoCapRES2.91 en el Anexo 6\_RES2, correspondiente en «Tablas y Diagramas» del CD de anexos.).

<sup>504</sup> Nótese que se recoge esta categoría dentro de los problemas personales y no en los académicos, puesto que se entiende que el comunicarse en lengua extranjera es un elemento intrínseco a la experiencia de movilidad. Más adelante matizarán los sujetos cuándo estas dificultades afectan al plano académico, tratándose estas cuestiones entonces dentro de los problemas académicos sobre los que preguntamos en nuestro cuestionario.

Son frecuentes también los comentarios respecto al alto coste que supone para los participantes afrontar esta experiencia. Como comentábamos en un principio en ocasiones, se tilda al programa de elitista y a sus participantes de *snoobs*, tal y como reconocían ellos mismos (en la fase de pre-encuesta). Estos comentarios rebaten la idea de que las cuestiones económicas no supongan dificultades para los participantes, aunque de nuevo, son pocas las experiencias representada para realizar afirmaciones categóricas en este sentido.

Como sabemos, los sujetos solo reciben dotación económica del programa Erasmus durante una de sus estancias de movilidad (a pesar de que durante un tiempo se gestionó la doble financiación). Así un grupo de sujetos comenta, respecto al tema económico, además de la propia escasez de recursos, el esfuerzo realizado y su toma de conciencia de las dificultades que plantea esta situación. La mayoría de estos comentarios, a pesar de recoger a estudiantes de distintas instituciones, resultan más recurrentes en los estudiantes de la UGR. Quizás, y teniendo en cuenta que estamos ante sujetos que participaron en el programa entre finales de los años 80 y mediados de los 90, en su mayoría, estos estudiantes advirtieran un importante desnivel en cuanto al nivel de vida y los estándares de España en relación con otros países europeos, tradicionalmente más desarrollados como el Reino Unido, Alemania o Francia. Algunos estudiantes compatibilizaron sus estudios en el Programa con actividades laborales para contribuir con su trabajo a los gastos que se derivan de la experiencia LAE.

*Problemas relacionados con el establecimiento de relaciones personales y/o el crecimiento personal de los sujetos durante el programa*

Esto se traduce fundamentalmente en la falta de apoyos, de confianza en sí mismos, inmadurez, timidez, sentimientos de soledad y rechazo, dificultades para entablar relaciones personales en la institución de acogida o para relacionarse con los compañeros de promoción LAE. Uno de cada 5 sujetos de la muestra (el 20%) aludió a problemas de desarrollo y relaciones personales.

Nuestros sujetos se muestran convencidos y dispuestos a la superación de este tipo de problemas en estas evaluaciones retrospectivas. Al no poder contar con sus fuentes de apoyo (padres, amigos, parejas, etc.) los sujetos observan las oportunidades que se les plantean para su crecimiento y desarrollo personal, alimentando el perfil emprendedor de los participantes. Como apuntábamos anteriormente, el hecho de que el sujeto realice el programa en grupo (promociones o cohortes), de nuevo resulta para unos: una oportunidad para superar los problemas de adaptación a la universidad/cultural local; para otros: la causa por la que ven minimizada su experiencia de aprendizaje personal, al ver restringida su capacidad de interacción con otros grupos de estudiantes o, incluso, por la mayor probabilidad para la confrontación entre ellos.

El establecimiento de relaciones en las universidades de acogida resulta especialmente compleja a la luz de las evaluaciones retrospectivas de nuestros sujetos, principalmente, y tal y como recogemos detalladamente en los comentarios de los encuestados en la Tabla AnexoCapRES2.92. (Anexo 6\_RES2 del CD, «Tablas y Diagramas»), estos problemas se deben a:

- el corto periodo de estancia en las universidades de acogida: tiempo limitado en dichas instituciones como para establecer relaciones personales estables y duraderas. Algunos sujetos se lamentan de tener compañeros para salir e ir de fiesta durante estas estancias y no verdaderos amigos.

- El mantener el contacto con los amigos o la pareja, tanto con los que se dejan en la universidad de origen (o el lugar de residencia del sujeto) como con las nuevas relaciones entabladas<sup>505</sup>.
- El tener que abrir el círculo de relaciones personales: abrirse a los demás, superar la timidez, etc.
- El tener malas experiencias, por ejemplo, con algunos compañeros de piso, etc. o en las relaciones con el profesorado en la universidad de acogida<sup>506</sup>.
- Otros tildan a los participantes de especialmente competitivos por lo que el establecimiento de una relación cordial resulta casi imposible.

Elementos no restringidos ni exclusivos de la realidad de nuestros encuestados, salvo quizás en cuanto atañe al perfil del participante en el Programa o, más concretamente, a la percepción que nuestros sujetos tienen de ciertos sujetos participantes, calificados en ocasiones negativamente, como: competitivos, elitistas, snobs, etc.<sup>507</sup>

#### *Otros problemas personales*

Entre estos localizamos la compatibilización de estudios y trabajo (muy relacionado con los problemas económicos a los que aludíamos anteriormente), las dificultades para responder ante situaciones de presión, el haber sufrido alguna enfermedad, otros problemas familiares (divorcio de los padres, muerte de algún familiar, amigo, etc.). Esta categoría se ve representada por el 13% de los sujetos de la muestra.

---

<sup>505</sup> No hemos de olvidar que estamos tratando con sujetos que han residido fuera cuando el establecimiento y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación no era aún un hecho consolidado, tal y como ocurre hoy en día, donde instrumentos como el correo electrónico, la mensajería instantánea, etc. permiten un contacto continuo e inmediato con los allegados que se encuentran más lejos.

<sup>506</sup> El sujeto LAE88-TVU1 se lamenta, hasta en dos ocasiones en este ítem, del pésimo trato recibido por el profesorado en uno de los centros. La única justificación que encuentra el graduado ante este trato es el mero hecho de ser inglés. No disponemos de datos contrastados que apoyen la suposición de nuestro encuestado, aunque sorprende que este sea una motivo de rechazo en una titulación (Lenguas /TI) en la que el profesorado debiera agradecer, a nuestro parecer, la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Sin embargo, estas reticencias del profesorado que recibe a los estudiantes LAE fueron ya introducidas por los coordinadores, matizando que se trataba de casos puntuales, durante la fase de pre-encuesta (Anexo 5.5, del CD).

<sup>507</sup> Recogemos estas opiniones, en mayor medida, no tanto de los propios encuestados (participantes en el Programa) respecto a sus compañeros LAE, sino a la manera en que otros estudiantes (no LAE) consideran a los participantes LAE, en general.



*Dificultades académicas*

**V2.32**

En este plano, se recogen elementos que ubicamos en las siguientes categorías de análisis:

<b>Problemas académicos</b>
Adopción a los sistemas universitarios de las instituciones de acogida
Seguimiento de clases en lengua extranjera (en instituciones de acogida)
Grado de exigencia en cuanto a rendimiento y carga de trabajo del participante LAE
Cuestiones curriculares (deficiencias del programa, limitaciones en la selección de materias, otras tareas académicas, etc.)
Otras situaciones vinculadas a los requisitos académicos del programa o a la vida en la institución de acogida

*Tabla RES2.15* Experiencia de formación. Problemas académicos (V2.32)

*Cuestiones relacionadas con la adaptación académica de los sujetos*

Esto es, al cambiar de un sistema universitario a otro, las diferencias entre los mismos no pasan desapercibidas para nuestros sujetos, que afirman tener que realizar esfuerzos para su adaptación al nuevo contexto educativo. De igual manera, se citan ciertas carencias en cuanto a la información, orientación o preparación recibida, especialmente, ante la necesidad de cambiar de entorno educativo. Otras cuestiones aluden a las malas relaciones con el profesorado. El 18,4% de los encuestados comenta problemas de esta naturaleza.

Como advertíamos los sujetos parecen ser conscientes de las diferencias existentes entre las distintas instituciones y sistemas educativos en los que cursan sus estudios. Se recogen comentarios respecto a la dificultad de conocer aquello que se espera de él como estudiante en las instituciones implicadas o al poco interés advertido en el profesorado por conocer otros métodos de enseñanza-aprendizaje.

Estas dificultades de adaptación se vuelven especialmente graves en dos casos concretos en los que los estudiantes aluden al trato recibido por cierto sector del profesorado en una de las instituciones de acogida. Aunque el primero alude a los problemas que esto supuso en el ámbito académico, para el segundo sujeto estos problemas parecen ser de mayor calado, al ser mencionados en el plano de lo personal:

<b>V.O.</b>	<b>V.T. [ES]</b>
Some teachers in Granada. (LAE21-AIX11)	Algunos profesores en Granada.
Some teachers at Granada ignored my presence in class on account of being English Experienced rejection at large in Granada on account of being English. (LAE88-TVU1)	Algunos profesores en Granada ignoraban que estaba en la clase por ser inglés/a. Experimenté un gran rechazo en Granada por el hecho de ser inglés/a.

*Tabla RES2.16* Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «reticencias por parte del profesorado»

En cualquier caso, los encuestados demuestran su conocimiento de los distintos sistemas y se atreven incluso a esbozar algunos rasgos definitorios<sup>508</sup>:

V.O.	V.T. [ES]
In Spain you have to learn everything by hard [heart] (in Germany and Ireland it's more analytical). (LAE69-UP5)	En España tienes que aprendértelo todo de memoria (en Alemana e Irlanda resulta [el estudio] más analítico).
Very different uni[versity] systems in F and UK – F very much learning by rope, UK very much free learning; took some time to get used to. (LAE54-FHK9)	Sistemas universitarios muy diferentes en Francia y el Reino Unido. En Francia se da mucho aprendizaje memorístico, mientras que en el Reino Unido el aprendizaje es más libre, me llevó un tiempo el acostumbrarme.
Courses in France were too formal, too much learning by heart. (LAE72-FHK15)	Las clases en Francia son demasiado formales y se da demasiado el aprendizaje memorístico.

Tabla RES2.17 Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «distintos métodos docentes»

A modo de conclusión, y con los matices oportunos, derivados de las preferencias docentes del profesorado implicado, nuestros encuestados parecen identificar sin demasiados problemas los distintos modelos de institución de educación superior presentados en un principio, donde tanto los principios metodológicos como epistemológicos se materializan de distinta forma (V. Capítulo 4).

Tampoco escapan a las valoraciones de nuestros encuestados las deficiencias respecto a la **información y orientación** recibida, previamente y durante la realización de sus estancias de movilidad, como reflejan numerosos estudios relativos a la experiencia de los sujetos en movilidad (V. Capítulo 3). También parece que recae esta responsabilidad más en la universidad de origen que en la de acogida, tal y como describen los propios participantes.

Las **dificultades lingüísticas** vuelven a surgir en este apartado aunque en esta ocasión son relativas al uso de la lengua extranjera en un sistema educativo que les es ajeno, a la hora de estudiar, seguir las clases, etc. A pesar de los comentarios introducidos en anteriores ítems, ahora ciertos sujetos recuerdan las dificultades de tener que cursar asignaturas no adaptadas a estudiantes internacionales (en términos lingüísticos o de contenido) sintiéndose escasamente preparados para seguir las clases en la institución de acogida. También comentan, en este sentido, las dificultades derivadas de las variedades lingüísticas utilizadas por el profesorado en el aula. El 19,4% de los encuestados describe problemas relativos al uso académico de las lenguas de estudio.

En todo caso, estas dificultades se ven agravadas por los contenidos de especialidad que han de seguir los estudiantes que, durante las estancias de movilidad, se cursan, por lo general, en la lengua oficial de la institución de acogida.

Otra importante visión recogida en nuestros cuestionarios es que estas dificultades lingüísticas suponen el replanteamiento y autoevaluación de las competencias lingüísticas adquiridas. Los estudiantes se enfrentan a una situación de cierta frustración debido a la complejidad añadida de la

<sup>508</sup> Remitimos al capítulo dedicado a la descripción y comentario de las distintas instituciones del consorcio LAE y las principales características del modelo y tradición educativa en la que se ubican (Capítulo 4).

formación en una institución y una lengua extranjera. Así, su percepción respecto a sus propias competencias (lingüísticas) parece verse alterada, y pasan de albergar una alta consideración respecto a su nivel previo (tal y como recogíamos en el perfil del candidato) a una valoración más intermedia o mediocre, especialmente al compararse con otros sujetos, por experimentar dificultades para la comunicación (en entornos personales y académicos). Este elemento ha sido corroborado por otros estudios sobre la percepción de los estudiantes de Lenguas (en general), respecto a su nivel de competencia lingüística (SAEP, EREX, SOC 2000, Morón y Calvo 2007, entre otros). Así, quizás al tomar conciencia de las complejidades del dominio de la lengua (nativa y/o extranjera) su autopercepción puede verse alterada, al igual que sus expectativas de formación, traduciéndose en ciertos sentimientos de frustración, pues el estudiante puede pensar que no podrá dominar estas destrezas hasta donde creía inicialmente.

En lo relativo a los **requisitos académicos** necesarios en el Programa, los sujetos muestran ciertos problemas derivados del **nivel de exigencia** requerido, el seguimiento de **materias aplicadas** o la **cantidad de trabajo y esfuerzo** que requiere de su parte la continuación en el programa LAE. Estos elementos ya fueron comentados en el perfil diferencial del participante en el Programa frente a otros sujetos en movilidad, como el caso de los estudiantes Erasmus y suponen la categoría más citada de las descritas en el plano académico: con el 22,2% de la muestra indicando estas cuestiones como más problemáticas académicamente.

El nivel de exigencia con respecto a los estudiantes LAE parece debido: por una parte a su consideración como estudiantes locales (en las universidades de acogida), además de por la alta consideración y grado de expectativas por parte del profesorado (corroborando las evaluaciones del personal coordinador, V. entrevistas en Anexo 5.5.). No solo ha de responder en sujeto a estas expectativas, sino que además se siente especialmente obligado en el plano académico por compararse con otros estudiantes participantes. Así lo refleja en sus comentarios el sujeto LAE63-UGR17 quien considera que los problemas académicos vinieron al intentar ponerse al nivel de otros estudiantes. Su aportación nos resulta especialmente interesante a la luz del perfil académico esbozado por los propios sujetos y por los coordinadores en el Programa. Los sujetos encuestados parecen ser conscientes del alto nivel y de la competitividad en el seno del grupo LAE lo que les lleva a afrontar situaciones de cierto conflicto, según se recogen en ciertos comentarios en nuestros datos.

V.O.	V.T. [ES]
Trying to be as the same level as the other ALE students. (LAE63-UGR17)	Intentar estar al nivel del resto de estudiantes LAE.

Tabla RES2.18 Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «exigencia/carga de trabajo»

También se quejan de la complejidad que presentan ciertas asignaturas en determinados contextos. Esto último pudiera tener su explicación en la falta de conocimiento y escasa familiarización con las disciplinas de estudio en las universidades de acogida.

*Problemas derivados de la compleja organización del programa*

Aquí los sujetos advierten cierta descoordinación curricular. Son un 21,3% los sujetos que coinciden en señalar elementos en esta categoría. Esta descoordinación se materializa en:

- la apreciación de desniveles entre materias de una institución a otra;
- la consideración de ciertas materias como no relevantes en el currículum formativo de los participantes;
- la adopción de distintos enfoques en la formación, en concreto, de traductores;
- problemas de reconocimientos de títulos y equivalencia de calificaciones de una institución a otra.

La cuestión de la descoordinación curricular, esto es, la percepción de nuestros sujetos respecto al seguimiento de un programa poco coherente, desorganizado internamente en cuanto a sus contenidos, objetivos, relación entre materias del programa de estudios, etc. resulta especialmente evidente en el grupo de TI. Así, estos sujetos reflejan los problemas derivados de un programa de estudios poco estable, donde se dan solapamientos entre materias, con una escasa especialización.

La principal queja de los sujetos en este plano es la interrelación de la formación específica en TI con la formación en Lenguas; esta queja se asocia fundamentalmente a la movilidad, como causa principal. Esto es, los sujetos parecen no percibir su formación en continuidad sino todo lo contrario: entienden que su formación específica en TI se ve interrumpida por la realización de una doble estancia de movilidad en instituciones que no necesariamente ofrecen especialización en TI. Esto les lleva a desarrollar una percepción negativa sobre su formación en la materia de especialidad de sus estudios en origen.

Los sujetos, como vemos, advierten las distintas aproximaciones a la TI que pudieran darse en instituciones específicas de formación de traductores/intérpretes y de formación lingüística. En general, los estudiantes relacionan a las primeras con enfoques más profesionales, orientados al mercado en comparación a las segundas. Detectamos casos en los que (como el LAE97-UGR26) se llega incluso a afirmar que solo recibe formación específica como traductor en su último año de formación, esto es, a su regreso a la universidad de origen. A modo de ejemplo, el sujeto LAE75-FHK16 compara además su formación en TI con la de los sujetos que no participan en el Programa, advirtiendo ciertas desventajas de la formación en el Programa LAE:

V.O.	V.T. [ES]
I thought that the non-ALE students [i]n Cologne have to do more/useful modules (such as doing translations of speci/l/a[l]ised texts from German into English/French, while ALE students only translate into German (unless you choose more modules than you are expected to - which I did - but this is time-consuming, especially if you're already to work on your dissertation; non-ALE students also work with translation tools (big adva[n]tage when applying for a job). (LAE75-FHK16)	Pensaba que los estudiantes de Colonia que no participan en el programa LAE tienen que cursar asignaturas más útiles (como la traducción de textos especializadas de alemán a inglés/francés, mientras que los estudiantes LAE solo traducen hacia el alemán (a menos que elijas más asignaturas de las que debes – cosa que hice- pero entonces se pierde mucho tiempo, especialmente si ya estás trabajando en el proyecto final de carrera; además los estudiantes que no participan en el programa LAE aprenden a trabajar con herramientas de traducción (una gran ventaja al buscar trabajo).

Tabla RES2.19 Experiencia de formación. COM: Problemas académicos «currículum LAE»

Otra de las cuestiones vinculadas con la formación en TI deriva de la direccionalidad en la actividad traductora para los participantes LAE. Esta cuestión, relativa a la experiencia formativa

de estos sujetos no es nueva ni para ellos ni para la comunidad investigadora<sup>509</sup>. Los estudiantes lamentan las complejidades añadidas que entraña el tener que traducir entre lenguas extranjeras (experiencia contraria a la esbozada por el sujeto LAE75-FHK16 en su intervención anterior).

Curiosamente no se observan grandes alusiones a la **complejidad en el seguimiento de clases de TI** para los estudiantes pertenecientes al grupo de Lenguas, con algunas salvedades. Las únicas aportaciones del grupo G-LENG en este sentido aluden, en la mayor parte de los casos, a que el problema estriba más en la combinación lingüística en juego (de y hacia una lengua B, extranjera) que al mero hecho de someter al estudiante a esta práctica. La escasa aparición de este tipo de problemas en el grupo G-LENG puede explicarse, también, por su escaso interés en la formación específica en TI. Se trata de estudiantes que no acceden necesariamente al programa con la idea de convertirse en traductores e intérpretes, por lo que no perciben lagunas en estos objetivos, entendiendo quizás su programa de estudio como más coherente y organizado, no alterado por la formación en disciplinas que entienden inconexas, como reflejan los comentarios del grupo G-TI. Así lo afirmarán los propios sujetos del G-LENG en sucesivos ítems.

Lo que sí parece advertirse de forma clara es la escasa sensibilización de los sujetos respecto a la naturaleza del programa de estudios que realizan. Por una parte, se quejan de tener que cursar asignaturas de forma injustificada al no entender su relación con la formación pretendida. Influye, en todo caso, en estas valoraciones la disciplina de estudios de los sujetos; esto es, los estudiantes del grupo G-TI se quejan de tener que seguir asignaturas abstractas y poco prácticas quizás por no coincidir con sus expectativas y con el deseo de cursar una formación en TI (disciplina fundamentalmente teórico-práctica). No obstante, estas evaluaciones se han debido ver influenciadas por el propio bagaje y contexto educativo previo de los sujetos. Nótese que son los estudiantes de FHK (y por tanto pertenecientes a una tradición educativa de una universidad de ciencias aplicadas) los que reflejan fundamentalmente su dificultad para seguir asignaturas de enfoques meramente teóricos. Por otra parte, en ciertas evaluaciones (de participantes de FHK) se incide en el escaso nivel formativo de las instituciones extranjeras. Quizás estas diferencias de «nivel» se deben a los objetivos propios de la formación en las distintas instituciones con la finalidad fundamental de formar traductores, especialistas en comunicación intercultural o lingüistas (en su planteamiento más básico), lo que pudiera revertir en una percepción confusa en cuanto a los niveles de exigencia por parte del estudiantado que toma parte en el Programa.

Entre las particularidades del Programa, la entendida como más conflictiva resulta del seguimiento de un programa previamente fijado y estructurado y la imposibilidad de seleccionar asignaturas libremente, lo que les incapacita para poder atender a sus intereses personales. Una cuestión compartida es la preocupación de los participantes ante materias para las que no tenían una preparación previa, tales como las materias aplicadas de Economía y Derecho.

Los proyectos fin de carrera, son citados exclusivamente por los participantes de Granada como fuente de conflictos académicos, esto puede deberse a: la limitada tradición en el uso de esta herramienta de evaluación y su escasa continuidad de esta práctica en la institución de origen; por otro lado, también puede deberse a los desniveles observados con respecto a los estudiantes de la universidad de origen que no han de cumplir, de forma obligada este requisito. Se alude en este sentido a la prolongación de los estudios que supone el cumplimiento de este requisito final del

---

<sup>509</sup> Trabajos como los de Kelly y Mayoral (1997), Pym (1992, 1999), Guatelli y Le Poder (2003), Le Poder (2006, 2008), etc., se han asomado a la cuestión de la direccionalidad del aula en instituciones que reciben gran cantidad de estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades, y a la influencia de esto en la experiencia docente. (V. Capítulo 3).

Programa. Efectivamente, esto concuerda con la prolongación de estudios detectada en el ítem relativo a la duración de los estudios.

#### *Otros casos*

En esta última categoría incluimos otras situaciones, muy dispares, tales como: la imposibilidad de obtención del título de interprete jurado, el equiparse al nivel de otros estudiantes LAE, la obtención de información sobre actividades alternativas (deporte, ocio, etc.); la realización de los exámenes de septiembre (recuperación de asignaturas suspensas), etc.

### *Dificultades administrativas*

#### V2.33

Finamente, en el **orden administrativo**, los sujetos muestran su pesar por haber advertido ciertas deficiencias en la organización y coordinación del programa LAE, además de quejarse del funcionamiento burocrático de la Universidad en muchos casos. En realidad y aunque en las evaluaciones los estudiantes se refieren indistintamente a las universidades de acogida y de origen, todas las universidades (o sistemas organizativos en cada una de ellas) resultan bastante mal paradas en la evaluación de los encuestados respecto a las dificultades derivadas de cuestiones administrativas. Efectivamente se advierten importantes retrasos en la recepción de las titulaciones (tanto de la de origen, pero especialmente de las de acogida), así como problemas en la validación y reconocimiento de las notas para su incorporación en el expediente académico del estudiante, y eso a pesar de las tablas de equivalencias elaboradas y revisadas por el equipo de coordinadores del Programa<sup>510</sup>. Siendo estos los principales problemas detectados, en relación con el Programa, la complejidad de la burocracia en los sistemas universitarios no pasa desapercibida para los estudiantes que se quejan de recibir poca información, no sentirse debidamente acogidos, no ser objeto de atención por parte del personal administrativo, etc. Ciertos problemas en las instituciones participantes han provocado que algunos encuestados aludan a los «coordinadores invisibles», o a la ausencia de equipo coordinador durante un determinado periodo, lo que evidentemente les hizo sufrir las consecuencias negativas de la ausencia de orientación específica.

Quizás por la naturaleza compartida de este tipo de condicionantes, los de índole administrativa, la categorización de este tipo de problemas resulta más fácil en nuestro estudio, esbozándose nueve categorías. No obstante, hemos de puntualizar que surgen en este nivel cuestiones no necesariamente ligadas exclusivamente a la experiencia de los participantes en el Programa. Este es el caso de las dificultades derivadas del funcionamiento burocrático de ciertas instituciones de educación superior, aunque los comentarios de los sujetos reflejan, como en otras ocasiones, su percepción respecto a las diferentes organizaciones y distintas aproximaciones a este fenómeno en los distintos países y tradiciones (de la organización y administración) con las que tienen contacto.

Entre los elementos comentados recogemos los siguientes:

---

<sup>510</sup> Consultadas gracias a los libros de actas de las reuniones plenarios y la asistencia a las reuniones del equipo coordinador durante los años 2004-2006. La más reciente queda recogida en el Anexo 4.2. en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» del CD adjunto.



*La coordinación deficiente del Programa*

Fundamentalmente en cuanto atañe a la comunicación y contacto con el coordinador (en origen, en destino), falta de apoyos por parte del/os coordinador/es, o problemas administrativos en el caso de los estudiantes Eurobis. Son un 23,1% de los sujetos (en total) los que comentan cuestiones de esta naturaleza. Este tipo de problemas resulta más evidente en el grupo de G-LENG con casi el 29% de los casos, frente al 16% del G-TI.

Hay quienes comentan esta falta de coordinación en general, y sin ofrecer más datos al respecto, lo que nos hace pensar en el carácter puntual y no generalizable de esta situación. Parece que se está aludiendo a la misma situación esbozada por los sujetos de la UGR participantes en el estudio diagnóstico, según los cuales el personal de la administración de los centros parecía no tener, en ocasiones, la información y recursos suficientes como para atender las necesidades de los estudiantes LAE (V. Tabla AnexoCapRES2.153, del Anexo 6\_RES2, «Tablas y Diagramas», y Anexo 5.4. en el CD). Más bruscas son quizás las percepciones de otros sujetos que informan del desinterés y falta de atención por parte del personal administrativo. Sin embargo, se trata de cuestiones puntuales, apreciaciones subjetivas de ciertos sujetos que, de acuerdo con los objetivos y el planteamiento de nuestro estudio, pretendemos recoger y describir para esbozar la totalidad de las experiencias vividas por los participantes representados en este estudio.

Estos problemas de comunicación se hacen más obvios en la relación entre coordinadores y estudiantes participantes, ya se trate de los coordinadores en origen o en acogida. De nuevo son muy diferentes los motivos que sustentan estos problemas: la dificultad en contactar con los coordinadores, en mantener el contacto con ellos, en recibir la ayuda necesaria; los cambios acaecidos en los equipos de coordinación, etc. son algunas de las cuestiones citadas. Unida quizás a esta falta de comunicación, aparecen las deficiencias informativas detectadas por los participantes en el Programa en nuestra encuesta, achacadas en ocasiones a la labor del/a coordinador/a.

*Problemas burocráticos de la Universidad (en general)*

Estas cuestiones recogen a un 20,4% de nuestros 108 encuestados. En esto, son más numerosas las intervenciones en el grupo G-TI con un 26% de los sujetos frente al 15,5% del G-LENG. Como señalábamos antes, el enfrentarse a la burocracia de los sistemas universitarios plantea importantes dificultades a los participantes. Son muchas las cuestiones apuntadas en este sentido, especialmente en lo relativo a los procesos de matriculación en la universidad de origen y en las universidades extranjeras, las distintas modalidades de inscripción, la solicitud y presentación de documentación en la Administración de origen durante los periodos de movilidad, etc.

*Transferencial/reconocimiento de las calificaciones*

Dos de las cuestiones que más preocuparon a nuestros encuestados, quizás por su enorme trascendencia en la cumplimentación del Programa, fueron las relacionadas con la **transferencia y reconocimiento de las calificaciones y créditos cursados** (en las distintas instituciones) y la **recepción de las titulaciones** para la consecución de la titulación «múltiple». En el primero de los casos, los encuestados se lamentan de un sistema de transferencia de calificaciones poco justo o transparente. De nuevo esta es una situación que se entiende superada; no hemos de olvidar que estamos reflejando la experiencia de promociones tempranas en la historia del Programa y que



estas cuestiones han sido objeto del continuo trabajo del consorcio de universidades que configuran el programa LAE (V. la tabla de equivalencias actualizada por la Comisión internacional gestora del Programa en el Anexo 4.2. en «Anexos del Capítulo 1 al Capítulo 5» en CD).

No obstante existe un gran acuerdo entre ambos grupos de sujetos en los problemas derivados de la recepción de títulos de las universidades. Son evidentes los retrasos al respecto, esto es, el tiempo de espera hasta que el sujeto ha podido recibir las tres titulaciones que avalan su participación en la experiencia LAE. También se informa de la existencia de problemas administrativos a la hora de conseguir, por ejemplo, copias del expediente académico.

La falta de reconocimiento pleno de la titulación de UL registra la disconformidad de ciertos sujetos, especialmente, porque afirman que esto se les prometió previamente a su acceso al Programa<sup>511</sup>. Mientras que fundamentalmente los sujetos de AIX comentan problemas en la realización de los exámenes de recuperación, aunque resultan casos señalados.

Finalmente, son muy pocos los que remiten a los problemas de adaptación a **distintos sistemas administrativos** (un sujeto del G-TI y tres del G-LENG) deseamos sacar a la luz este elemento que nos remite a la importante experiencia intercultural vivida por nuestros sujetos. Así, se advierten tanto las diferencias en los hábitos de comportamiento cotidianos (sociales o de otra naturaleza), como dinámicas de funcionamiento administrativo dispares, que los sujetos señalan expresamente vinculadas y dependientes de aspectos culturales concretos.

*Falta de apoyos en los trámites básicos o dificultades concretas (fuera del ámbito académico)*

La falta de apoyos resulta también, y como ya se reflejó en los problemas en el plano personal, un agravante de su situación en todo lo administrativo. Así, los sujetos comentan las dificultades para abrirse una cuenta bancaria, buscar alojamiento, etc. <sup>512</sup>.

Otras cuestiones comentadas a nivel administrativo fueron:

- las cuestiones económicas, donde el sujeto parece relacionar la pregunta con la administración personal de sus recursos, su economía y sustento familiar.
- Experiencias especialmente complejas y que afectan a cualquier ámbito (por ejemplo, el comunicarse en lengua extranjera por teléfono).
- Cuestiones relativas a la implementación del Programa en la institución de origen de los sujetos (la imposibilidad de cursar la especialización en Interpretación en el caso de UGR, o el título de intérprete jurado).
- Evaluaciones sobre el estándar académico y/o con su experiencia de formación, donde se vuelve a apuntar a elementos reflejados en el apartado anterior: la metodología y enfoque meramente teórico en lugar de práctico y la diferencia entre B1 y B2<sup>513</sup>.

---

<sup>511</sup> Las «promesas incumplidas» de este tipo, derivadas de cambios fuera del control de los coordinadores del programa fueron ya comentadas por nuestros sujetos de la fase de pre-encuesta.

<sup>512</sup> En el Anexo 6\_RES2 del CD («Tablas y Diagramas» del tomo en CD; Tabla AnexoCapRES2.158) se recogen los comentarios de los sujetos.

- Algunos sujetos marcan el hecho de tener un programa fijo de estudios como una dificultad en el plano administrativo, al ser efectivamente, un requisito del mismo, y no en el académico. Estos sujetos perciben las restricciones que impone el Programa a la hora de seleccionar sus asignaturas como una dificultad para poder seguir sus intereses personales.

### *Conclusiones parciales*

Aunque hemos atendido a las dificultades a que se enfrentaron nuestros encuestados durante su participación en el Programa, no podemos olvidar que estamos analizando experiencias «exitosas» de por sí. Esto es, al tratarse de graduados en el Programa nuestros sujetos han superado los problemas que se les hayan podido presentar, de otro modo no entrarían a formar parte de nuestro estudio. De esta manera, los resultados presentados aquí pueden servir de base para estudiar, en el futuro, las vivencias e impresiones de aquellos que no pudieron superar el Programa y/o optaron por abandonarlo.

Del mismo modo, y como hemos reflejado durante el capítulo, recogemos situaciones tremendamente subjetivas y marcadas por la experiencia de los sujetos. Así se deriva de la gran cantidad de elementos recogidos y la escasa frecuencia de los mismos en términos estadísticos. De igual manera, se advierten elementos estrechamente relacionados entre sí, de ahí que recurramos a los comentarios vertidos por los sujetos en las respuestas abiertas para matizar el alcance del dato estadístico que, por otra parte, sí nos permite el establecimiento de una imagen global en cuanto al comportamiento y experiencia de la muestra. De ahí que hayamos detectado la disparidad en la evaluación de un mismo elemento, datos que hubieran quedado ocultos si solo nos apoyásemos en datos estadísticos, en cuanto podemos indagar en nuestra encuesta. Esto es especialmente apreciable en la evaluación del seguimiento de un programa fijo y en su realización conjuntamente con otros compañeros LAE durante los años que dura el itinerario de estudios de los participantes.

Como puede apreciarse, en la categoría «otros» vuelven a surgir comentarios ya incluidos en otras categorías (por ejemplo, el problema de la financiación surge en la categoría de dificultades personales, y más tarde también en la administrativa). Se han introducido de forma separada al incidir, según perciben nuestros sujetos, en distintos planos de su experiencia: personal, académica y administrativa.

Por otro lado, son destacables los numerosos casos perdidos (no respuesta), esto es, la pregunta que da pie a este análisis es una pregunta abierta en la que el sujeto puede acceder libremente a contestar una vez o tantas veces como quiera en las casillas facilitadas en el cuestionario electrónico. Aquellos que sí acceden a participar en este bloque de ítems lo hacen aportando gran cantidad de información (como reflejan las tablas estadísticas del Capítulo 6\_RES2 que sintetizan el número de problemas descritos, y las tablas con las transcripciones de las respuestas recogidas). Sin embargo, pero queda sin recoger la información de un importante número que sí consideró en el ítem cerrado haberse visto afectado por problemas de índole personal, académica o administrativa.

---

<sup>513</sup> La brevedad del comentario de este sujeto nos impide descifrar el alcance de su comentario, aunque parece aludir a la direccionalidad en traducción a la que nos referíamos anteriormente.

### 6.3.5. Evaluación del impacto de la doble movilidad

#### *Influencia del año 1 en el año 2*

#### V2.4

Casi el 83% de los encuestados afirma que la experiencia inicial de movilidad influye en la realización de la segunda. Entre los elementos influenciados por esta realización de una estancia previa, según los recogidos expresamente en nuestra encuesta, los encuestados afirman:

- haber registrado una más fácil adaptación al país de origen, durante el segundo año de estancia de movilidad (en un 68,5% de los casos);
- haber desarrollado estrategias concretas durante el primer año que favorecen la superación de las dificultades durante el segundo (en un 66,7%);
- haberse adaptado más fácilmente a la universidad de acogida (en un 61,1% de los casos);
- y, finalmente, haber desarrollado una mayor capacidad de socialización (en el 56,5% de los casos).

No se registran, en los datos recogidos de uno y otro grupo, diferencias significativas en ninguno de los elementos señalados.

Entre otros elementos que han podido condicionar la distinta experiencia durante el primer año de movilidad y durante el segundo, los sujetos (en ambos grupos) tienden a mostrar su disconformidad con la orientación recibida de parte de su institución de origen. Como en la mayoría de los estudios de evaluación de experiencias de movilidad, la orientación recibida por la universidad de origen recibe valoraciones más negativas, en comparación a la de acogida. Posiblemente nuestros sujetos tengan un mayor grado de exigencia con respecto a su institución de origen, sintiendo que esta debe estar más obligada a responder por ellos (darles asesoramiento, orientación, apoyo, etc.) que la de la acogida. En esto, nuestras conclusiones apuntan a una mayor condescendencia por parte de los estudiantes móviles para con la institución de acogida, donde los sujetos tienden a recibir lo poco o mucho que esta pueda ofrecerles, agradeciendo estas prestaciones.

No obstante estas valoraciones habrían de cruzarse con las instituciones concretas en las que el sujeto realiza su formación, objetivo que queda fuera de los marcados en este estudio.

Aquellos que no consideran que esta primera experiencia les ayude necesariamente durante la segunda, esgrimen que se trata de experiencias académicamente muy diferentes, de manera que lo aprendido durante el primer año fuera, no siempre es de utilidad durante el segundo. Las distintas tradiciones académicas entre las instituciones del consorcio resultan la principal justificación esgrimida por nuestros encuestados.

V.O.	V.T. [ES]
It was so hard to adapt to the English system after Spain. (LAE62-UNN3 Eurobis)	Fue muy difícil adaptarse al sistema británico tras la estancia en España.
The fantas[t]ic experience I had in Spain overshadowed the French experience and made it much more difficult as the life style was very different and affected me greatly. All of us felt the same. (LAE109-UNN4)	Tuve una experiencia magnífica en España que eclipsó mi experiencia en Francia, me fue más difícil ya que el estilo de vida era muy diferente y me influyó muchísimo. Todos [los estudiantes LAE] sentíamos lo mismo.
Got so used to Spanish rote-learning that I took it to French uni[versity], lost my analytical approach to studies, performance suffered because of it. (LAE88-TVU1)	Me acostumbré de tal manera al aprendizaje memorístico en España que lo traje conmigo a Francia, perdí mi capacidad de estudio analítico y mi rendimiento académico lo acusó.

Tabla RES2.20 Experiencia de formación. COM: Influencia del primer periodo de movilidad en el segundo: respuestas negativas (VD2.4COM)

Por lo general, nuestros sujetos reflejan una escasa preparación previa sobre estos aspectos, que pudiera minimizar el impacto negativo que estas distintas tradiciones y sistemas de enseñanza-aprendizaje-evaluación tienen durante sus experiencias de movilidad, especialmente durante el segundo año.

No obstante, la mayoría de los sujetos sí afirma haber podido establecer redes de amistad durante el primer año, desarrollado su capacidad de adaptación o forjado toda una serie de expectativas personales y académicas que les ayudan a superar, más ágilmente, los problemas derivados de la estancia y el estudio en un país distinto del de origen, durante el segundo año.

V.O.	V.T. [ES]
After the first year, I knew how to quickly get information on how to get around at my new city (strategies to know where events happen, what to do to get more integrated with local people, etc.). (LAE98-UGR27)	Tras el primer año, aprendí cómo obtener información rápidamente para saber cómo moverme en una ciudad nueva (estrategias para saber dónde ocurrían las cosas, qué hacer para integrarme mejor entre la gente, etc.)
I learned how demanding the course was in the first year and was more prepared for the second year as a result. (LAE107-LJMU10)	Aprendí lo exigente que puede ser el curso durante el primer año, por lo que estaba más preparado para el segundo.

Tabla RES2.21 Experiencia de formación. COM: Influencia del primer periodo de movilidad en el segundo: respuestas afirmativas (VD2.4COM)

## 6.4. Dimensión 3: Experiencia post-LAE

### 6.4.1. Evaluación del desarrollo formativo del sujeto participante

#### *Desarrollo personal, académico y profesional– movilidad*

##### V2.5A/B/C1-V2.5A/B/C2

Debido, posiblemente, a la estrecha vinculación de estas experiencias al crecimiento y formación de los sujetos, a la cercanía temporal de ambas experiencias o posiblemente a la influencia del factor recuerdo, no se obtienen diferencias significativas entre las valoraciones del primer año y el segundo año de estudios en el extranjero.

Sí parece que los sujetos tienden a sentirse más satisfechos con su formación durante el segundo año de movilidad, tanto en lo personal como en lo académico. En efecto, puede incidir en estas valoraciones la propia autopercepción del crecimiento personal del sujeto, esto es, el hecho de que el sujeto se perciba a sí mismo como más maduro y adulto, en relación a su perfil inicial, antes de participar en el primer año de movilidad.

En cuanto al mayor desarrollo académico, los valores más positivos durante el segundo año quizás se fundamenten en:

- la superación de los retos que supone la primera estancia de movilidad y el efecto positivo en cuanto al impacto en la propia percepción del sujeto, que se puede sentir más preparado para abordar un segundo año de estudios fuera de su país de origen;
- por otra parte, la mayor cercanía del estudiante al final de sus estudios; es normalmente en este momento donde se inicia una mayor profundización en las disciplinas de especialidad y/o cuando el estudiante puede empezar a ser consciente de sus objetivos formativos, habiendo integrado los conocimientos incorporados en cursos iniciales.

Se observa que el grupo G-TI se siente un tanto más satisfecho en sus valoraciones que el grupo G-LENG en el terreno formativo personal y académico durante las estancias de movilidad, si bien las diferencias no resultan significativas (V. gráficos y tablas en Anexo 6\_RES3a del CD en «Tablas y Diagramas»).

No obstante, ambos grupos demuestran posiciones muy cercanas al valorar el desarrollo profesional resultante de su formación en movilidad, en ambos casos el elemento menos valorado. Más del 20% de los sujetos del G-TI valoraron su desarrollo profesional como *insuficiente* (4%) o *nulo* (22,0%) durante el primer año de formación en el extranjero, hasta un 22,4% en el G-LENG en estos puntos de la escala. Sin embargo, las percepciones respecto al desarrollo profesional, durante el segundo año tienden a ser más positivas, aunque no demasiado: un 18% en el G-TI valora como *insuficiente* (10,0%) o *nula* (8,0%) su formación profesional en el segundo año, frente al 17,2% en el G-LENG (8,6%, *insuficiente* y 8,6% *nulo*). De nuevo, posiblemente la cercanía de nuestros sujetos al momento de terminación de sus estudios, les haga más sensibles ante sus necesidades de naturaleza profesional, albergando pues mayores expectativas de desarrollo en este plano de formación que, como vemos, no se ven satisfechas.

En definitiva, parece que este es el elemento en el que nuestros encuestados perciben menos desarrollo. Con todo, parece que los sujetos van observando una evolución desde segundo al tercer año de estudios (en el marco del programa LAE) con evoluciones más positivas en los tres planos formativos recogidos en nuestra encuesta: el personal, el académico y el profesional, con las salvedades recogidas anteriormente.

### *Cumplimiento de expectativas*

#### **V3.04**

A pesar de estas valoraciones retrospectivas del impacto de la movilidad en su desarrollo, parece que gran parte de nuestros encuestados vio cumplidas sus expectativas. Un total del 93,0% de los encuestados afirma haber visto cumplidas sus expectativas, frente al 5,0% que responde negativamente. Las justificaciones de estos últimos (6 sujetos en total) aluden a:

- la escasa preparación profesional que ofrece el Programa, y sobre la que incidiremos en ítems posteriores;
- la formación generalista y poco especializada que supone el programa LAE y que entendemos muy relacionada con el punto anterior;
- el limitado desarrollo lingüístico como resultado de la formación, fundamentalmente por la agrupación de estudiantes de idéntica nacionalidad (y lengua);
- los desequilibrios detectados entre instituciones en la red de cooperación (ya mencionados en ítems anteriores, como descoordinación curricular en el seno de LAE y especialmente, en la formación de traductores).

Otros matizan el impacto negativo de estos elementos, considerando que su experiencia LAE no es más que un primer paso en el itinerario formativo del participante. Así lo reconocen, por ejemplo, estos sujetos que sí consideran haber visto cumplidas sus expectativas previas:

V.O.	V.T. [ES]
I saw it as a first step for future specialization. (LAE43-UGR10)	Consideré el programa como un primer paso para una futura especialización.
Good basis to build on. At the time, the German degree of the FH Köln was still the 'Diplom Übersetzer'. Since I knew I did not want to work as a translator, I continued in the Fr/e/[a]nce system with a DESS Affaires Internationales (MBA equivalent in th[e] French university system). (LAE38-FHK4)	Supone una buena base sobre la que partir. Cuando yo realicé el programa, la titulación en FHK era aún el 'Diplom Übersetzer' ( <i>Diploma en Traducción</i> ) puesto que yo no quería trabajar como traductor, proseguí mis estudios en Francia realizando un DESS en Comercio Internacional (el equivalente al Máster en el sistema educativo francés)

Tabla RES3.1 Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (1)

Las cuestiones que sí reciben la conformidad de nuestros encuestados en cuanto al cumplimiento de sus expectativas de acceso son:

- el desarrollo lingüístico adquirido;
- el desarrollo en el plano personal;
- todos los aspectos relacionados con la movilidad y la experiencia internacional acumulada;
- la preparación profesional;

y en menor medida:

- las exigencias formativas del Programa, es decir, aquellos requisitos intrínsecos que ejercen una cierta presión en los participantes, en su rendimiento, carga de trabajo y dedicación;
- la consecución de una doble/triple titulación;
- la formación como traductor e intérprete.

Como podemos observar se repiten algunas de las cuestiones que, sin embargo, fueron calificadas negativamente por anteriores sujetos. Indudablemente estamos, de nuevo, ante situaciones condicionadas por las experiencias y vivencias (personales, académicas, formativas, etc.) de nuestros sujetos, de ahí la imposibilidad de generalizar estas situaciones. No obstante, sí resulta significativo que la gran mayoría afirme rotundamente ver cumplidas sus expectativas de acceso en los planos comentados.

Por otro lado, los planos citados se muestran estrechamente interrelacionados entre sí, siendo compleja la categorización rígida de dichos comentarios. Esto es, la **experiencia de movilidad** se relaciona con el **desarrollo lingüístico**, con el **personal** (conocimiento cultural, capacidad de adaptación cultural, crecimiento y descubrimiento personal, establecimiento de redes de amistad, etc.) así como con el **profesional** (operatividad en contextos internacionales, capacitación para el trabajo en el extranjero, rápido acceso al mercado, etc.). El Anexo 6\_RES3a del CD recoge de forma detallada todas y cada una de las intervenciones de nuestros encuestados; no obstante, procedemos a recoger, a modo de ilustración, algunas de ellas en este apartado.

El **desarrollo de las CL** de nuestros participantes, resulta una de las expectativas cumplidas más evidentes, vinculado tanto a la experiencia de inmersión lingüística y cultural, especialmente gracias a la inmersión académica, esto es, al hecho de tener que estudiar en lengua extranjera.

Respecto a la **formación en TI** las experiencias registradas resultan dispares según el grupo de titulación. Por lo general, en algunos sujetos del G-TI la formación integral en TI aparece, en este punto de nuestro análisis, como una expectativa no cumplida, fundamentalmente por la escasa especialización en interpretación que los sujetos observan. No obstante, las contribuciones de otro grupo de sujetos en el G-LENG se refieren al importante papel que su formación básica en TI ha tenido para el cumplimiento de sus expectativas, alzándose como un elemento diferenciador respecto a otros compañeros de titulación.

En este sentido parece apreciarse que el perfil definido por la titulación de acceso (Lenguas / TI) incide en cuanto a las percepciones de logro de nuestros encuestados; así los del grupo G-TI resultan ser más exigentes y críticos respecto a la formación especializada y específica en TI, clara expectativa de formación previa al acceso. En cambio, los segundos, del grupo G-LENG, no prestan una atención tan exhaustiva a su formación traslativa y aprecian los logros adquiridos, por muy genéricos o introductorios que pudieran considerarse. En cualquier caso, las alusiones a la formación en TI son muy escasas, en este ítem.



V.O.	V.T. [ES]
It enabled me to improve greatly my language skills. It taught me some basics in translation which I would not have learnt otherwise. (LAE16-UL1)	Me permitió mejorar enormemente mis competencias lingüísticas. Desarrollé conocimientos básicos de traducción que no hubiera podido conseguir de otra manera.

Tabla RES3.2 Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (2)

Entre los condicionantes propios del Programa, la consecución de la **doble/triple titulación** se alza como expectativa cumplida.

No obstante el plano más repetido en las respuestas recogidas apunta al desarrollo y vivencias acumuladas en el **plano personal**: el descubrimiento de sí mismos, el enfrentarse y superar con éxito los retos que supone la experiencia LAE (desde el mero hecho de vivir solo, a poder afrontar los requisitos académicos que supone el Programa), marcan las evaluaciones retrospectivas de nuestros sujetos, tal y como ellos mismos describen. Las dificultades encontradas (y a las que dedicamos el Apartado 6.3.4. de nuestro análisis) en lo personal y en lo académico, contribuyen al crecimiento personal de nuestros sujetos. Así lo reflejan con las siguientes citas, que enlazan con una importante área de desarrollo sobre la que volveremos más adelante: la **capacidad de adaptación** a distintos entornos.

V.O.	V.T. [ES]
Sí, porque supuso todas las experiencias culturales que yo deseaba, aunque también resultó mucho más duro a nivel personal de lo que yo esperaba (y eso también me hizo madurar más rápido, ¡creo!).(LAE5-UGR2)	--
I was very afraid at the beginning that I might not be good enough or that it was too difficult for me. I felt I grew to meet the challenge and really benefited from doing well. (LAE54-FHK9)	Al principio tenía miedo de no ser lo suficientemente bueno o de que el Programa fuera demasiado complicado para mí. Sentí que había crecido para afrontar el reto y me sirvió de mucho el hacerlo bien.
I could adapt to different culture, got to know students from different countries, improved language skills and proofed I am able to live/ work abroad. (LAE25-UP1)	Pude adaptarme a distintas culturas, conocí a estudiantes de distintos países, mejoré mis competencias lingüísticas y demostré que soy capaz de vivir y trabajar en el extranjero.
I realized that I could easily adapt to foreign environments!. (LA32-AIX16)	Fui consciente de que puedo adaptarme fácilmente a distintos contextos.

Tabla RES3.3 Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (3)

Los sujetos nos ofrecen, en sus evaluaciones retrospectivas, distintas justificaciones en cuanto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en su desarrollo profesional. De esta manera, los sujetos observan el potencial de explotación de sus conocimientos lingüísticos, conocimientos culturales, su capacidad de adaptación, la disposición y disponibilidad para la movilidad, etc.

como ejemplos de sus expectativas cumplidas, a pesar de las lagunas formativas detectadas por otro grupo de sujetos en este nivel.

V.O.	V.T. [ES]
LAE me dio una formación multidisciplinar que me permite adaptarme a diferentes perfiles profesionales. (LAE91-UGR22)	--
I considerably improved my language skills and found a good job after a short time. (LAE23-FHK1)	Creo que mejoré mis habilidades lingüísticas y encontré trabajo en poco tiempo.
I was able to work later in different countries without many difficulties. (LAE72-FHK15)	He podido trabajar después en distintos países sin dificultad alguna.
I learnt languages and I met new cultures. Now as a p[r]ofessional, it is much easier to justify my level in languages. (LAE60-LJMU5)	Aprendí idiomas y conocí nuevas culturas. Ahora, como profesional, es más fácil justificar mi nivel lingüístico.

Tabla RES3.4 Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (4)

No obstante, como apuntábamos al inicio, es precisamente el plano de la formación y orientación profesional en el que nuestros sujetos subrayan las mayores lagunas y potenciales áreas de desarrollo futuro del Programa:

V.O.	V.T. [ES]
I really enjoyed following this programme even if I think that it could be even better by doing a few changes.(LAE11-AIX7)	Disfruté mucho el Programa, aunque creo que debería mejorar en determinados aspectos.
I expected it to be hard which it was. It certainly helped improve my language and translation skills. I expected it to inspire me as to what amazing job opportunities and careers exist in the international sector which it didn't. (LAE37-UL2)	Esperaba que fuese duro, y lo fue. En efecto, me ayudó a desarrollar mis habilidades lingüísticas y de traducción. Esperaba que me iluminara respecto a las interesantes oportunidades laborales e itinerarios profesionales que se dan en ámbitos internacionales, pero esto no lo hizo.
Yes and no... I feel more European than anyone else but there is some lacking in terms of professional knowledge/s/...(LAE55-AIX20)	Sí y no... Me siento más europeo que nadie, pero hay algunas lagunas en cuanto al desarrollo profesional...
It met my expectat[i]on concerning professional achievement but the academic organization[n] was a bit unsatisfactory at the time. (LAE34-UGR8)	Vi cumplidas mis expectativas en cuanto a mi desarrollo profesional, pero la organización académica del Programa resultaba bastante deficiente en aquella época.

Tabla RES3.5 Experiencia post-LAE. COM: Cumplimiento de expectativas (V3.04COM) (5)

## *Satisfacción con su desarrollo personal, académico y profesional*

### V3.01, V3.02, V3.04

En definitiva, los sujetos se sienten claramente satisfechos a la conclusión del Programa en los tres ámbitos marcados. Un 96,3% afirma sentirse satisfecho en cuanto a su desarrollo personal, un 86,1% se muestra conforme con el desarrollo académico alcanzado; en el último lugar, encontramos a un 70,1% que se complace del desarrollo profesional resultante de su formación en el marco del Programa.

Como podemos apreciar son los estudiantes de G-LENG los menos conformes en el plano profesional, con un 31,0% que *no* se considera *satisfecho* en este plano formativo. Por el contrario, los sujetos del G-TI se sienten menos satisfechos en el plano académico, aunque con valoraciones y con una diferencia (con respecto al G-LENG) más moderada: un 14% del grupo G-TI *no* se siente *satisfecho académicamente*, frente al poco más del 10% en el G-LENG.

Los comentarios más negativos al respecto de las áreas de desarrollo marcadas se articulan en torno a tres cuestiones fundamentales<sup>514</sup>:

- la necesidad de especialización
- la necesidad de una formación/especialización específica en TI
- la necesidad de profesionalización de los estudios, poco vinculados al mundo laboral real, según nuestros encuestados, por la ausencia de prácticas profesionales y la falta de aplicación a la práctica de los conocimientos adquiridos.

Sin embargo surge una nueva cuestión: la insatisfacción de nuestros encuestados respecto a su **rendimiento académico**; cuestión ya aludida por los responsables de la coordinación del programa durante la fase de pre-encuesta.

177	<i>Do they have any problems they have to face?</i>	[PROB.] A pesar de ser buenos
178	By definition they are high-flying students, otherwise they wouldn't be in	estudiantes, los participantes LAE se
179	the programme. They come from a background where they've always	enfrentan a nuevos estándares académicos
180	been successful. And the major disadvantage of the ALE programme, the	y a ciertos requisitos que les pueden llevar
181	negative impact on them is the fact that all of a sudden, for the first time in	a no cumplir sus expectativas de éxito
182	their life they're are not in a high-fly, and they find themselves failing [...]	académico, De ahí que hayan de
183	[...] which is sometimes leading to depressions,	enfrentarse y superar estos problemas.
184	sometimes leading to giving up of the programme. So I would try to prepare	
185	psychologically.	

Tabla RES3.6 Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de UNN (1)

Nuestros encuestados se sienten insatisfechos con los resultados académicos obtenidos. Si bien, ciertos sujetos esgrimían como expectativas cumplidas la superación de los requisitos de acceso y mantenimiento en el Programa; otros sujetos esgrimen que estas exigencias, la dedicación y carga de trabajo necesarias para su superación, la presión que se ejerce sobre ellos, etc. no les han

<sup>514</sup> Estas aportaciones fueron realizadas tanto por sujetos que se sintieron satisfechos en los planos citados, como aquellos que no se sintieron satisfechos, puesto que en el ítem anterior se pedía simplemente una respuesta afirmativa o negativa (V. Capítulo 5).

permitido obtener los resultados altamente satisfactorios que hubieran conseguido si hubiesen cursado el programa «tradicional» de estudios en su universidad de origen. Esta impresión es compartida en exclusiva por sujetos del G-LENG, al menos, en aquellos que contestan expresamente a esta pregunta.

V.O.	V.T. [ES]
I am generally satisfied, but I am not enough satisfied with my academic achievements. (LAE11-AIX7)	En general, me siento satisfecho pero no suficientemente con mi rendimiento académico.
I think I could have get better marks but didn't/ couldn't study more. (LAE28-AIX14)	Creo que podría haber conseguido mejores notas pero no estudié o no pude hacerlo más.
I wish I had got a first. Personal achievements foregone, uni[versity] would have been much more fun if I done a regular uni[versity] course in England. (LAE88-TVU1)	Me gustaría haber conseguido notas excelentes. Además de mis logros personales, la realización de los estudios universitarios hubiera sido mucho más divertida si hubiera cursado el Programa normal en la universidad en Inglaterra.

Tabla RES3.7 Experiencia post-LAE. COM: Valoración global «evaluaciones negativas» (V3.04COM)

156	No, el problema que tienen es aprobar el curso. Eso es lo más duro para	[PROB.] Los requisitos académicos para el mantenimiento y seguimiento en el programa, supone para los estudiantes de la UGR (según su coordinador) una fuente de problemas y presiones personales. No obstante, el coordinador añade que esto supone una nueva selección de los candidatos mejores para el Programa.
157	ellos, porque hay que reconocerlo, que eso es uno de los requisitos que	
158	ponemos para evitar problemas futuros, simplemente, entonces están	
159	bastante agobiados en el primer curso. De hecho sería un filtro más que	
160	garantiza de que los estudiantes están preparados y de hecho la mayoría,	
161	Casi nunca abandona. [...]	

Tabla RES3.8 Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de UNN (2)

Las altas exigencias del programa y la insatisfacción detectada en cuanto al objetivo del rendimiento académico nos llevan a reflexionar sobre el perfil académico del participante LAE, según la visión ya introducida por los coordinadores entrevistados en la fase inicial de nuestro estudio.

Por una parte, los coordinadores de AIX y UNN comentaban que precisamente la nacionalidad de origen condicionaba de alguna manera el perfil académico de los participantes, siendo los estudiantes alemanes (o procedentes de instituciones del bloque germano) los más exigentes con su formación. Por otro lado, los sujetos del sistema anglosajón eran los que más problemas académicos sufrían, según comentaron los coordinadores en las entrevistas mantenidas, en la superación de los requisitos del Programa, dándose el mayor número de fracasos (suspensos y abandonos) entre los sujetos de instituciones británicas.

117	I think they are different. The German students are older, they are more	[PER.] Además, dentro del procedimiento de admisión, influye el momento en que se realiza la selección de candidatos para el programa, y por tanto el perfil de edad con que cuenta cada uno de los grupos. Los estudiantes alemanes demuestran una mayor motivación y una mayor capacidad de organización, según la coordinadora de LJMU.
118	mature, they are more organized, they are more hardworking, there is no	
119	doubt about it. Spanish students sometimes are not as hardworking, may	
120	not have that as high level as the German ones. French students are in	
121	their second year, so seem to be hard to compare, you know, they are	
122	younger and newer to the programme but they work hard as well. I think,	
123	probably the German standard has been the best organized and more	
124	motivated as well.	

Tabla RES3.9 Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios de la coordinadora de LJMU

176	Allí hay diferencia entre los países. Los que tienen menos problemas son	[PER.] Los alemanes son los que mejores rendimiento académico demuestran, precisamente, según el coordinador de la UGR por su alto nivel de lengua (española). No así ocurre con los franceses, pero los casos más traumáticos (por este mismo motivo) parecen detectarse en los estudiantes británicos, precisamente por su procedimiento de admisión y el bajo nivel de lengua (local) que demuestran.
177	los alemanes, que yo sepa. De hecho, aprueban todos, en general, hay	
178	excepciones, y se adaptan muy bien al sistema con su nivel de español	
179	que es bastante bueno, no tienen casi ningún problema. Igual son los	
180	Franceses, tampoco hay tantos problemas, ya bajamos un poquito el nivel.	
181	Mientras los ingleses, ya no se puede hablar de problemas, algunos	
182	ingleses, tendría que decirlo, porque simplemente – aquí a lo mejor falla el	
183	sistema de LAE – las universidades inglesas no tienen la prueba de	
184	acceso, por tanto no garantizan cierto nivel de español, de hecho muchos	
185	anglohablantes no tienen nivel suficiente en español para llevar una	
186	conversación aquí lo que garantiza un fracaso total aquí y de hecho hay	
187	muchos abandonos por parte de los estudiantes ingleses.	

Tabla RES3.10 Experiencia post-LAE. Valoración global: comentarios del coordinador de UGR

Por otra parte, surgen comentarios que enlazan con el perfil académico comentado en apartados anteriores: el sujeto ávido de conocimiento, inquieto, con una buena trayectoria académica previa, etc. se queja en su evaluación retrospectiva de no haber recibido, especialmente, en ciertas instituciones de acogida, una formación acorde con su perfil. Esto es así en dos de los sujetos que contestan a este ítem de carácter abierto, ambos pertenecientes al grupo G-TI. De esta forma, su descontento se centra en los limitados estándares académicos, cuestión muy evidente en la intervención del sujeto LAE44-FHK6, a continuación:

V.O.	V.T. [ES]
Academ/y/[i]cally speaking, Thames Valley University was unsatisfactory in many ways, but having a global and retrospective look to my personal achievements, I still consider the experience very positive. (LAE22-UGR6)	En el plano académico, TVU resultaba deficiente en muchos aspectos, pero en una evaluación retrospectiva global en cuanto a mis logros en lo personal, sigo considerando la experiencia positiva.
University in England did not bring much, we were underestimated. (LAE44-FHK6)	La Universidad en Inglaterra no aporta demasiado, se nos infravaloraba.

Tabla RES3.11 Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (1)

Esta distinta experiencia académica vuelve a surgir, de nuevo, en el caso de los sujetos de Granada que reclaman (en el plano académico) no haber recibido orientación suficiente para la elaboración de los proyectos fin de carrera.

V.O.	V.T. [ES]
I found a lack of guidance during my thesis that was embarrassing and unacceptable. (LAE15-UGR4)	Detecté una falta de orientación durante la realización de mi proyecto fin de carrera vergonzante e inaceptable.

Tabla RES3.12 Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (2)

Por lo general, surgen comentarios sobre la formación diferencial que otorga una formación transnacional; este hecho se intuye, casi involuntariamente, en los comentarios de ciertos sujetos:

V.O.	V.T. [ES]
The Spanish University system appears to live in its own bubble, the ALE programme brings you closer to the real world once you are a graduate. (LAE92-UGR23)	El sistema universitario español parece vivir en una burbuja. El programa LAE te acerca al mundo real una vez que estás graduado.

Tabla RES3.13 Experiencia post-LAE. COM: Valoración global (V3.04COM) (3)

### *Logros formativos: desarrollo de competencias*

#### COMPETENCIAS PERSONALES

#### V3.1

Describen aportaciones expresas del Programa en el plano personal, un total de 92 sujetos (un 85,2% de los representados en la muestra).

El total de competencias esbozadas por nuestros sujetos, como logros en el plano personal, queda desglosado en la siguiente tabla. Como se observa, se ha usado la categorización de Tuning de manera que estas categorías resultan etiquetas útiles para ubicar los distintos elementos detallados en cada una de las categorías. Vemos justificado este hecho por la coincidencia de las aportaciones de nuestros encuestados con el modelo de competencias transversales del proyecto Tuning. No obstante, como veremos no todos los sujetos logran describir competencias por sí mismas, citando experiencias y resultados de su aprendizaje que exceden el alcance de esta categorización.

<b>Instrumentales</b>
▪ Capacidad de organización
▪ Expresión oral/escrita
▪ Resolución de problemas, afrontar situaciones difíciles, problemas, etc.
▪ Toma de decisiones
▪ Conocimientos básicos de la profesión
<b>Interpersonales</b>
▪ Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad: tolerancia, mente abierta, paciencia, ampliación del mundo,
▪ Habilidades interpersonales
▪ Crítica/Autocrítica
▪ Trabajo en equipo
▪ Otras habilidades interpersonales: paciencia, habilidades de negociación, saber escuchar, diplomacia,
<b>Sistémicas</b>
▪ Trabajo autónomo: independencia, capacidad de desenvolverse por sí mismo/a,
▪ Capacidad de adaptación
▪ Confianza en sí mismo, seguridad, determinación
▪ Voluntad de éxito: ambición, capacidad de trabajo, esfuerzo, disciplina, responsabilidad, asertividad
▪ Conocimiento de culturas/costumbres
▪ Iniciativa y espíritu emprendedor ( <i>being able to look for a job abroad/ travel around, ambición</i> )
<b>Otras</b>
▪ Descubrimiento/ crecimiento personal: madurez,
▪ Otras cualidades y elementos personales

Tabla RES3.14 Experiencia post-LAE. Competencias personales: categorización de las competencias descritas (VD3.1)

No obstante, encontramos de gran utilidad la categorización ofertada puesto que nos permite obtener un primer análisis de aquellos elementos más valorados por nuestros sujetos como resultados de su formación y desarrollo personal. Así, el análisis estadístico (detallado por categorías y subcategorías descritas en la Tabla RES3.14 anterior y disponible en el análisis *in extenso* en el CD: páginas de la 675 a la 682) revela que las competencias más nombradas por nuestros sujetos aluden a competencias calificadas **sistémicas** en la categorización de Tuning. Hasta el 64% de los encuestados describe en algún momento, competencias vinculadas, fundamentalmente, al trabajo autónomo y la capacidad de adaptación desarrolladas tras su experiencia en el programa LAE.

A continuación, siguen las competencias **interpersonales**, con aproximadamente un 60% de la muestra realizando aportaciones en los elementos detallados en esta categoría en la Tabla 3.14. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que su importante presencia en el tratamiento estadístico quizás se haya visto favorecida por la formulación misma de la pregunta y la alusión a las competencias *personales*, en lugar de genéricas o transversales. Con todo, los sujetos tienden a desglosar elementos vinculados con su capacidad de apreciación de la diversidad cultural y de desarrollo de habilidades interpersonales.



Respecto a la apreciación de la diversidad cultural, las intervenciones de nuestros sujetos tienden a expresarse en formulaciones como las siguientes:

- actitudes y valores de tolerancia y respeto
- sensibilización ante las diferencias, conciencia intercultural
- apertura de mente, ampliación de horizontes, visión global del mundo
- valoración de lo que se tiene y toma de conciencia de la complejidad del mundo
- interés y amor hacia las culturas

V.O.	V.T. [ES]
Desarrollo de valores de tolerancia (LAE31-UGR7)	--
Valorar más lo que tienes a tu alrededor (LAE59-UGR16)	--
Awareness of world's complexity (LAE3-UGR1)	Toma de conciencia de la complejidad del mundo
Becoming more open minded (LAE81-FHK18) Open mind to other countries (LAE55-AIX20) It opened my mind in many ways (LAE13-AIX8)	
More sensitive to cultural differences (LAE33-UP2) Intercultural sensi[ti]veness. (LAE38-FHK4)	Mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales. Sensibilidad intercultural
Intercultural competence (LAE69-UP5)	Competencia intercultural
Enjoy different cultures (from students of all over the world) (LAE50-UGR15)	Disfrutar las distintas culturas (de estudiantes de todas partes del mundo).

Tabla RES3.15 Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (1)

En cuanto a las segundas, los sujetos detallan habilidades interpersonales que entienden como:

- el desarrollo de habilidades sociales, capacidad para interactuar con gente nueva o diferente (procedente de distintos países o contextos);
- la superación de las limitaciones propias, por ejemplo, la timidez;
- la capacidad para entablar nuevas amistades.

V.O.	V.T. [ES]
Habilidades sociales: conocer nuevas culturas y adaptarse, relacionarse con gente de todo tipo. (LAE31-UGR7)	--
Strong interpersonal skills as a result of being exposed to different cultures and people. (LAE98-UGR27)	Habilidades interpersonales consolidadas como resultado de mi exposición a distintas culturas y personas
Improving my way of interacting with other people. (LAE95-UGR24)	Mejorar la forma de interrelacionarme con otras personas.
Dealing with people with different cultural backgrounds (LAE48-UGR13)	Relacionarme con gente de distintos contextos culturales.
Pérdida de timidez (LAE91-UGR22) Less shy (LAE94-AIX30)	-- Pérdida de timidez
More open approach towards people, especially to people I don't know (LAE75-FHK16)	Más facilidad para relacionarme con los demás, especialmente con gente que no conozco.
Social abilities (LAE3-UGR1) Socialization (LAE46-UGR12, LAE9-AIX5)	Habilidades sociales, capacidad para la socialización.

<p>Socialising (LAE62-UNN3Eurobis, LAE32-AIX16)</p> <p><i>I have been able to socialise with all kind of people, even if I think I'm shy (people don't agree with this) (LAE63-UGR17)</i></p> <p><i>Dealing with people with different cultural backgrounds (LAE48-UGR13)</i></p> <p>Easiness with foreigners. (LAE14-AIX9)</p> <p>Easy contact with people of all kind (LAE73-LJMU8Eurobis)</p> <p>Talking more easily to strangers (LAE1-LJMU1Eurobis)</p>	<p>Me he relacionado con todo tipo de personas, incluso considerándome tímido (aunque la gente no está de acuerdo con esto).</p> <p>Tratar con gente de distintos contextos.</p> <p>Facilidad de trato con los extranjeros.</p> <p>Facilidad de trato con gente de todo tipo.</p> <p>Hablar más fácilmente con los extranjeros.</p>
--	---

Tabla RES3.16 Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (2)

Entre las demás habilidades interpersonales, se advierten comentarios relativos a las capacidades de negociación o diplomacia desarrolladas, paciencia, otros valores personales, etc. y numerosas referencias a las redes de amistad entabladas durante las estancias en el extranjero. Hemos de señalar que se ubican en esta categoría puesto que no se trata de competencias en sí mismas, sino de las aportaciones que, al entender de estos sujetos, les han supuesto estos nuevos amigos en el ámbito personal. Nótese los adjetivos marcados en negrita que reflejan el énfasis y grado de satisfacción de los sujetos respecto a estos logros y experiencias personales.

Otras habilidades interpersonales	
V.O.	V.T. [ES]
<p>Meeting people (LAE102-AIX31)</p> <p><i>Meeting different people (LAE43-UGR19)</i></p> <p><i>Knowing people from other countries (LAE97-UGR26)</i></p> <p>Met people from all over the world (LAE106-UP8Eurobis)</p> <p>I met <b>amazing</b> people. (LAE13-AIX8)</p> <p>I met some <b>inspiring</b> people. (LAE16-UL1)</p> <p>Meet <b>very interesting</b> persons, and kept in touch with most of them. (LAE1-LJMU1Eurobis)</p> <p>I made some <b>truly wonderful lifetime</b> friends. (LAE16-UL1)</p> <p>Conocer a mis <b>mejores</b> amigos en el extranjero (LAE99-UGR28)</p>	<p>Conocer gente.</p> <p>Conocer gente diferente.</p> <p>Conocer gente de otros países / de todas partes.</p> <p>Conocer a gente <b>increíble</b>.</p> <p>Conocer a gente <b>que me inspiró</b>.</p> <p>Conocer a gente <b>muy interesante</b>, con la que en su mayoría me mantengo en contacto.</p> <p>Hice <b>auténticos</b> amigos para toda la vida.</p>

Tabla RES3.17 Experiencia post-LAE. COM: Competencias personales «interpersonales» (VD3.1B) (3)

Finalmente, más de un tercio de los encuestados tiende a describir elementos vinculados con su crecimiento personal como resultado de su exposición a la formación intercultural e internacional del programa LAE. No sorprende que esta categoría exceda a la representada por las competencias

instrumentales (nombradas por un total del 26% de los encuestados) precisamente por la formulación de nuestra pregunta.

Engrosan esta lista de otras competencias /experiencias formativas personales, elementos como los siguientes:

- el conocimiento de sí mismos,
- descubrimiento de los límites y capacidades propias,
- desarrollo personal hacia la madurez,
- fortalecimiento de la personalidad,
- conocimiento del mundo,
- capacidad de aprender a aprender,
- reconocimiento y apreciación de las raíces propias.

En definitiva, y atendiendo a las competencias más citadas:

- El 40% de los encuestados incide en el desarrollo de una conciencia multicultural y de apreciación a la diversidad cultural.
- El 35,2% alude al desarrollo de su capacidad de trabajo autónomo.
- Un 31,5% apunta a la capacidad de adaptación como resultado de su formación personal.
- Finalmente, un 25,9% desglosa habilidades interpersonales en general.

En esto, las posiciones de ambos grupos son bastante cercanas. Sin embargo, el grupo de Lenguas tiende a dar una mayor importancia (al menos en cuanto a la presencia de este elemento en las aportaciones de nuestros sujetos) a la capacidad de adaptación con más del 36% del grupo aludiendo a este resultado de formación, frente al 26% registrado en el G-TI.

La tabla RES3.18 resume las aportaciones relativas a las competencias tras el análisis detallado de dichas respuestas para la configuración de los principales planos afectados en el desarrollo personal de nuestros encuestados, desde un punto de vista cualitativo:

<b><i>Conciencia y respeto hacia la interculturalidad</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento e interés por otras culturas</li> <li>▪ Tolerancia</li> <li>▪ No temor ante lo desconocido, nuevo o diferente</li> <li>▪ Apertura de mente (ampliación del mundo)</li> </ul>
<b><i>Capacidad de trabajo autónomo</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ser más autónomo e independiente,</li> <li>▪ demostrar que el sujeto es capaz de subsistir por sus propios medios, desenvolverse por sí mismo,</li> <li>▪ perder el miedo a hacer cosas solo,</li> <li>▪ vivir independientemente</li> </ul>
<b><i>Capacidad de adaptación</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser más flexible</li> <li>▪ Saber adaptarse a distintas situaciones y contextos</li> <li>▪ Estar preparado para responder antes distintos estímulos</li> <li>▪ Ser capaz de responder satisfactoriamente en distintos sistemas educativos</li> <li>▪ Capacidad de integración</li> </ul>
<b><i>Relaciones sociales</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para hacer amigos</li> <li>▪ Capacidad de relacionarse con otras personas, en distintas lenguas</li> <li>▪ Pérdida de la timidez</li> </ul>

<b><i>Fortalecimiento de la personalidad</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Madurez</li> <li>▪ Seguridad</li> <li>▪ Confianza en sí mismo</li> <li>▪ Valores personales</li> <li>▪ Independencia</li> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Ambición</li> <li>▪ Flexibilidad</li> <li>▪ Movilidad</li> <li>▪ Paciencia</li> <li>▪ Actitud positiva</li> </ul>
<b><i>Autodescubrimiento</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espíritu crítico</li> <li>▪ Control de situaciones de presión</li> <li>▪ Toma de decisiones (seguridad)</li> <li>▪ Capacidad de organización</li> <li>▪ Trabajo en grupo</li> <li>▪ Conocimiento de otros mercados de trabajo</li> </ul>

Tabla RES3.18 Experiencia post-LAE. Competencias personales/transversales descritas en nuestra encuesta: resumen

#### COMPETENCIAS ACADÉMICAS

### V3.2

Como preveíamos en la configuración de la encuesta, nuestros sujetos no muestran problemas a la hora de desglosar competencias vinculadas con su formación académica. Esbozan resultados de aprendizaje en este nivel un total de 89 sujetos de los 108 de nuestra encuesta, con una participación ligeramente superior en el caso del grupo de TI.

En esta ocasión los sujetos reflejan un mayor consenso en cuanto a los beneficios meramente académicos de la formación en el Programa, de manera que se identifica un menor número de categorías en este análisis. Estas categorías, además, coinciden con los principales planos de formación del Programa tal y como ha sido concebido, con pocas aportaciones por parte de nuestros sujetos en otros ámbitos formativos; solo registramos algunas salvedades que pasaremos a comentar a continuación.

De esta forma los principales planos de formación académica identificados por nuestros sujetos son:

#### *Competencias y conocimientos lingüísticos*

Grupo de competencias que recoge un mayor número de aportaciones con un 67%, aproximadamente, de los encuestados que comenta logros en este ámbito. No obstante, la presencia de estas competencias es más evidente en el grupo G-TI con un 74% del grupo frente al 60,3% en el G-LENG.

En la observación de los comentarios de los encuestados, encontramos elementos que deseamos destacar en nuestro estudio:

- Si bien la mayoría de las respuestas tienden a aludir únicamente a las lenguas o competencias lingüísticas, hay también quienes matizan sus respuestas con ciertos calificativos y/o con alusiones no tanto al desarrollo, meramente, sino al fomento y/o ampliación de conocimientos lingüísticos. No podemos olvidar que nuestros sujetos ya apuntaban al dominio de destrezas lingüísticas (en dos lenguas extranjeras) en el momento de acceso al Programa. Así encontramos:

V.O.	V.T. [ES]
Improve my language skills (LAE53-AIX19) Mejoré mi nivel de idioma en las 2 lenguas extranjeras.(LAE5-UGR2) Better language skills (LAE42-UGR9)	Mejora de mis competencias lingüísticas.
Improved French tremendously (LAE54-FHK9)	Mejoré mucho mi francés.
Improved language skills at a professional level (LAE92-UGR23)	Mejoré mis competencias lingüísticas a nivel profesional.
Improved my English beyond what I thought possible (I was pretty arrogant in the beginning and thought my English was already near perfect...!)(LAE54-FHK9)	He mejorado mi inglés más de lo que pensaba (al principio era bastante ambicioso y pensaba que mi inglés sería... ¡casi perfecto...!)
Improvement of writing and oral skills (LAE83-UGR20)	Mejora de competencias orales y escritas.
Much more vocab[ulary] in all languages (LAE44-FHK6)	Mucho más vocabulario en todos los idiomas.

Tabla RES3.19 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «CL» (VD3.2A) (1)

- Por otra parte, y como refleja la tabla anterior, ciertos sujetos tienden a mostrarse más realistas en sus evaluaciones retrospectivas, respecto a sus posibles expectativas de acceso (LAE54-FHK9; LAE3-UGR1) y vinculan además su desarrollo con áreas concretas de aprendizaje (oral, escrito, comprensión, expresión, etc.).

V.O.	V.T. [ES]
Improved language skills at a professional level (LAE92-UGR23)	Mejoré mis competencias lingüísticas a nivel profesional.
Improvement of writing and oral skills (LAE83-UGR20)	Mejora de competencias orales y escritas.
Spoken language skills. (LAE24-UNN2)	Dominio hablado del idioma.
Adaptation to different accents (LAE62-UNN3Eurobis)	Adaptación a distintos acentos.
Knowledge of intellectual Spanish and French. (LAE88-TVU1)	Conocimiento del español/francés académico.
Much more vocab[ulary] in all languages (LAE44-FHK6)	Mucho más vocabulario en todos los idiomas.

Language development skills (LAE3-UGR1)	Competencias para el desarrollo lingüístico.
---	--

Tabla RES3.20 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «CL» (VD3.2A) (2)

- Por lo general, los sujetos tienden a la adjetivación con elementos que matizan el nivel de competencia adquirido (excelente, bueno, alto, fluido, etc.).
- Son escasas las ocasiones en que nuestros sujetos tienden a vincular los conocimientos lingüísticos con los culturales.

*Competencias y conocimientos temáticos*

Entendidas básicamente como aquellos conocimientos temáticos de especialidad e introducción en otras disciplinas académicas<sup>515</sup>. Esta categoría resulta la segunda más nombrada por nuestros sujetos, quienes aluden a los conocimientos y destrezas adquiridas en las materias de especialidad del Programa, especialmente en Economía y Derecho. No obstante, la representación decae hasta el 30% de la muestra. De nuevo, estos conocimientos resultan más frecuentes en el grupo G-TI donde hasta un 34% del grupo comenta estos resultados de formación frente al 25,9% en el G-LENG.

La formulación de estas competencias se realiza por lo general, con la mera alusión a la disciplina de estudio: Economía, Derecho, conocimientos de Marketing y Finanzas, etc. Resultan muy puntuales aquellas aportaciones que tienden a destacar competencias profesionales específicas en estas materias. Intuimos que el sujeto está aludiendo a conocimientos meramente teóricos relativos a las disciplina de estudio integradas en el Programa. De hecho, surgen numerosos comentarios que matizan el alcance de la formación recibida en este sentido, calificando la formación como general, básica o introductoria.

V.O.	V.T.[ES]
Good base knowledge in Marketing Related Studies (LAE54-FHK9)	Amplia base de conocimiento en marketing.
Good academic basic knowledge in applied sciences to build on (LAE38-FHK4)	Amplia base de conocimiento en disciplinas aplicadas sobre la que partir.
Rounded general knowledge of business principles (LAE109-UNN4)	Amplio conocimiento general de los principios empresariales.
Visión económica y legal general (LAE91-UGR22) Introduction to Law (LAE55-AIX20) Introduction to economics and law. (LAE37-UL2) Introduction to Economics (LAE55-AIX20)	Introducción al Derecho/ Economía.

Tabla RES3.21 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «materias de especialidad» (VD3.2D)

<sup>515</sup> Se incluyen aquí además los comentarios relativos a la ampliación de conocimientos generales.

*Competencias en TI*

Tercer elemento más nombrado por nuestros encuestados, con algo más del 25% de representación global. Se registran comentarios en cuanto a las aportaciones, sobre todo, en traducción con escasas alusiones expresas a las competencias del intérprete. De nuevo, el grupo G-TI registra comentarios de más de un tercio de la muestra del grupo (un 32%), frente al 23,2% del G-LENG.

Uno de cada cuatro sujetos encuestados alude a la TI como resultado de aprendizaje evidente en el plano académico. No obstante, las formulaciones de nuestros sujetos no reflejan una visión de la formación recibida en términos de competencias. Más bien al contrario, y como ocurriera en los conocimientos temáticos de especialidad del Programa, se observa que los encuestados tienden a nombrar la TI como ámbitos de especialización cubiertos, con mayor o menor grado de desarrollo, por el Programa LAE.

V.O.	V.T.[ES]
Compétence de traducteur. (LAE7-LJMU2Eurobis) Translations skills. (LAE24-UNN2) Translation skills. (LAE48-UGR13) Traducción. (LAE31-UGR7)	Competencia traductora /competencias del traductor.
Translation and interpretation skills. (LAE93-FHK20) Better skills to translate. (LAE79-UGR19)	Competencias en traducción e interpretación. Mejores competencias para traducir.

Tabla RES3.22 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI» (VD3.2B) (1)

Resultan, igualmente, contados los casos en los que los sujetos proceden a desglosar elementos concretos que configuran dicha competencia: técnicas, estrategias, métodos de traducción, conocimientos de especialidad, determinadas modalidad de traducción, etc. La mayor parte de estos casos se registran en el grupo de TI. Aún así, se nombran: técnicas de revisión, toma de notas, métodos de trabajo en traducción, modalidades de traducción especializada (jurídica, económica, audiovisual). Más adelante nos centraremos expresamente en la percepción de nuestros encuestados respecto a la formación recibida en las competencias específicas del traductor/intérprete.

Son muy puntuales las alusiones a la interpretación entre estas competencias o áreas de formación resultantes de la experiencia LAE; de nuevo, estos comentarios se detectan únicamente en el grupo de G-TI aunque, como advertíamos antes, no añaden información alguna sobre las capacidades, conocimientos, etc. desarrollados en interpretación:

V.O.	V.T. [ES]
Translation and interpretation skills (LAE93-FHK20) Interpreting (LAE75-FHK16) interpreting (LAE85-FHK19)	Competencias en traducción e interpretación. Interpretación.

Tabla RES3.23 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI» (VD3.2B) (2)<sup>516</sup>

<sup>516</sup> Únicas alusiones registradas en el total de intervenciones en este ítem.



Por el contrario, los comentarios en el grupo G-LENG apuntan en mayor medida a la formación diferencial respecto a los compañeros de la universidad de origen, donde no se ofrece la especialización en dichas materias. De hecho, incluso se registra un caso en el que el sujeto aprecia la oportunidad que le ha ofertado el Programa para decidir que no desea continuar su proyección profesional en TI (V. caso del sujeto LAE55-AIX20 en Tabla RES3.24):

V.O.	V.T. [ES]
Translation (which I didn't study at my home university) (LAE69-UP5)	Traducción (algo que no estudiaba en mi Universidad de origen).
Basic knowledge of translation which would benefit me if I decided to study further in this field. (LAE16-UL1)	Conocimientos básicos de traducción, lo que me vino muy bien porque decidí seguir mi formación en este ámbito.
It enabled me to improve greatly my language skills. It taught me some basics in translation which I would not have learnt otherwise. (LAE16-UL1)	Me permitió mejorar enormemente mis competencias lingüísticas. Desarrollé conocimientos básicos de traducción que no hubiera podido conseguir de otra manera.
Thanks to ALE I/O/ notice that translation or interpretation was not the right job for me (LAE55-AIX20)	Gracias al programa LAE me di cuenta de que la traducción o la interpretación no eran lo mío.

Tabla RES3.24 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «TI» (VD3.2B) (3)

La direccionalidad en TI tampoco pasa desapercibida para nuestros sujetos que apuntan, de diferente manera hacia este hecho. Unos aluden a la posibilidad de activar dobles combinaciones lingüísticas en el ejercicio activo de la traducción, mientras que otros expresan ciertas dificultades en este particular, debido a los desequilibrios entre sus lenguas extranjeras.

#### *Competencias culturales e interculturales*

Muy cerca de la categoría anterior se sitúa, en las aportaciones de nuestros encuestados, la formación en competencias culturales, con un 26,9% de la muestra. Es aquí donde detectamos la mayor diferencia entre el grupo de Traducción y el de Lenguas: mientras que el 40% del grupo G-TI comenta aportaciones relacionadas con el desarrollo de conocimientos y destrezas culturales e interculturales, solo el 15,5% del G-TI las nombra entre los resultados formativos alcanzados.

En este plano, los comentarios de los sujetos resultan bastante genéricos en tanto que, en su mayoría, no desglosan ningún tipo de elementos que puedan describir el tipo y/o grado de conocimiento alcanzado. Registramos algunas salvedades, sin embargo, como las que siguen, en las que se alude a las realidades de estudio y la experiencia de vida alcanzada por los sujetos gracias, fundamentalmente, a los periodos de movilidad, así como otras aportaciones vinculadas a contextos profesionales:

V.O.	V.T. [ES]
Inglés y francés como personas (LAE59-UGR16) Inglés y francés como culturas (LAE59-UGR16)	--
Aumentó enormemente mi conocimiento de la cultura de los países extranjeros, los referentes culturales de dichos países, su día a día.(LAE5-UGR2)	--
I know what is politeness in different countries (LAE44-FHK6)	Sé cómo comportarme correctamente en distintos países.
Knowledge about host countries company cultures (LAE34-UGR8)	Conocimiento de las culturas empresariales en los países de acogida.

Tabla RES3.25 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «conocimientos y competencias culturales/interculturales» (VD3.2C)

Precisamente por esta exposición a distintas culturas, surgen otros elementos que han sido sometidos a nuestro análisis (V. Anexo 6\_RES3a en CD, «Tablas y Diagramas»). Estos elementos no se verbalizan como competencias propiamente dichas, sino que atienden más bien a percepciones de los sujetos respecto a su desarrollo académico (como ocurriera en el ítem anterior, relativo al plano de desarrollo personal). Este es el caso de:

- la percepción de logro, esto es, alusiones al grado de satisfacción e incluso, orgullo, por parte de los participantes en el Programa respecto a las aportaciones académicas del mismo;
- las aportaciones de la formación en distintos sistemas universitarios.

Ambos elementos se encuentran fuertemente vinculados entre sí y sirven, además, para justificar el desarrollo en materia de competencias culturales e interculturales. Es precisamente por esta exposición a distintos sistemas universitarios que los sujetos ven favorecida su competencia intercultural. Estas apreciaciones demuestran expresamente su conciencia de la diversidad cultural, en este caso, en el plano académico y pudieran, no obstante, compensar, de manera involuntaria, las escasas alusiones a lo meramente cultural, tal y como reflejan los datos detallados (en páginas de la 690 a la 692 de los resultados detallados, en el CD adjunto).

V.O.	V.T. [ES]
Aprendí distintos sistemas de enseñanza y cómo prepararme y responder a cada uno de ellos. Creo que esto te ayuda a enfrentarte a la vida profesional, a identificar qué se exige de ti y reaccionar. (LAE5-UGR2)	--

Tabla RES3.26 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «conocimientos y competencias culturales/interculturales»: distintos sistemas educativos

Por otra parte, la experiencia de inmersión cultural y de inserción en distintos sistemas educativos revierte positivamente en cuanto a su percepción de logro. Los sujetos han realizado un esfuerzo de adaptación cultural y académica, han debido responder a distintos estímulos según el sistema y la tradición de enseñanza-aprendizaje de la institución de acogida, han debido realizar sus estudios en lengua extranjera, se han visto sometidos a determinadas exigencias para su mantenimiento en

el Programa, etc. De esta manera, los sujetos parecen apuntar a un cierto orgullo y/o satisfacción personal con los éxitos acumulados, área quizás más vinculada con el ámbito personal al que hacíamos referencia en el ítem anterior.

V.O.	V.T. [ES]
Succeed doing the course in two foreign languages (LAE82-UP6)	Logré superar el curso en dos lenguas extranjeras.
Succeed in different university systems (LAE82-UP6)	Logré superar el curso en distintos sistemas universitarios.

Tabla RES3.27 Experiencia post-LAE. COM: Competencias académicas «percepción de logro» (VD3.2F)

Por otra parte, alimentan esta percepción de logro otras cuestiones no necesariamente vinculadas con la formación en distintas instituciones y tradiciones académicas. En esto, los sujetos aluden al perfil académico diferencial (superior al de los estudiantes locales en la universidad de origen e intrínseco al participante), a su voluntad de éxito, a las posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos en términos de adaptabilidad o aspiraciones concretas.

Esta categoría reúne al 13% de los encuestados, fundamentalmente del grupo de Lenguas, que ocupa la cuarta posición en el listado global de competencias esbozadas en el ámbito académico de este grupo. Intuimos que este colectivo da más importancia a elementos relacionados con su crecimiento y formación integral que a aportaciones concretas en materia de competencias académicas, bien pudiera ocurrir que alberguen una concepción menos clara respecto a los objetivos de su formación académica.

Otros elementos detectados en el análisis de las respuestas facilitadas apuntan a cuestiones, con escasa representación estadística, pero que nos ayudan a ampliar el espectro de competencias vinculadas con la formación advertida por nuestros sujetos.

- competencias relacionadas con la actitud y/o habilidades cognitivas de nuestros sujetos: pensamiento justo, capacidad de comprensión rápida, capacidad de asimilar nuevos conceptos, capacidad de aprender a aprender, capacidad de síntesis, etc.
- competencias estrechamente relacionadas con la ejecución de tareas concretas: de investigación, presentación, revisión, redacción de informes y trabajos, fundamentalmente.
- competencias aplicables a los métodos y procedimientos de trabajo: capacidad de planificación, de organización, atención al detalle, versatilidad, capacidad de trabajo ágil, trabajo en equipo, asimilación de distintos métodos de trabajo, etc.

COMPETENCIAS EN TI

**VD3.10**

Un total del 71,3% de la muestra describe competencias y otros elementos vinculados con la formación en TI. Se observa una importante participación de los sujetos del G-TI, en este ítem, que excede en casi el 10% el porcentaje de respuesta en el G-LENG. Son un 76% del total los que describen competencias vinculadas a la formación en TI en el grupo de UGR y FHK, frente al 67% recogido en los participantes del G-LENG.

Atendiendo al modelo de Kelly (2002, 2005) (V. Anexo 2.4. en CD; también en el Capítulo 2 de esta tesis), las competencias más citadas son las **comunicativas y textuales**, citadas por 50 de los 77 sujetos que participan con sus respuestas en este ítem. Le siguen las **competencias estratégicas** con 23 sujetos, si bien esta representación ha podido verse engrosada por la inclusión de formulaciones genéricas que aluden a las estrategias, procedimientos y técnicas de traducción adquiridas, sobre las que no se arroja mayor información. El tercer bloque de competencias más citadas la configuran los **conocimientos y experiencias culturales** con 21 sujetos en total.

El resto de componentes de la CT son esgrimidos muy puntualmente por nuestros encuestados, siendo más numerosa la participación de los sujetos del G-TI en elementos vinculados a la competencia documental/profesional, la competencia temática, la psicofisiológica o la interpersonal.

*Competencias comunicativas/textuales*

Aunque son muchas las formulaciones genéricas que hemos registrado y que aluden, únicamente, al conocimiento lingüístico: lenguas, lenguas extranjeras, estudios de lengua, competencias comunicativas, etc. otras formulaciones tienden a describir el grado de desarrollo lingüístico adquirido en el seno del programa LAE aludiendo a su desarrollo en el uso oral de la lengua, en contraposición a las competencias escritas.

Entendemos que este desarrollo es resultado de la inmersión lingüística, académica y cultural del sujeto, que le obliga a hacer un uso continuado de sus lenguas para comunicarse diariamente. Se recogen afirmaciones que atienden a: la fluidez en el manejo de las lenguas extranjeras, la fluidez en el uso «natural» de dichas lenguas, la comprensión de la lengua oral, entre otras. No parece que, salvo en casos concretos, los sujetos observen el mismo desarrollo en el uso escrito de la/s lengua/s extranjera/s.

V.O.	V.T. [ES]
Desarrollo de "oído" para el idioma: reconocer acentos, entender mejor la lengua oral. (LAE31-UGR7) Listening (LAE93-FHK20)	-- Comprensión oral.
Oral skill (LAE94-AIX30) Mayor soltura en el oral (LAE99-UGR28)	Competencias orales --
Fluent languages (LAE1-LJMU1) Fluency in languages. (LAE20-UGR5) Fluency in two other languages (LAE 47-AIX18) Easier to speak and write "naturally" (LAE1-LJMU1)	Fluidez. Fluidez en dos lenguas distintas. Facilidad para hablar y escribir "con naturalidad"
Spoken language (LAE6-AIX3)	Lenguaje hablado.

<b>Ability to speak fluently (LAE38-FHK4)</b>	Habilidad para hablar con fluidez.
Oral comprehension (LAE32-AIX16, LAE74-AIX23)	Comprensión oral.
Being able to understand what people say (LAE10-AIX6)	Capacidad para entender lo que dice la gente.
Listening to different accents (LAE90-AIX29)	Entender distintos acentos.

*Tabla RES3.28* Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencias comunicativas/textuales» (VD3.10B) (1)

Por otra parte, este importante desarrollo de sus competencias orales pudiera contribuir a alimentar el interés de nuestros sujetos por la interpretación, de ahí su decepción ante las escasas oportunidades para la práctica de esta disciplina o, como en el caso de los sujetos de Granada, su interés por proseguir con la especialización en la Licenciatura en su institución de origen.

Finalmente otros sujetos tienden a la descripción de conocimientos de índole más teórica, vinculados a su formación lingüística: gramática, variación lingüística, fonética, etc. son algunos de ellos.

En esta categoría, se registran formulaciones claramente «operativas», en contraposición a las actuaciones registradas en otros momentos de la encuesta (o en otras categorías de este mismo ítem). Esto es, los sujetos tienden a describir su competencia en base a lo que son capaces de hacer, aludiendo a determinadas tareas o habilidades específicas que resultan representativas del nivel de competencia adquirido en lenguas (extranjeras). Se entiende aquí que el sujeto puede demostrar el dominio adquirido: realización de presentaciones orales en lengua extranjera, redacción de textos de especialidad, comprensión de distintos acentos, etc.

V.O.	V.T. [ES]
Learning to make an oral presentation without notes in a foreign language (LAE10-AIX6)	Aprender a hacer presentaciones orales en una lengua extranjera sin apuntes
TO THINK INTO THE TARGET LANGUAGE (LAE60-LJMU5)	Pensar en la lengua de llegada
<b>Summarizing (LAE93-FHK2)</b>	Sintetizar

*Tabla RES3.29* Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencias comunicativas/textuales» (VD3.10B) (2)

Son también muy puntuales las alusiones al desarrollo de conocimientos especializados en lenguas extranjeras, a pesar de la formación interdisciplinar seguida.

#### *Competencia estratégica*

La competencia estratégica es el siguiente elemento del listado, aunque con pocas alusiones expresas a actuaciones vinculadas con la toma de decisiones, la capacidad para la resolución de problemas, la capacidad de organizar el trabajo, etc. Los sujetos, como comentábamos antes, optan por citar métodos, técnicas y procedimientos de traducción que no quedan especificados en sus aportaciones.

Otras contribuciones en esta categoría atienden al establecimiento de una dinámica de trabajo desarrollada como resultado de su formación, entre las que encontramos:

- mayor agilidad en el trabajo entre lenguas;
- flexibilidad, fundamentalmente para la adaptación a distintos encargos y/o situaciones comunicativas dadas;
- desarrollo de un espíritu crítico, consigo mismo y con los demás;
- atención a la calidad;
- capacidad para la improvisación;
- precisión.

Como vemos, subyacen ciertas aproximaciones a la traducción, en las alusiones a la flexibilidad y la necesidad de adaptación a un contexto, donde determinados enfoques en la formación de traductores (en este caso, el funcionalista), parece salir a la luz.

*Competencia cultural*

La competencia cultural sigue a la estratégica en nuestra categorización, con 21 de los 77 sujetos que toman parte en este ítem aludiendo a conocimientos y destrezas de naturaleza cultural e intercultural. Llama la atención, no obstante, la escasa representación de estas competencias en las intervenciones de nuestros sujetos, a pesar de las experiencias de inmersión cultural acumuladas durante la formación. Sin embargo, los comentarios recogidos inciden en la importancia de estos conocimientos en la actividad traslativa y se revelan como una importante aportación de la experiencia de aprendizaje de nuestros sujetos gracias, especialmente, a las vivencias de inmersión lingüística y cultural.

V.O.	V.T. [ES]
I have learnt to translate more than a word, but also cultural references (LAE17-LJMU3)	He aprendido a traducir no solo palabras, sino también referencias culturales.
Identifying cultural problems when translating a text (LAE16-UL1)	Identificar los problemas culturales cuando se traduce un texto.
Better understanding of the target cultures (LAE18-AIX10)	Mejor conocimiento de las culturas de llegada.
Cultural references (LAE102-AIX31)	Referencias culturales.
Referencias culturales: costumbres, historia. (LAE31-UGR7)	--
Understand the way of thinking and not only the structure of the language (LAE14-AIX9)	Entender la forma de pensar y no solo las estructuras lingüísticas.
El vivir en 3 realidades "equivalentes" en 3 países distintos ayuda a entender que en cada idioma se expresan las cosas de forma diferente (no sólo con otra lengua). (LAE5-UGR2)	--

Tabla RES3.30 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia cultural» (VD3.10H) (1)

V.O.	V.T. [ES]
Ouverture d'esprit (LAE7-LJMU2)	Espíritu abierto.
Cultural understanding (LAE109-UNN4)	Entendimiento cultural.
Cultural sensitivity/awareness (LAE98-UGR27)	Sensibilidad/conciencia cultural.

Tabla RES3.31 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia cultural» (VD3.10H) (2)

*Competencia documental profesional*

El 17,0% de los sujetos que contesta a esta batería de ítems aluden a competencias relacionadas con tareas específicas de la profesión, entre otras: la búsqueda de recursos documentales y de consulta, su utilización (diccionarios, fuentes personales e internet) y el manejo de herramientas informáticas y de traducción. Los únicos casos registrados son los siguientes:

V.O.	V.T. [ES]
Research skills. (LAE64-UGR18)	Habilidades de investigación/ documentación.
Mayor conocimiento de recursos para la documentación, incluidos contactos de personas como especialistas, muy valiosos. (LAE31-UGR7) *	--
How to efficiently use diction/n/aries and encyclopaedia (LAE68-FHK13)	Cómo hace un uso eficiente de diccionarios y enciclopedias.
Note-taking (LAE44-FHK6)	Toma de notas.
Editing skills (LAE3-UGR1)	Competencias de edición.
Translating tools (LAE22-UGR6)	Herramientas de traducción.
Computing (LAE34-UGR8)	Informática.
Use comparative texts (LAE33-UP2) Parallel texts (LAE62-UNN3)	Uso de textos paralelos.
Be critical of dictionaries (LAE33-UP2) Internet research (LAE62-UNN3)	Ser crítico en el uso de los diccionarios. Búsquedas en Internet.
Learning the importance of doing a lot of research (LAE80-AIX26)	Aprender la importancia de investigar mucho.

(\*) También en competencia interpersonal

Tabla RES3.32 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia documental profesional» (VD3.10C)

*Competencia temática*

La formación interdisciplinar seguida por nuestros sujetos no parece incidir positivamente en el papel de la competencia temática en la CT esbozada por nuestros encuestados. Solo citan los conocimientos temáticos de especialidad, como parte integrante de su formación en TI, un total de 9 sujetos (aproximadamente el 12% de los que responden a este ítem). Los sujetos valoran por lo general el mero seguimiento de asignaturas en Economía y Derecho, los cursos de traducción especializada en alguno de estos ámbitos, así como la interdisciplinariedad del Programa, en general.

V.O.	V.T. [ES]
Law and Economy (LAE12-UGR3)	Derecho y Economía



Specific translation classes (business, law) (LAE68-FHK13)	Clases especializadas de traducción (economía, derecho)
Translation of contracts (LAE85-FHK19)	Traducción de contratos.
Translation of economic articles (LAE67-LJMU7)	Traducción de artículos económicos
Interdisciplinarity (LAE48-UGR13, LAE98-UGR27)	Interdisciplinarietà.
Ease redacting and understanding contracts and other official documents (LAE47-AIX18)*	Facilidad al redactar y entender contratos y otros documentos oficiales.

(\*)También en competencia textual

Tabla RES3.33 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia temática» (VD3.10E)

### Competencias interpersonales

Sorprende la escasa representación de las competencias interpersonales entre las aportaciones de la formación, específica en TI. A pesar de que este grupo de competencias ha sido nombrado como principal resultado de la formación personal, académica y profesional en general, muy vinculada a la experiencia de movilidad y la exposición a distintas lenguas, culturas y sistemas de aprendizaje, los participantes no parecen apreciar ahora una vinculación entre estos conocimientos y destrezas y la labor traslativa, en concreto. Las únicas tres intervenciones recogidas apuntan a los contactos personales como fuentes de documentación específica, la posibilidad de mantener contactos personales y la capacidad para el trabajo en equipo con grupos de hablantes nativos. Todas las aportaciones en este sentido son realizadas por sujetos de Granada o FHK.

V.O.	V.T. [ES]
Interpersonal interaction (LAE95-UGR24)	Contactos interpersonales.
Mayor conocimiento de recursos para la documentación, incluidos contactos de personas como especialistas, muy valiosos. (LAE31-UGR7)*	--
Working in groups with native speakers (LAE101-FHK22)	Trabajar en grupo con hablantes nativos.

(\*) También en documental profesional

Tabla RES3.34 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia interpersonal» (VD3.10G)

### Competencia psicofisiológica

Por delante de este grupo de competencias, surgen otras relativas al propio perfil del traductor/intérprete: la llamada competencia psicofisiológica en el modelo de Kelly (2002, 2005), base de nuestro análisis. Los sujetos no parecen tener una conciencia clara de las aportaciones del Programa en este tipo de destrezas y conocimientos estrechamente vinculados con el ejercicio y la ética profesional. Las únicas excepciones se ubican en los elementos que ya han sido nombrados como resultado personal de la experiencia de formación, y que les dotan de un perfil profesional más estable por su: seguridad, confianza en sí mismos, capacidad de esfuerzo, ansias de superación, etc. Solo un sujeto alude expresamente a la ética profesional, en este caso, del intérprete. Quedan registrados comentarios de 6 sujetos vinculados a los componentes de la competencia psicofisiológica (dos de ellos del G-LENG, V. Tabla RES3.35, a continuación).

Precisamente es en esta categoría donde más se entiende que los sujetos del G-LENG realicen menos aportaciones, puesto que como hemos visto anteriormente son muchos los que descartan expresamente su deseo de formarse y/o continuar su desarrollo profesional en TI.

V.O.	V.T. [ES]
When interpreting, the role an interpreter must hold. (LAE22-UGR6)	Al interpretar, el papel que ha de desempeñar el intérprete.
Motivation (LAE43-UGR19)	Motivación.
Capacity for hard-work (LAE46-UGR12)	Capacidad de trabajo duro.
Ambition (LAE46-UGR12)	Ambición.
Being more confident about myself. (LAE95-UGR24) Confidence in my own ability (LAE107-LJMU10)	Más confianza en mí mismo. Confianza en mis propias capacidades.
Less scared to speak in a foreign language (LAE90-AIX29)	Menos miedo a la hora de hablar en una lengua extranjera

Tabla RES3.35 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «competencia psicofisiológica» (VD3.10D)

#### Otros comentarios

Un importante número de sujetos tienden a describir, según anunciábamos en un principio, aportaciones en general en cuanto respecta a su formación en TI. Priman las alusiones a:

- contenidos temáticos (específicos) en TI: teoría de la traducción, interpretación simultánea/consecutiva, etc.
- El mero seguimiento de estos estudios o de su formación en estas disciplinas: en traducción, interpretación, o en ambos; con ciertas matizaciones en cuanto al establecimiento de unas bases para el desarrollo futuro. Se detectan también alusiones a las competencias en TI, sin que estas queden desglosadas.
- Cuestiones vinculadas con su experiencia de formación, el aprendizaje a través de la experiencia personal y de inmersión lingüística, académica y cultural que les supuso el programa LAE. No obstante, de nuevo no se articulan competencias en sí mismas, sino experiencias, vivencias, causas o motivaciones para su interés, preparación, etc. en el ejercicio de la TI.
- Identificaciones de la formación recibida en TI con distintos enfoques de enseñanza-aprendizaje, su formación en un contexto académico determinado y/o la labor de determinados profesores.

Con todo, se observan en estos comentarios alusiones a ciertas lagunas formativas. El estudiante parece sentirse competente y, de hecho, describe elementos vinculados a su desempeño en TI, pero alude a su falta de formación en determinados ámbitos, fundamentalmente en la interpretación:

V.O.	V.T.[ES]
Limited translating skills but served as an invaluable background on which to base my specific translating training. Very limited interpreting undertaken during degree course. (LAE88-TVU1)	Competencias traslativas poco desarrollados pero me sirvieron como una importante base sobre la que fundamentar mi formación específica en traducción. Formación en interpretación muy limitada durante mis estudios.
More trained in translating / Switch easily between the three languages (LAE82-UP6)	Mejor formado en traducción. Cambiar fácilmente de una lengua a otra en mis tres lenguas.

Tabla RES3.36 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (1)

Como señala el sujeto anterior (LAE88-TVU1) las oportunidades para el futuro desarrollo en TI sostienen muchas de las afirmaciones de nuestros encuestados que, como vemos a continuación, en alguna ocasión aluden a la transferencia y aplicación de los conocimientos específicos adquiridos en TI a otros ámbitos:

V.O.	V.T.[ES]
I've been doing some freelance translating works. I never planned on becoming a translator but the skills I have acquired over the years help me every day in my job (AIX8)	Nunca pensé trabajar como traductor pero las habilidades desarrolladas con los años me han ayudado en mi trabajo diario.

Tabla RES3.37 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (2)

Finalmente un importante número de sujetos comenta de manera separada, y como representativa de su competencia en TI, la capacidad desarrollada de poder traducir entre lenguas extranjeras.

V.O.	V.T. [ES]
Traducción inversa (LAE91-UGR22)	--
Translating between two foreign languages (LAE101-FHK22)	Traducción entre dos lenguas extranjeras
Translating to/from non native lang. (LAE42-UGR9)	Traducción de/hacia lenguas extranjeras.
Translating from a foreign language into another foreign language (LAE68-FHK13)	Traducción desde una de mis lenguas extranjeras a la otra.
Translation from one foreign language into another (LAE69-UP5)	
Translation to language other than mother tongue (LAE37-UL2)	Traducción hacia una lengua que no es mi lengua materna.
Translate an English / Spanish text adequately (LAE57-UP4)	Traducción adecuada de textos de inglés/español.
Translation <-> two foreign languages (LAE24-UNN2)	Traducción entre dos lenguas extranjeras.

Gymnastic between the 2 foreign languages (LAE10-AIX6)	Ejercicios entre dos lenguas extranjeras.
Working with two foreign languages, when in Granada (LAE21-AIX11)	Trabajar con dos lenguas extranjeras, en Granada.

Tabla RES3.38 Experiencia post-LAE. COM: Competencias en TI «otros comentarios» (VD3.10COM) (3)

### *Satisfacción con la formación en TI*

#### V3.9

La práctica totalidad los encuestados, en un 91,7% de los casos, afirma estar satisfecho con la formación recibida en TI. No obstante, se registran distintas situaciones que matizan este inicial optimismo respecto a los éxitos del Programa en cuanto a la formación de traductores.

Por una parte, la mitad de aquellos que deciden no responder a la pregunta afirman, en sus comentarios, no querer dedicarse profesionalmente a la TI. Esta situación no se ve restringida a este grupo de sujetos. Esto es, también aquellos que se expresan satisfechos con su formación, luego afirman no querer orientar su futuro profesional en estas disciplinas. La gran parte de estos sujetos (23 en total) pertenecen al grupo G-LENG, con solo 4 representados del grupo G-TI (todos de FHK). En este sentido, sus expectativas respecto a su formación pudieron verse condicionadas, sintiéndose menos ambiciosos conforme a su formación profesional en TI y por tanto más conformes con la formación recibida (por muy débil o escasa que esta pudiera llegar a ser). Esto no supone, no obstante, que el sujeto no reconozca cierta aplicabilidad de los conocimientos adquiridos (V. comentarios del sujeto LAE89-AIX28 en la Tabla RES3.39 que sigue). Así lo comentan los sujetos en afirmaciones como las siguientes:

V.O.	V.T. [ES]
I'm not a professional translator today but I use what I learned on an everyday basis. (LAE89-AIX28)	Actualmente, no trabajo como traductor profesional pero uso diariamente lo que he aprendido.
In reality far sufficient for the use I have of it. (LAE47-AIX18)	En realidad, lo sufriente para el uso que hago de la TI.
But it was never been my expectation to become a professional translator (LAE 1-LJMU1)	Nunca he querido convertirme en un profesional de la Traducción/Interpretación.
I never intended to become a translator/interpreter :-) (LAE72-FHK15)	
I never wanted to work as an interpreter anyway. (LAE101-FHK22)	
As mentioned above, it was never my goal to work as a professional translator / interpreter -- the training was more than sufficient. (LAE38-FHK4)	Como ya he afirmado, nunca ha sido mi objetivo el trabajar como traductor/ intérprete profesional- por tanto la formación es más que suficiente.

I did not expect too much for I was not going to work in that field. (LAE57-UP4)	No esperaba demasiado porque no esperaba trabajar en este campo.
If I wanted to become a professional translator/interpreter, I would not have been satisfied with this training because we did not study this so precisely. (LAE11-AIX7)	Si quisiera trabajar como traductor/intérprete, no me sentiría satisfecho con la formación recibida porque no se estudia tan específicamente.
Course of study at home university is not translator / interpreter. (LAE25-UP1)	El programa de estudios de mi universidad de origen no es de formación específica en TI

Tabla RES3.39 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (1)

Como vemos, los sujetos se escudan en la no especialización de sus instituciones de origen para paliar su escaso interés en la TI como ámbito de desarrollo profesional, aún recibiendo formación específica durante su formación y según su itinerario de estudios. Otros, simplemente, añaden que su formación lingüística y traslativa es un instrumento en sí mismo, no el fin de su formación. Este es el caso de los siguientes sujetos quienes descartan su ejercicio profesional en ámbitos exclusivos de la TI y optan por campos de especialización aplicados o disciplinas afines, tales como el comercio exterior (según indican estos sujetos). De esta forma, los sujetos parecen advertir una aplicación de los conocimientos temáticos, lingüísticos, culturales y de traducción a un ámbito empresarial determinado.

V.O.	V.T. [ES]
To me, translation and interpreting are tools and not an end. (LAE17-LJMU3)	Para mí, la traducción y la interpretación son herramientas, no el fin en sí mismo.
I have to say I did not choose Translation as a speciality, because languages are a tool for me and not the main purpose. (LAE14-AIX9)	Tengo que admitir que no seleccioné la especialidad en Traducción porque las lenguas son para mí una herramienta y no mi objetivo final.
THIS WAS A VERY GOOD EXPERIENCE BUT I DECIDED TO WORK IN A COMPANY EXPORT DPT. (LAE60-LJMU5)	Fue una experiencia muy buena pero decidí trabajar en el departamento de exportación de una empresa.
All I can say is that I realized there that it was not the right thing for me. What thrills me is international business sales. (LAE55-AIX20)*;	Todo lo que puedo decir es que me di cuenta de que la TI no era lo mío; lo que me encanta es el comercio internacional.

Tabla RES3.40 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (2)

Por lo general, los comentarios de los sujetos esbozan una serie de lagunas en cuanto a la formación en TI que sintetizamos en los siguientes puntos.

Se alude a una **escasa especialización en TI**, especialmente en interpretación, cuya principal consecuencia, según nuestros encuestados, es una formación básica, genérica o introductoria, con una limitada orientación hacia la práctica y la profesión del traductor/intérprete.

La escasa vinculación de la formación recibida con la realidad profesional parece tener su justificación en:

- las limitadas oportunidades para la práctica,
- la no inclusión de periodos de prácticas profesionales (en la mayoría de los casos),
- las deficiencias informativas en cuanto al ejercicio profesional (planes de orientación, cuestiones administrativas y fiscales, etc. en especial para el establecimiento como profesional autónomo),
- las escasas oportunidades para el ejercicio de la traducción especializada,
- el limitado entrenamiento en el uso de herramientas y programas específicos de Traducción, entre otros.

Una de las principales limitaciones para la consecución de la formación específica en TI, al nivel deseado por nuestros encuestados, parece encontrarse en los desequilibrios detectados en las instituciones de la red de cooperación LAE. La convivencia de instituciones de distinta especialización, no resulta bien valorada en cuanto a la formación específica en TI. Se vislumbra en las aportaciones de nuestros encuestados una cierta insatisfacción derivada de los desequilibrios formación en titulaciones específicas en TI y titulaciones en Lenguas aplicadas, a pesar del dato estadístico inicial de satisfacción.

Los sujetos tienden, en esto, a vincular la formación recibida en TI con la formación recibida durante un único curso académico en instituciones específicas de TI (nótese el texto subrayado en la tabla que sigue). Son precisamente los sujetos del G-LENG los más representados en esta ocasión, con algunas alusiones del grupo de G-TI que defiende el valor de su institución de origen en cuanto a la formación traslativa advertida.

En esto, se tiende a asociar el desarrollo alcanzado en TI con el trabajo con determinados profesores en instituciones concretas, o bien, con el empleo de distintas estrategias y métodos de trabajo en el aula. De esta manera, los distintos formatos de enseñanza-aprendizaje (clases magistrales, seminarios, tutoriales), resultado de la exposición académica transcultural de nuestros sujetos, les permiten esta especial visión respecto a su desarrollo. Otras cuestiones tales como la traducción entre lenguas extranjeras son fuente de insatisfacción para nuestros encuestados y todo ello a pesar de la satisfacción general detectada en los datos estadísticos presentados arriba.

V.O.	V.T. [ES]
A Grenade oui : excellents cours très professionnalisants, en revanche pas vraiment à Liverpool : cours moins recherchés. (LAE7-LJMU2)	En Granada sí: formación excelente, con un enfoque muy profesional. En cambio, no demasiado en Liverpool: cursos menos desarrollados.
I was dis/s/appointed with the level of training offered in the sites other than Granada as the same techniques were not applied and at times discouraged which felt like taking a step backwards. (LAE109-UNN4)	Me desilusionó el nivel de formación ofrecido en otras instituciones fuera de Granada, ya que no se aplicaban las mismas técnicas y a veces me sentí desanimado porque parecía que íbamos andando hacia atrás.
It was nice but only in Granada it is done in a professional perspective. (LAE27-AIX23)	Estuvo bien aunque solo en Granada se realiza desde una perspectiva profesional.
The university of Granada is very focused on translation, this is where I learnt everything, and this was completed by taking the translation option in my fourth year in Aix, where the teachings were very good. (LAE18-AIX10)	La Universidad de Granada tiene un verdadero enfoque hacia la traducción, allí fue donde lo aprendí todo; además completé mi formación optando por la especialización en Traducción durante el cuarto curso en AIX, aquí la formación fue muy buena.
We had classes to become a professional translator ONLY IN GRANADA and above all we could not follow any class of interpretation. (LAE58-AIX21)	Solo recibimos formación para ser traductores profesiones en Granada, además no podíamos cursar ninguna asignatura de interpretación.
I didn't cho[o]se translation/interpretation as my	No opté por la TI como especialización durante mi



'major option' in last year of uni[versity] anyhow. But the only real and best training I received in translation/interpretation was in Granada. Exceptional/passionate teachers. But I didn't enjoy it in the 2 other universities. (LAE80-AIX26)	último curso. Pero la mejor y la auténtica formación tuvo lugar en Granada. Profesores excepcionales y apasionados. Sin embargo, no la disfruté en las otras instituciones.
The best training I received as an interpreter was a module in the University of Limerick in 4th year. I received much better training as a professional translator on ALE than I would had I stayed at my home university. (LAE37-UL2)	La mejor formación en interpretación que he recibido tuvo lugar en la Universidad de Limerick durante mi cuarto curso. Creo que recibí una formación mucho mejor como traductor en el programa LAE que si me hubiera quedado en mi universidad de origen.
I learned almost everything in Granada. (LAE58-AIX21) *	Lo aprendí prácticamente todo en Granada.
Only Granada University worked on such issues properly. (LAE3-UGR1)	Solo se afronta adecuadamente esta formación en la universidad de Granada.
It only took place in the home institution although my stay abroad helped to gain other competences very practical for translation and interpre/ta/ting. (LAE97-UGR26) *	Solo se produjo [la formación en TI] en mi institución de origen aunque durante mis estancias en el extranjero pude desarrollar otras competencias muy beneficiosas para la traducción e interpretación.

Tabla RES3.41 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (3)

Las posiciones encontradas de estos sujetos (V. últimas intervenciones en Tabla RES3.41) dan un especial sentido a nuestro trabajo. Por una parte, están aquellos que no parecen vincular los objetivos formativos generales de la formación en el Programa LAE (esto es, de la formación interdisciplinar, que incluye la experiencia de movilidad) con su formación específica en Traducción. Por otro, están aquellos que de alguna manera entienden que la formación adquirida supone un medio para la construcción de su competencia en este campo.

Recogemos también intervenciones que parecen intentar minimizar el impacto negativo de la escasa especialización en TI; en ellas se alude a la actitud y capacidad para el aprendizaje continuo y a lo largo de la vida (personal y laboral) del sujeto, cuestión especialmente evidente en los sujetos de UGR. Encontramos en este sentido, afirmaciones de gran calado, a nuestro parecer, en el marco de los objetivos de nuestro trabajo:

V.O.	V.T.[ES]
El programa proporciona buen número de herramientas y capacidades para afrontar la traducción profesional. (LAE91-UGR22)	--
I think I got a basis that I have improved afterwards (LAE43-UGR19)	Creo que desarrollé una base que he mejorado posteriormente.
We have learnt the basis and now we have to keep on learning everyday and to apply what we learnt in our everyday job. (LAE63-UGR17)	Desarrollamos una base y ahora tenemos que seguir aprendiendo cada día y aplicar los conocimientos adquiridos en nuestro trabajo.
I find the competences gained during my years abroad very useful. They allowed me to develop translation and interpreting competences in a shorter period of time. (LAE97-UGR26)	Creo que las competencias adquiridas durante las estancias en el extranjero resultaron beneficiosas, ya que me permitieron desarrollar mis competencias en TI más rápidamente.
Because of all the other modules, we didn't practise enough, weren't specialised enough. I think if you	Por todas las restantes asignaturas; no practicamos lo suficiente, no recibimos suficiente especialización. Creo



really want to become a translator you should have more classes. ALE emphasises a lot on economics and law. Which doesn't mean that we haven't learned enough to be able to compensate for this by gaining experience (learning by doing). We definitely do have a good basis. (LAE81-FHK18)	que si realmente se quiere trabajar como traductor, debería haber más clases. El programa LAE da mucha importancia al derecho y la economía. Esto no significa que no aprendamos lo suficiente para compensar esto con la experiencia (aprender practicando). Finalmente, creo que tenemos una buena base.
--	--

Tabla RES3.42 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (4)

No obstante, no todos valoran de la misma manera esta necesidad de aprendizaje permanente y posterior a la formación en el Programa, y desestiman su efectividad formativa; así optan por subrayar la incapacidad de los estudios para fomentar las verdaderas competencias de los formandos, solo asumibles una vez expuestos a contextos profesionales reales:

V.O.	V.T. [ES]
Porque nos faltan muchas destrezas que tenemos que aprender por libre.(LAE59-UGR16)	--
The real skills will be a/d/cquired when working. (LAE22-UGR6) *	Las competencias reales se adquieren en la actividad profesional.

Tabla RES3.43 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con la formación en TI (V3.9) (5)

## *Preparación para el mercado laboral*

### REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

#### V3.3

Aproximadamente un 40% de la muestra afirma haber realizado periodos de formación profesional. De estos 43 sujetos 30 pertenecen al grupo G-LENG y 13 al G-TI.

De esta forma, el grupo que más realiza este tipo de prácticas es el de los participantes de AIX como corresponde con la particular implementación de la experiencia en este caso: 27 sujetos pertenecen a AIX; seguidos de la UGR con 10 sujetos de los 30 de esta universidad que han realizado estas prácticas en el seno del programa LAE. Finalmente solo 3 sujetos de FHK, 2 de UP y 1 de UL afirman haber realizado estas prácticas. En el Anexo 6\_RES3a se recoge además el desglose (en contingencias) por itinerarios LAE (en «Tablas y Diagramas» del CD).

Por lo general los sujetos tienden a considerar que estas experiencias son positivas para los participantes en el Programa. Así lo afirma el 85,2% de la muestra, mientras que hasta casi el 10% descarta su valor para los estudiantes LAE, especialmente en el caso del grupo de Lenguas (V3.3A).

Prácticamente la totalidad de sujetos que realizan prácticas valoran su utilidad formativa, e incluso aquellos que no realizan prácticas (65 sujetos) afirman, en casi el 90% de los casos, que estas experiencias son útiles para los estudiantes LAE.

Atendiendo a las respuestas facilitadas por los sujetos para sustentar la importancia de las prácticas profesionales para los participantes LAE (un 80% de la muestra que responde a este ítem, variable codificada VD3.3A) hemos de señalar que los comentarios resultan en ocasiones demasiado genéricos y el peso de las categorías no resulta significativo para su análisis estadístico, como vemos seguidamente.

Por lo general, los sujetos tienden a mostrar su acuerdo respecto a las aportaciones de las prácticas profesionales para el establecimiento de **contactos con el mundo profesional**, aproximadamente el 20% de los encuestados (23 sujetos). El resto de elementos son menos valorados, con hasta un 17% que las consideran simplemente útiles enfatizando que deberían incluirse obligatoriamente, o que son igualmente válidas como para cualquier otro estudiante universitario. Otras cuestiones subrayadas valoran:

- el fomento del potencial de empleabilidad de los participantes (para un 12% de los sujetos) gracias a su participación en estas iniciativas;
- la oportunidad para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos (menos del 7% de los encuestados).

Esto resulta, en las visiones esbozadas por determinados sujetos, especialmente interesante teniendo en cuenta las particularidades del programa LAE, y su naturaleza interdisciplinar e internacional.

Por otro lado, no todos los sujetos evalúan positivamente estas prácticas considerando que las principales dificultades vienen dadas por la complejidad en llevarlas a cabo (comentarios vertidos, fundamentalmente por los participantes que realizaron dichas prácticas). En esto, el hecho de que los sujetos perciban que el programa LAE no sea conocido en el mundo de la empresa resulta una importante barrera para estos estudiantes, por un lado, y para el éxito de estas prácticas, por otro.

#### PREPARACIÓN PARA EL MERCADO LABORAL

### V3.4

No se observan posiciones concluyentes en cuanto a la preparación para el mercado laboral: prácticamente la mitad de los encuestados afirman haberse sentido preparado para afrontar la inserción en el mundo laboral, mientras que la otra mitad considera no haberse sentido preparada. Esto contrasta con la satisfacción general con la experiencia y los logros adquiridos, la formación diferencial y la exclusividad del Programa tan defendida en todo momento por nuestros encuestados, como reflejan los resultados de nuestra encuesta.

La percepción de los sujetos del grupo G-TI es un tanto más positiva respecto a su preparación para el mercado que la del G-LENG; de hecho un 58% del primer grupo afirma sentirse preparado frente al 39,7% del segundo grupo. En cualquier caso, hemos de tener en mente que hasta un 40% del G-TI y casi el 60% del G-LENG afirma, en dichas evaluaciones retrospectivas, no haberse sentido preparados para su inserción laboral.

En nuestro análisis (detallado en el Anexo 6\_RES3a, «Tablas y Diagramas» en CD), no resulta tampoco definitivo que la formación profesional en el seno del programa LAE (esencialmente, gracias a la inclusión de prácticas profesionales) se perciba positivamente de cara a la inserción en el mundo del trabajo. De 43 sujetos que habían realizado prácticas, 23 afirman no haberse sentido preparados para afrontar su inserción en el mundo laboral. Mientras que de los 65 sujetos que no habían realizado prácticas, 33 se consideraron preparados y 30 no preparados ante su inminente inserción profesional.

Entre los elementos que favorecieron esta preparación de los graduados para la integración en el mercado encontramos elementos fácilmente vinculables al Programa, mientras que otros parecen depender exclusivamente del perfil del sujeto.

En cualquier caso, el propio programa y su proceso de selección de candidatos ha podido ser un elemento condicionante para estas valoraciones. No obstante, en este último caso, el perfil de acceso (experiencia y formación previa a la participación en el programa LAE) puede desempeñar un papel fundamental en cuanto a la preparación de los sujetos para el desempeño profesional. Por otro lado, las oportunidades de formación en esta experiencia internacional y multidisciplinar que supone el programa LAE bien pudieran haber contribuido al fortalecimiento de dicho perfil en cuanto a su personalidad, actitud y disposición.

Los elementos vinculados a la experiencia del programa LAE que según los sujetos influyeron positivamente en su preparación para el mercado incluyen:

- la mera **exposición a oportunidades para el contacto internacional, intercultural, multilingüe e interdisciplinar**. Esto les permite la configuración de un particular perfil profesional de gran atractivo, para su inserción en el mercado de trabajo. Según nuestros sujetos son elementos valorados de este perfil, su versatilidad y capacidad de adaptación.

V.O.	V.T. [ES]
Because you acquire competences, you know how to do things, not just learn things by heart. Also, having been involved in different environments makes things easier. (LAE95-UGR24)	Porque desarrollar competencias, aprender a hacer cosas, no solo aprendes cosas de memoria. Además, resulta más fácil al haber estado en contacto con distintos contextos.

Tabla RES3.44 Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (1)

Por otra parte, la **disposición** de nuestros sujetos a buscar empleos de orientación internacional hace que el perfil global de estos graduados resulte especialmente interesante:

V.O.	V.T. [ES]
I was able to perform my duties at my first job in a multinational company. (LAE34-UGR8)	Fui capaz de desempeñar mis tareas en mi primer trabajo en una multinacional.
You are able to ful/fil the nec/c/essary tasks you are required to in any company, which were of course related to translation o languages. (LAE79-UGR19)	Eres capaz de desempeñar las tareas necesarias en una empresa, por supuesto, relacionadas con las lenguas o la traducción.
My languages comp[e]tences were high enough to face a job where I have to deal with international	Mis competencias lingüísticas eran suficientemente elevadas como para desempeñar un trabajo en que

situations. (LAE87-UGR21)	tenía que desenvolverme en contextos internacionales.
---------------------------	---

Tabla RES3.45 Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (2)

- Como resultado de esta compleja experiencia académica y personal, nuestros sujetos albergan una percepción bastante positiva de sí mismos. Esta es la **percepción de logro**, a la que aludíamos en anteriores ocasiones: el estudiante descubre que es capaz de desenvolverse en contextos profesionales (internacionales, interdisciplinarios, multilingües), por lo que se siente más capacitado para afrontar esta nueva etapa de su vida.
- Otros vinculan sus **contactos previos** con el mundo laboral (gracias a la realización de prácticas laborales o a experiencias de un empleo anterior) como el elemento que más positivamente influyó en su preparación para el mercado.

Por otra parte, ciertos encuestados tienden a justificar su preparación para el mundo del trabajo, con el hecho objetivo de haber conseguido un empleo nada más completar sus estudios. Estos sujetos no realizan el esfuerzo de autoevaluarse sino que tienden a basarse en la evaluación que otros han podido hacer de su grado de preparación, en este caso, por sus propios empleadores.

V.O.	V.T. [ES]
The proof is that many students did it just after graduating. (LAE22-UGR6)	La prueba es que muchos lo están [preparados] tras su graduación.
I got a job. (LAE42-UGR9)	Conseguí trabajo.

Tabla RES3.46 Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (3)

Por lo general, los sujetos se sienten preparados para aprender a aprender. La inserción en el mundo laboral resulta un nuevo reto para estos sujetos, que se sienten capacitados por la superación de los retos anteriores presentados por el propio Programa.

V.O.	V.T. [ES]
I think being recently graduated students we are still ready to meet professional standards after the training we've received. (LAE83-UGR20)	Creo que los recién graduados ya están preparados para responder a los estándares de la profesión tras la formación recibida.
Sí, aunque, ahora que trabajo, me doy cuenta de que estaba preparada para aprender a trabajar. Creía que ya sabía trabajar, pero la realidad es que cuando se empieza un trabajo nuevo (sobre todo el 1º), hay que aprender a trabajar y la preparación universitaria puede ayudarte en ese aprendizaje (y eso hizo LAE por mí).(LAE5-UGR2)	--
Ready to work hard and learn. (LAE12-UGR3)	Preparado para trabajar duro y aprender.
Of course I still had/have many things to learn to be an optimal worker, but I don't know of any other	Por supuesto, tenía y tengo que aprender mucho para trabajar al máximo, pero no conozco otro

training programme in whichever field in which students are completely trained by the end of their studies. I am satisfied the LAE programme although I recommend further specialisation (w[h]ether through professional experience or postgraduate programmes) after its completion. Everyone can chose what they want to specialise in after the strong foundations provided by the ALE programme. (LAE98-UGR27)	programa de cualquier materia en el que los estudiantes reciban una formación tan completa al completar sus estudios. Estoy satisfecho con el programa LAE aunque recomendaría una especialización posterior (ya sea a modo de experiencia profesional o estudios de posgrado). Tras la importante base que supone el Programa LAE, cada uno puede seleccionar el campo en el que desee especializarse.
I had received as much academic training as is really necessary and need to continue my training "on the job". (LAE107-LJMU10)	Recibí la formación académica necesaria y necesito continuar mi formación en el puesto de trabajo.
All the necessary foundations had been laid on the LAE programme. (LAE24-UNN2)	El programa LAE establece las bases necesarias.
As in Q30 the course gave me the grounding and basic knowledge of many skills for companies to build upon. I was an open book with knowledge which I could apply but with no preset agenda. (LAE109-UNN4)	Como en la pregunta 30, el programa me permitió desarrollar un conocimiento de base en muchas tareas que necesita la empresa. Era un libro abierto con un conocimiento que podía aplicar, pero no con un programa establecido.

Tabla RES3.47 Experiencia post-LAE. COM: Preparación para el mercado laboral (V3.4COM) (4)

#### DIFICULTADES PARA EL ACCESO AL MUNDO LABORAL

### V3.5

Describen dificultades concretas en el acceso al mundo del trabajo un total de 63 sujetos (el 58,3% de la muestra).

Tras el análisis de las respuestas emitidas, se establecen tres grandes categorías que recogen las principales dificultades encontradas por nuestros encuestados. La primera concierne al propio **perfil del (recién) graduado**, la segunda está relacionada con las características y condicionantes del propio **mercado** y la tercera es relativa a las **lagunas formativas** detectadas en el Programa una vez el sujeto ha de adentrarse en el mundo del empleo activo.

No se observan grandes diferencias, en términos cuantitativos, en cuanto a las respuestas emitidas en cada una de las categorías. La categoría más nombrada resulta ser la concerniente a aquellos elementos propios del mercado que dificultan la inserción profesional del sujeto (en un 31,5% de los casos de nuestra muestra).

Entre estos condicionantes del mercado que obstaculizan el acceso al mundo del trabajo, recogemos la necesidad de contar con experiencia profesional previa, el complejo funcionamiento del mercado. Las principales complejidades en este sentido son: la inestabilidad del mundo del trabajo, el estatismo en determinados sectores, la grave situación generada por el desempleo, el desprestigio de ciertas áreas, el escaso conocimiento y reconocimiento de la formación recibida, especialmente, la realizada en el marco del programa LAE, entre las más citadas.

No obstante, los problemas más evidentes en cuanto a las características propias del mercado vienen dadas por:

- **la empleabilidad en sectores de lenguas/ TI;** en este sentido, la restricción territorial en cuanto a la búsqueda de empleo planteó ciertas dificultades para nuestros sujetos que se sintieron un tanto frustrados ante la incapacidad del mercado (local) para asumir a graduados en estas disciplinas. En este sentido, muestran que su formación y potencial no tiene cabida en el mercado laboral. Por otra parte, los sectores laborales más estrechamente relacionados con las lenguas son objeto de crítica (negativa) por parte de nuestros sujetos: empleos con poca proyección y restringidos a ciertos puestos de trabajo, trabajos mal remunerados, incompreensión y desconocimiento por parte del mercado en torno al potencial de estos graduados, etc. A esto se une, la compleja proyección en traducción e interpretación, especialmente en este segundo ámbito.

V.O.	V.T. [ES]
Finding language-based work where I live. (LAE107-LJMU10)	Encontrar, en mi lugar de residencia, trabajos centrados en los idiomas.
Finding a job to match my skills/qualifications. (LAE80-AIX26)	Encontrar un trabajo que encajara en mis competencias/cualificaciones.
No real job opportunities / my profile did not fit. (LAE68-FHK13)	No existen verdaderas oportunidades laborales / mi perfil no encajaba.
The job offers I got were not at all the kind that teachers had been "selling" us. (LAE13-AIX8)	Las ofertas de trabajo que recibí no eran del tipo de las que nos habían «vendido» los profesores.
Finding language-based work not in customer service. (LAE107-LJMU10)	Encontrar un trabajo centrado en las lenguas que no fuera en atención al cliente.
Finding a job where languages are seen as important in Ireland is difficult - call centre jobs were most common. The translation industry isn't well regulated or highly regarded. Even now... (LAE37-UL2)	Resulta complicado encontrar, en Irlanda, un trabajo en el que las lenguas fueran tan importantes, aquí los centros de llamadas son lo más común. El sector de la traducción no está ni bien regulado ni está suficientemente valorado. Ni incluso ahora.
Not enough jobs suitable for my profile in the region where I wanted to work. (LAE84-UP7)	Donde quería trabajar, no había suficientes puestos de trabajo que encajaran con mi perfil.
Finding language-based work with a decent salary. (LAE107-LJMU10)	Encontrar un empleo que implicara el uso de idiomas con un salario decente.
El mercado de la interpretación es especialmente duro. Me costó bastante empezar. (LAE5-UGR2)	--
Falta de experiencia en interpretación simultánea. (LAE96-UGR25)	--
Difficult to enter the interpreting market (even more difficult than for translating). (LAE50-UGR15)	Resulta difícil encontrar trabajo en el mercado de la interpretación (incluso más que en traducción)
Very few jobs for translators. (LAE23-FHK1)	Muy poco trabajo para los traductores.

Tabla RES3.48 Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (1)



- Quizás en relación con esta imposibilidad de proyección profesional argumentada por nuestros titulados en Lenguas/ TI, se encuentra el **escaso reconocimiento y consideración otorgado al Programa por el propio mercado laboral**. Los encuestados critican no ya que no se reconozca la cualificación de los titulados en sus disciplinas, sino que la experiencia del programa LAE no trascienda a la realidad profesional, siendo pues complicado defender la cualificación de los participantes ante potenciales empleadores. En este sentido, parece que los sujetos sienten que la denominación del Programa no resulta transparente como para reflejar en el mercado la cualificación y potencial de desarrollo profesional de los graduados LAE.

V.O.	V.T. [ES]
Confusion with regards to the degree. (LAE29-LJMU4)	Confusión en relación a mi titulación.
No recognition of degree internationally. (LAE21-AIX11)	No reconocimiento internacional de mi titulación.
The ALE program is not very well-known in France. (LAE10-AIX6)	El programa LAE no es muy conocido en Francia.
Many employers don't understand the complexity of the ALE program. (LAE69-UP5)	Muchos empleadores no comprenden la complejidad del programa LAE.
In Spain for example, the degree is not well known and therefore not always appreciated. (LAE13-AIX8)	En España, por ejemplo, la titulación no es muy conocida y por tanto no siempre es valorada.
Study course not known by companies which made it difficult to valorized my experience. (LAE55-AIX20)	Las empresas no conocen el programa de estudios lo que hace que sea más complicado que valoren la experiencia.
Local market don't value and recognize the programme. (LAE12-UGR3)	El mercado local ni valora ni reconoce el programa.
Recognition of foreign diplomas. (LAE34-UGR8)	Reconocimiento de mis titulaciones extranjeras.
Programme not known to employers. (LAE40-FHK5)	Los empleadores no conocen el programa.
None had heard of the German ALE programme. (LAE78-FHK17)	Nadie ha oído hablar del programa LAE en Alemania.
No specific degree. (LAE100-FHK21)	Titulación no específica.
People did not trust a "language" student. (LAE34-UGR8)	La gente no se fía de un estudiante de lenguas.
The skills of translators are under-estimated. (LAE40-FHK5)	Las competencias del traductor están infravaloradas.
Not a translator, but (German) degree says I'm a translator. (LAE54-FHK9)	No soy traductor, pero la titulación (alemana) dice que lo soy.
The German degree "Diplom-Uebersetzer" is very confusing for most employers, as they do not know that we also had courses in economics, law, etc. (LAE78-FHK17)	La titulación alemana «Diplom-Uebersetzer» resulta confuso para muchos empleadores, puesto que desconocen que también realizamos materias en economía, derecho, etc.
Language professionals are often considered to have just "clerical" skills. (LAE34-UGR8)	Los profesionales de las lenguas son considerados a menudo como personas con competencias administrativas, únicamente.
Only negative answers from companies. (LAE100-FHK21)	Solo obtuve respuestas negativas por parte de las empresas.

Tabla RES3.49 Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (2)



- Por otro lado, nuestros sujetos evidencian en sus citas, la **competitividad** que rige, en general, en los mercados de trabajo y la necesidad de luchar por un puesto frente a otros candidatos. No obstante encontramos sentimientos de indefensión ante otros titulados que por una parte, gozan de una mayor experiencia práctica y profesional; y, por otra, no tienen que demostrar su valía o cualificación, al recibir esta un reconocimiento suficiente en el mercado de trabajo. Los sujetos parecen echar en falta la existencia y el reconocimiento de un perfil independiente. En este sentido, los sujetos se quejan de la inamovilidad e inflexibilidad del mercado para asumir a titulados como los graduados LAE.

V.O.	V.T. [ES]
No chance vs. Business School graduates at the same level. (LAE55-AIX20)	Sin oportunidades antes graduados de empresariales que están a nuestro mismo nivel.
Other applicants were more specialised. (LAE33-UP2)	Otros candidatos estaban más especializados.
Competition with students from business schools. (LAE10-AIX6)	La competencia con estudiantes de titulaciones de empresariales
Other applicants had more work experience. . (LAE33-UP2)	Otros candidatos tenían más experiencia laboral.
Lack of flexibility: If German companies want an Econ/i/[o]m[i]cs graduate, they don't accept ALE. (LAE101-FHK22)	Falta de flexibilidad. Si las empresas en Alemania buscan titulados en económicas, no aceptan candidatos LAE.
Companies preference to other kind of graduates+language skills (LAE64-UGR18)	Las empresas prefieren otro tipo de titulados con idiomas.

Tabla RES3.50 Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (3)

Entre las otras cuestiones identificadas como problemáticas de cara a la inserción profesional, se recogen:

- la temporalidad y los sueldos bajos (empleo precario),
- la imposibilidad de proyección profesional sin previos contactos con/en el mundo laboral,
- la falta de estabilidad laboral,
- los requisitos de ciertos empleos (como el estricto cumplimiento de plazos de entrega en TI),
- la necesidad de formación continua<sup>517</sup>.

A esta categoría, le sigue el propio perfil del sujeto en un 28,7% de los casos. Estos sujetos apuntan a la juventud y falta de experiencia, tras haber dedicado los años precedentes (un mínimo de 4, como corresponde a la duración oficial del Programa) a los estudios universitarios, en ocasiones sin incluir contacto alguno con la práctica profesional.

Por otra parte, y como comentaremos surgen también comentarios sobre el perfil «sobrecualificado» de nuestros sujetos. Este perfil parece coincidir con el denominado en nuestro estudio «perfil diferencial» en función al cual los sujetos se sienten diferentes y quizás con un nivel superior al de otros graduados para su inserción laboral en contextos profesionales similares. En los cuatro casos registrados, los sujetos se sienten sobrecualificados en cuanto a la oferta

<sup>517</sup> Todas las citas al respecto quedan recogidas en el Anexo 6\_RES3a del tomo en CD («Tablas y Diagramas»).

profesional de su lugar de residencia, con una cualificación excesiva para determinados puestos e insuficiente para otros de mayor responsabilidad. El resto parece considerar, según interpretamos de sus comentarios, que la realización de un programa tan exigente, que supone la consecución de varias titulaciones, alimenta sus expectativas de proyección profesional, que no siempre acaban cumpliéndose.

V.O.	V.T. [ES]
Too many diplomas (LAE10-AIX6)	Demasiadas titulaciones.
Overqualification in a high-unemployment-rate European society. (LAE3-UGR1)	Sobrecualificación en una sociedad europea con altas tasas de desempleo.
Local job market=over qualified. (LAE12-UGR3)	Sobrecualificado para el mercado laboral local
High expectative as I has more titles and knowledge which were not accomplished. (LAE20-UGR5)	Expectativas altas al tener más titulaciones y mayor conocimiento que no se vienen cumplidas.
Too much training for simple jobs (not enough to top managing jobs (LAE64-UGR18)	Demasiada formación para trabajos básicos (y no la suficiente para trabajos de responsabilidad)

Tabla RES3.51 Experiencia post-LAE. COM: Dificultades para el acceso al mercado laboral (VD3.5D) (4)

Los sujetos vinculan su juventud y falta de confianza con la indecisión en torno al itinerario de proyección profesional.

En cuanto a la determinación de proyección profesional, la interdisciplinariedad de los estudios LAE genera posicionamientos encontrados. Por una parte, ciertos sujetos parecen percibir que su formación interdisciplinar les abre la posibilidad de desarrollo en diferentes ámbitos. Otros, sin embargo, conciben de manera negativa esta interdisciplinariedad, percibiendo la formación recibida como generalista y poco especializada.

Finalmente, las lagunas formativas del programa, esbozadas por uno de cada cuatro sujetos de la muestra (un 25,9%), incluyen comentarios en torno a la escasa vinculación de los estudios con la realidad profesional, el bajo nivel de especialización, así como ciertas lagunas formativas en ciertas áreas de desarrollo.

En este último punto, son distintas las áreas marcadas según la titulación de los sujetos. Entre las destrezas menos desarrolladas de cara a la inserción laboral, nuestros sujetos nombran las herramientas informáticas, en particular, y en el grupo G-TI, las herramientas de traducción asistida por ordenador. Por el contrario, los sujetos del G-LENG tienden a detectar deficiencias en los contenidos temáticos principales del Programa (derecho, marketing, economía, etc.) donde demandan, fundamentalmente, una mayor introducción de elementos y oportunidades para la formación práctica.

Los sujetos del G-TI tienden, en mayor medida, a achacar sus dificultades de inserción laboral a las características del mercado y el perfil del recién graduado, y en menor medida a sus lagunas formativas. Podemos intuir, que tienen una mayor confianza en la formación recibida, tendiendo a justificar los problemas encontrados en factores externos, como los antes esbozados. En el G-LENG las diferencias entre categorías son inapreciables, siendo menos proclives a describir dificultades derivadas del perfil del graduado LAE y a las lagunas formativas del propio Programa.

Con todo, las diferencias por universidad de origen se resumen en lo siguiente, si bien son escasas las diferencias:

- los sujetos de Granada tienden a atribuir sus problemas de inserción a su propio perfil: su juventud, falta de madurez, indecisión ante el futuro laboral, etc. y menos en cuanto a un perfil formativo deficiente.
- Por el contrario, hasta la mitad de los sujetos de FHK esbozan dificultades intrínsecas al mercado para justificar sus problemas de integración laboral.
- En AIX priman, no obstante, las dificultades de índole formativa. Prácticamente, uno de cada tres sujetos de este grupo alude a los problemas que les ha supuesto una formación deficiente en determinados aspectos.

Las posiciones de ambos grupos de sujetos son bastante cercanas en cuanto atañe al perfil propio del sujeto recién graduado y las dificultades que este les supone en el paso al mundo del trabajo. Observamos que sus realidades son bastante próximas a pesar de las distintas titulaciones, posibilidades e itinerarios de proyección profesional y contextos geográficos implicados. También se muestran los dos grupos de sujetos preocupados por las posibilidades de desarrollo profesional de los titulados en Lenguas/TI a la luz de las dificultades esbozadas en este momento de la encuesta.

Se advierten aquí dos posiciones claramente encontradas. Por una parte los graduados de TI, fundamentalmente los de FHK, parecen ser más conscientes de su potencial de desarrollo en áreas no necesariamente vinculadas a su titulación académica y reivindican un esfuerzo por obtener una mayor transparencia en dichas titulaciones que flexibilice su acceso al mercado en estos campos afines. Por otra parte, la demanda de los sujetos de UGR atiende, en mayor medida, a un reconocimiento de la triple titulación.

Por el contrario, los sujetos titulados en Lenguas parecen tener una visión más rígida y estática de la proyección de nuestros sujetos, demandando la especialización en campos concretos de conocimiento que permitan una adecuación a las demandas del mercado. Parecen sentir que la cualificación en Lenguas aplicadas no resulta del todo «transparente» para su proyección en el mundo laboral. Estos sujetos han de hacer frente a la competencia con otros titulados (en Economía, Ciencias Empresariales) que también pueden desarrollar un perfil lingüístico interesante, pero cuya titulación temática específica, les ayuda a adentrarse en puestos que pudieran desempeñar los graduados LAE, según sus comentarios.

Huelga decir que el debate toma un sentido muy particular dada situación actual de la Educación Superior en Europa, viéndose aquí enfrentadas dos de las posiciones más recurridas en los debates respecto al proceso de convergencia y el modelo educativo basado en competencias: la contraposición de cualificación frente a titulación.

## *Potencial de empleabilidad del programa LAE*

### VENTAJAS PROFESIONALES Y POTENCIAL DE PROYECCIÓN PROFESIONAL

#### V3.6 y V3.7

El 62% de los encuestados afirma expresamente que considera que el programa LAE supone una ventaja profesional, respecto a otros graduados en el mundo del trabajo. Contamos, sin embargo, con un 13% de casos perdidos (sujetos que no contestan a este ítem).

En términos relativos, la confianza en este elemento parece ser mayor en el grupo G-LENG, donde un 65,5% de los representados del grupo consideran al programa LAE como una ventaja profesional. Mientras que esto es así para el 58,9% del grupo G-TI. Nótese que la tasa de respuesta en este ítem es de un 87% en el G-LENG y de un 86% en el G-TI.

Los resultados respecto a la inserción profesional de nuestros encuestados corroboran su confianza, a pesar de las dificultades y limitaciones esbozadas anteriormente, en que el programa LAE tiene un impacto positivo en su inserción laboral. Hasta aproximadamente el 64% de los encuestados afirma que el programa LAE favorece su acceso al mundo del trabajo.

Entre las argumentaciones recogidas, los sujetos tienden a subrayar, por lo general, la mera experiencia internacional e intercultural acumulada en el extranjero y, en consecuencia, las competencias (fundamentalmente lingüísticas) adquiridas. Se observa aquí un importante solapamiento de ambos elementos, tal y como reflejan las citas que siguen:

V.O.	V.T. [ES]
Les employeurs prévalaient l'expérience à l'étranger. (LAE19-UNN1)	Los empleadores dan una importancia adicional a la experiencia en el extranjero.
It helped me to start on the work market because of my newly-gained international profile and my international work experience. (LAE18-AIX10)	Me ayudó a empezar en el mercado laboral gracias al perfil internacional adquirido y a la experiencia de trabajo desarrollada en el extranjero.
Employers are looking for people that travel and who can speak different languages. (LAE32-AIX16)	Los empleadores buscan gente que viaje y que pueda hablar varios idiomas.
Better language skills, more experience abroad. (LAE33-UP2)	Mejores competencias lingüísticas, más experiencia en el extranjero
Good language skills, international experience. (LAE84-UP7)	Buen nivel lingüístico, experiencia internacional.
Fact of having lived in 3 countries already, speaking 3 languages fluently, knowing about cultures and people. (LAE44-FHK6)	El hecho de haber residido hasta el momento en tres países diferentes, hablar tres lenguas con fluidez y saber sobre gentes y culturas.

Tabla RES3.52 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (1)

Las competencias lingüísticas aparecen en el caso del G-TI como una ventaja profesional importante ya supone la activación de dobles pares de lenguas de trabajo en traducción e interpretación. Como reflejan las citas recopiladas en este apartado, los sujetos del grupo de

Lenguas son menos explícitos en cuanto a la aplicación de las destrezas adquiridas, tendiendo a valorar las competencias lingüísticas, culturales y la experiencia internacional acumulada, en general, por el peso que tienen en el mercado del trabajo global y en el desempeño de empleos de naturaleza internacional. Nuestros sujetos reconocen que estas competencias lingüísticas son compartidas con sus compañeros de titulación y con otros titulados en el mercado. Por el contrario, su perfil «competente en tres lenguas» y el poder avalar (con las estancias de movilidad) este perfil lingüístico hace que se perciban más «empleables», en relación a estos otros graduados.

V.O.	V.T. [ES]
Having 3 degrees, having studied 2 languages at B level...(LAE95-UGR24)	Tener tres titulaciones, haber estudiado dos lenguas B.
Especialmente, como intérprete, al tener 2 lenguas extranjeras activas, puedo trabajar en cabina esp-francés, esp-inglés e incluso francés-inglés. (LAE5-UGR2)	--
Mayor dominio de dos lenguas. (LAE99-UGR28)	--
Real knowledge of languages. (LAE46-UGR12)	Verdadero conocimiento de idiomas.
Posibilidad de trabajar con dos lenguas. (LAE96-UGR25)	--
Equal command of two foreign languages. (LAE23-FHK1)	Dominio de dos lenguas extranjeras al mismo nivel.
Compétences linguistiques : capacité à communiquer extrêmement facilement avec des interlocuteurs d'origines diverses. (LAE7-LJMU2-Eurobis)	Competencias lingüísticas: capacidad para comunicarme muy fácilmente con interlocutores de distintos países.

Tabla RES3.53 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (2)

Por otra parte, la competencia lingüística se asocia a la capacidad de adaptación, al saber desenvolverse en distintos entornos, con distintas personas, en situaciones de conflicto, etc. Elemento muy valorado por nuestros sujetos en el acceso y la promoción laboral.

V.O.	V.T. [ES]
Good knowledge of languages, having spent two years abroad. (LAE81-FHK18)	Buen conocimiento de lenguas, al haber pasado dos años en el extranjero.
Language fluency, deeper knowledge of other countries commercial habits + débrouillardise ! (LAE6-AIX3)	Fluidez en los idiomas, conocimiento más profundo de las técnicas comerciales en otros países + capacidad de desenvolverse.
Justification I am fluent in English, Spanish and French is easy: I lived abroad 2 years; I am able to work daily into an international environment. (LAE60-LJMU5-Eurobis)	La justificación es fácil puesto que hablo inglés, español y francés con fluidez, he vivido en el extranjero dos años, soy capaz de trabajar diariamente en un contexto internacional.
It showed that I was able to adapt; I have strong language skills; I am used in dealing with persons of other nationality and culture. (LAE11-AIX7)	Demuestra que soy capaz de adaptarme tengo fuertes competencias lingüísticas, estoy acostumbrado a tratar con gente de otras nacionalidades y culturas.
Fact of having lived in 3 countries already, speaking 3 languages fluently, knowing about cultures and people. (LAE44-FHK6)	El hecho de haber residido hasta el momento en tres países diferentes, hablar tres lenguas con fluidez y saber sobre gentes y culturas.

Tabla RES3.54 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (3)

Otros elementos valorados son:

- la configuración de un currículum vitae de gran atractivo, en general, que permite acreditar conocimientos en tres lenguas, experiencias personales y académicas diversas, exposición intercultural, como señalábamos anteriormente. Esta categoría queda alimentada fundamentalmente por los sujetos del G-TI.
- Los conocimientos temáticos acumulados en áreas de especialidad, como en Economía y Derecho. Esto supone, por un lado, una especialización no necesariamente disponible en su universidad de origen, la configuración de un perfil interdisciplinar de gran valor en el mercado y, finalmente, nuevas oportunidades para el desarrollo de competencias lingüísticas, en ámbitos de comunicación especializada.
- Los valores personales: su iniciativa, apertura de mente, confianza en sí mismos, interés por enfrentarse a nuevos retos, como elementos personales de valor en el mercado.

V.O.	V.T. [ES]
It developed me as a person. (LAE29-LJM4)	Contribuyó a mi desarrollo como personal.
I moved to Dublin right after getting my degree and with no specific job offer whatsoever. I don't think I would have been ready to go for it without the ALE experience. (LAE92-UGR23)	Me mudé a Dublín justo después de terminar mi titulación sin ninguna oferta de trabajo de ningún tipo. No creo que hubiese estado capacitado para hacerlo sin la experiencia LAE.

Tabla RES3.55 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (4)

Otros consideran que, al menos, las ventajas deben ser superiores a las de los titulados en lenguas o sujetos que participan de la movilidad en la forma tradicional (Erasmus, distintos programas de intercambios institucionales para la realización de un periodo de estancia en el extranjero):

V.O.	V.T. [ES]
At least over graduate from LEA. (AE17-LJMU3-Eurobis)	Al menos en comparación con un graduado del programa de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA)
Compared to people who only st/y/[u]dy languages, we have more chances to get a job. (LAE10-AIX6)	En comparación con gente que solo estudia idiomas, tenemos más oportunidades de conseguir un empleo.

Tabla RES3.56 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (5)

En esto, consideramos representado en cierta medida el perfil diferencial al que aludíamos en ocasiones anteriores. El sujeto defiende su naturaleza frente a otros titulados y afirma que el currículum académico del sujeto LAE a veces impresiona a potenciales empleadores. Hemos de observar, no obstante, que estas cuestiones surgen especialmente en las instituciones de TI con la única salvedad de un sujeto de AIX que reconoce el prestigio del programa como ventaja profesional en su caso. De cualquier manera, sus percepciones varían según el campo de actividad, el tipo de empleo, el contexto de trabajo, etc. Quizás el riguroso proceso de selección, las

tradiciones basadas en el reconocimiento por titulación y no por cualificación<sup>518</sup> sirvan de justificación a afirmaciones como las siguientes:

V.O.	V.T. [ES]
ALE programme makes a more attractive CV. (LAE3-UGR1)	El programa LAE hace que el currículum resulte más atractivo.
Mastering of two languages and a good level of specialization, 3 titles are impressive sometimes!. (LAE20-UGR5)	El dominio de dos lenguas y un buen nivel de especialización, junto con las tres titulaciones, en ocasiones, ¡impresiona!
It's more impressive. (LAE42-UGR9)	Impresiona
Curriculum vitae sticks out. (LAE36-FHK3)	El curriculum vitae impresiona.
Prestigious and complete programme that probably helped me get the positions as Teaching Assistant. Good language skills that were determinant to do a good job as a Conference Interpreter. Also the ability to interpret into two B languages thanks to the ALE programme. (LAE98-UGR27)	Programa completo y de prestigio que probablemente me ayuda a conseguir mi empleo como profesor ayudante [lector/a]. Buenas competencias lingüísticas que resultan fundamentales para ejercer como intérprete de conferencias. Además, tengo la capacidad para interpretar entre dos lenguas extranjeras gracias a mi participación en el programa LAE.
Google [current employer] loves to hire overqualified people. (LAE101-FHK22)	En Google para la que trabajo actualmente les encanta contratar a personal sobrecualificado.
Interculturalité, langues, mobilité, prestige du programme. (LAE70-AIX22-Eurobis)	Interculturalidad, lenguas, movilidad, prestigio del programa.

Tabla RES3.57 Experiencia post-LAE. COM: Ventajas profesionales del programa LAE (V3.6COM) (6)

COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD

V3.8

Describen competencias de utilidad en el mundo del trabajo, un total de 67 sujetos (el 62% de la muestra). El total de elementos recogidos entre estas competencias profesionales vinculadas a la formación queda detallado en la siguiente tabla:

<sup>518</sup> Lo que Calvo (en curso) viene a denominar «titulitis».



1. Lenguas (extranjeras)
2. Conocimientos temáticos de la profesión (derecho, economía)
3. Conocimientos/ titulación específica en TI
4. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
5. Habilidades interpersonales: socialización, competencia interpersonal
6. Otras habilidades interpersonales (redes de amistad, tolerancia, paciencia, etc.)
7. Trabajo autónomo/Independencia
8. Capacidad de adaptación
9. Confianza en sí mismo
10. Voluntad de éxito (perseverancia, capacidad de trabajo/esfuerzo, etc.)
11. Conocimientos culturales
12. Iniciativa y espíritu emprendedor
13. Descubrimiento/ crecimiento personal (madurez, etc.)
14. Experiencia en extranjero/ movilidad/ perfil internacional
15. Otras

Tabla RES3.58 Experiencia post-LAE. Competencias para la empleabilidad (VD3.8)

Como puede observarse, los elementos son fácilmente vinculables a las competencias transversales descritas en el proyecto Tuning, con la salvedad de las tres últimas áreas descritas. Estas engloban cuestiones relacionadas con el crecimiento y descubrimiento personal de nuestros encuestados (fundamentalmente, su madurez, cuestión que aparece ahora en casos muy puntuales) y, sobre todo, alusiones a la experiencia internacional acumulada. Se ha atendido a este elemento de forma separada puesto que parece que los sujetos no encuentran otra manera de verbalizar las implicaciones de esta experiencia (a modo de competencias genéricas/específicas) y extraen esta cuestión de su perfil profesional como veremos a continuación.

Nuestros datos estadísticos atenderán a las tres categorías de competencias transversales de Tuning: competencias instrumentales (1-3), interpersonales (4-6), sistémicas (7-12) y otras (13-15).

Las intervenciones de los sujetos tienden a coincidir en el desarrollo de **competencias instrumentales** con casi la mitad de la muestra describiendo competencias en este bloque. Esta presencia se ve engrosada por el peso que reciben las competencias y conocimientos lingüísticos (con un 44,4% de la muestra aludiendo a las CL como principal instrumento de empleabilidad).

Siguen las competencias sistémicas, con un 39% de los encuestados aludiendo a ellas. Antes incluso de las competencias interpersonales (15,7%) surgen otras cuestiones (Otras) no necesariamente verbalizadas a modo de competencias, sino como experiencias acumuladas durante su formación, vinculadas con su desarrollo y crecimiento como persona (en un tercio de la muestra).

❖ *Comentarios sobre las competencias profesionales desarrolladas*

Los encuestados del grupo G-LENG dan una cierta mayor importancia a las competencias lingüísticas desarrolladas, mientras que los del G-TI describen, en comparación con los sujetos del grupo de Lenguas, en mayor medida logros profesionales en cuanto a los conocimientos temáticos desarrollados.

En las descripciones de competencias lingüísticas apreciamos una gran diversidad en las formulaciones de nuestros sujetos, como ocurre en anteriores ítems, donde se destaca tanto la calidad de la formación (en cuanto a nivel y acreditación de los conocimientos), como la cantidad de lenguas que configuran el perfil de participante, con un mínimo de dos lenguas extranjeras, hecho especialmente importante en determinados contextos, sectores de empleo, etc.

Por el contrario, y a pesar de que las respuestas recogidas respecto a los conocimientos/formación en TI no son estadísticamente significativas, apreciamos que la mayoría de las alusiones efectuadas respecto a la TI como competencias de empleabilidad de nuestros sujetos se localizan en el G-LENG. Solo un sujeto en el G-TI y tres en el G-LENG comentan ciertos logros en materia de formación en TI:

V.O.	V.T. [ES]
Translation studies (LAE18-AIX10)	Estudios de Traducción.
Translation work experience (LAE18-AIX10)	Experiencia laboral en traducción.
My awareness of what a good tran[s]l/s/ation is and my appreciation for the profession. (LAE37-UL2)	Saber qué es una buena traducción y el reconocimiento que le tengo a la profesión.
Knowledge of translation/interpretation (LAE16-UL1)	Conocimientos de traducción e interpretación.
<b>Specialized translation skills. (LAE34-UGR8)</b>	Competencias de traducción especializada.

Tabla RES3.59 Experiencia post-LAE. Competencias para la empleabilidad «instrumentales/TI» (VD3.8A3)

Quizás y como vemos en los comentarios introducidos por los sujetos del G-LENG, el hecho de poseer una titulación específica en TI les haya abierto más puertas en lo profesional (se puede apreciar que el sujeto LAE18-AIX10 describe este logro profesional a modo de «estudios de traducción» y no «conocimientos, destrezas, etc.»). Por otra parte, el único sujeto del G-TI que destaca estos conocimientos traslativos como logros profesionales, incide en el hecho de que haya desarrollado conocimientos de traducción especializada, como elemento diferenciador.

Entre las competencias **sistémicas**, la más nombrada (por el 25,0% de la muestra) es la **capacidad de adaptación**, mientras que el resto de elementos de esta categoría aparecen de manera puntual y reciben escasos acuerdos entre nuestros encuestados. Como en ocasiones anteriores, la exposición de nuestros sujetos a las experiencias de movilidad parece traducirse, fundamentalmente, y como ellos mismos observan, en una importante capacidad para responder antes distintas situaciones, entornos o personas.

En el plano **interpersonal**, un 10,2% de los sujetos señalan logros respecto a su capacidad para apreciar la diversidad y respetar la multiculturalidad como competencias profesionales asociadas a

su formación LAE. En menor medida y con escasa presencia en las descripciones observadas encontramos alusiones al establecimiento de relaciones sociales, interpersonales, etc.

Las respuestas abiertas desglosan un abanico de competencias interpersonales<sup>519</sup> entre las que encontramos, principalmente:

- apertura de mente,
- competencia intercultural,
- respeto y conciencia de la diversidad hacia otros culturas,
- interés hacia otras culturas,
- curiosidad,
- capacidad para la mediación cultural,
- capacidad para la socialización e interacción con gente diferente,
- otros valores y actitudes necesarias para la interacción intercultural e interpersonal: tolerancia, paciencia, etc.

---

<sup>519</sup> V. Tablas en Anexo 6\_RES3a («Tablas y Diagramas» en tomo en CD).

## 6.4.2. Itinerarios formativos post-LAE

### V.3.11

Un total de 50 sujetos (de los 108 recogidos en la encuesta) afirman haber continuado sus estudios tras completar el programa LAE y lo hacen marcando itinerarios formativos que entienden vinculados a su formación en el Programa. Contabilizamos un total de 10 casos perdidos que bien pudieran corresponderse con sujetos que no continuaron su formación o que consideran que la esta formación post-LAE no está vinculada a su formación en el programa LAE. El porcentaje global de aquellos que marcan itinerarios formativos tras completar el Programa, vinculados al mismo, asciende al 46,3% de la representación muestral, con idénticas situaciones en ambos grupos de estudio (G-TI y G-LENG). Resulta fundamental matizar que la pregunta no cuestiona sobre cualquier experiencia de formación posterior, sino que atiende a aquellas actividades de formación que los sujetos entienden vinculadas a la formación recibida en el seno del programa LAE.

Para analizar dichos itinerarios, se identifican tres posibles niveles que permiten perfilar las opciones de formación posterior de los egresados:

- **Lugar de realización**, fundamentalmente, si se realiza en el país de origen o en el extranjero.
- **Especialización temática**: en esto se retoman las líneas ya esbozadas por el propio Programa: formación lingüística, traductológica, en materias aplicadas y además, a la luz de las respuestas recogidas, se abre una nueva alternativa relativa a la formación docente.
- **Naturaleza de los estudios tras la graduación**: esto es, si se realizan estudios de máster, doctorados, otros cursos de posgrados o seminarios y cursos de especialización de mayor brevedad<sup>520</sup>.

#### *Formación fuera de su país de origen/residencia habitual*

Del total de casos recogidos (50 sujetos), 21 afirman haber realizado **cursos fuera de su país de residencia habitual**. En esto, recogemos mayor número de casos de los sujetos del G-TI con 13 sujetos frente a los 8 del G-LENG (hemos de recordar, no obstante, que los casos perdidos son más numerosos en este último grupo). Con todo, los que parecen registrar una mayor proyección formativa en el extranjero son los sujetos de FHK (8 en total de los 20 del grupo, un 40% de este), frente a los 5 casos recogidos en UGR o AIX, suponiendo en estos casos un 16,7% y un 12,5% respectivamente, de la muestra grupal de cada institución de origen.

---

<sup>520</sup> Nótese que se recogen en las casillas de edición del cuestionario electrónico, campos como: lugar de realización, fecha, nombre del curso, duración. Se observa que nuestros encuestados tienden a introducir experiencias de larga duración, por lo general, superiores a los 6 meses de duración. Esto nos permite afirmar que nuestros encuestados, posiblemente, tienden a seleccionar en este caso (itinerarios formativos) experiencias de una duración notable, eliminando (quizás por no procedente o no relevante) otras posibles experiencias de más corta duración.

*Por especialización temática*

En cuanto a la especialización temática, podemos observar claramente que la que recibe un mayor número de sujetos es la relativa a las **disciplinas aplicadas**, vinculadas con la formación en el Programa. Esta opción resulta más frecuente en el caso de los sujetos del G-LENG. Parece entreverse una mayor propensión de los sujetos por las disciplinas aplicadas (al menos en cuanto alcanza a los resultados de esta encuesta), tales como: en Economía, Derecho y/o Comercio exterior, o bien, pudieran entender estos que dicha formación resulta más acorde con los objetivos del Programa o la formación recibida.

No obstante, un total del 20% (1 de cada 4 sujetos representados) en el G-TI opta por continuar sus estudios en estas áreas. Así bien, en AIX esta alternativa de especialización temática reúne al 50% de los representados de esta institución. Quizás el contacto de estos sujetos con distintas áreas de formación, en comparación al programa de estudios de su titulación de origen (especialmente en UGR) fomente el interés de nuestros sujetos por nuevas áreas de aplicación de los conocimientos adquiridos (áreas afines a la TI) y deseen continuar su formación para una mayor profundización en estas disciplinas.

Atendiendo a las disciplinas concretas objeto de dicha formación, tal y como se extrae de las intervenciones de los propios encuestados, los sujetos del G-TI optan por continuar sus estudios en:

- Marketing y de gestión de bases de datos,
- Informática,
- Contabilidad,
- Estudios de Derecho,
- Máster en comunidades europeas,
- Estudios europeos,
- Comercio internacional /Comercio exterior.

Estos datos representan en mayor medida a los participantes de FHK que optan hasta en el 30% de los casos (del subgrupo de estudio) por dichas disciplinas, frente al 13,3% en UGR.

El G-LENG opta como hemos advertido, fundamentalmente por estudios de posgrado y/o máster en materias aplicadas, en una amplia gama de programas formativos, tales como:

- Máster en lenguas aplicadas, administración y desarrollo regional,
- Comercio internacional,
- Estudios europeos,
- Estudios Latino-Americanos,
- Relaciones internacionales,
- Administración de empresas y comercio exterior,
- Comunicación intercultural,
- Gestión cultural,
- Seguridad internacional y Defensa,
- Comunicación en ámbitos de especialidad.

A continuación, y por orden de frecuencia, nuestros sujetos tienden a **formarse en TI** tras sus estudios LAE, aunque aquí la representación decae en más de la mitad de sujetos (en comparación con el ámbito anterior). Esto es, en torno al 14% de la muestra opta por continuar sus estudios en TI. En este caso, los sujetos del G-TI superan con creces la representación en este ámbito de especialización: en el G-TI alcanza el 22% de la muestra del grupo, mientras que no supera el 7% en el G-LENG.

En esta línea de especialización es Granada quien registra una mayor dedicación de sus egresados: un tercio de los encuestados de dicha institución optaron por esta disciplina en su formación post-LAE, frente al 5% registrado en FHK o AIX. Los campos de la TI objeto de esta formación post-LAE son:

- Subtitulado y audiodescripción,
- Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción,
- Traducción audiovisual,
- Traducción jurídica,
- Marketing para traductores.

Sigue en este orden, **la formación lingüística**, si bien son muy pocos los sujetos que continúan sus estudios en este ámbito. Quizás nuestros sujetos ya consideren, al concluir sus estudios en el marco del programa LAE, que el nivel de competencias lingüísticas adquirido (o las cualificaciones para acreditarlos en el mercado profesional) sean ya suficientes y no necesiten de una mayor profundización formativa. No obstante, este ámbito se ve representando en mayor medida en el grupo G-LENG que supera ligeramente la representación del G-TI, en este punto: un 6,9% y un 4,1% respectivamente.

En cuarto lugar, la categoría abierta «**otros ámbitos de especialización/sin determinar**» recibe aportaciones de un 3,7% del total de la muestra. Por último, el ámbito formativo menos señalado por nuestros sujetos es el relativo a la **formación docente**: solo un 1,9% del total afirma continuar sus estudios en este ámbito con solo 2 sujetos representados, pertenecientes al grupo G-TI. En esta línea de especialización, se registran cursos de formación en la docencia del inglés como lengua extranjera o, en el caso de la UGR, la formación docente para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)<sup>521</sup>.

#### *Por tipos de programas de posgrado*

Entre las posibilidades recogidas en estos itinerarios detectamos:

- Otras titulaciones **a nivel de grado** (licenciatura, *licence*, BA, etc.): no se refiere, no obstante, este porcentaje a sujetos que inician nuevas titulaciones (a nivel de grado) al concluir el Programa, situación que no queda reflejada en ninguna de las experiencias mostradas por nuestros sujetos<sup>522</sup>.

<sup>521</sup> Titulación necesaria para el concurso-oposición para plazas de profesorado de educación secundaria en España.

<sup>522</sup> Recuérdese que contamos con un 10% de no respuesta.

- Dentro de la **formación de posgrado**, registramos distintas situaciones: posgrado tipo máster, posgrado de investigación o doctorado, otros posgrados (bien títulos propios de la universidad, como en el caso de España, el experto universitario, el CAP, etc. bien posgrados en los que no se determina su naturaleza singular, al no quedar calificados ni como máster ni como doctorado).
- Finalmente, otros **cursillos, seminarios, prácticas de formación**, etc. de corta duración
- Formación tras-LAE sin especificar

En total son 40 sujetos, de los 50 que marcan itinerarios formativos posteriores a su graduación (y relacionados con la formación recibida), los ubicados en la categoría de posgrados (máster/doctorado): 32 en programas de máster, con solo 2 sujetos que se decantaron por estudios de doctorado (ambos pertenecientes a la UGR). Como queda desglosado en las intervenciones de los sujetos, se puede apreciar que en FHK los sujetos optan fundamentalmente por un *Máster Global en Administración y Dirección de Empresas*, así como estudios de *DEES* (cursados en su mayoría en Francia, AIX). A pesar de este dato, la opción del máster resulta más frecuente en el G-LENG que en el G-TI, con un 31% del grupo G-LENG que sigue sus estudios en máster, en comparación al 22% del G-TI. En particular, parece que es AIX la que sustenta esta afirmación relativa al G-LENG: casi el 48% de los representados de esta institución afirman haber continuado su formación a nivel de máster (superando el dato relativo a FHK).

Ninguno de los sujetos encuestados continúa su formación en otras carreras universitarias<sup>523</sup>, el único caso recogido es el de aquellos que hacen la doble especialidad de interpretación en la UGR (3 sujetos, el 2,8% de la muestra) y por tanto representados en el G-TI. La formación relativa a cursillos, seminarios y demás actividades formativas se ve representada en mayor medida en el caso del G-TI con casi el triple de los sujetos que se ubican en este tipo de iniciativas posteriores a LAE en el G-LENG. Con todo, es la UGR la institución que demuestra los itinerarios más dispares en los casos representados, con:

- un 10% en estudios de grado,
- un 16,7% en máster /doctorado (5 sujetos en total, 2 de ellos en estudios de Doctorado),
- un 13,3% en otros estudios de posgrado,
- un 20% en otros cursos e iniciativas de formación,
- casi un 7% no especifica el nivel o tipo de programas realizados.

Frente a FHK que recoge en un 40% estudios de máster (exclusivamente) y un 2% en otros cursos, y AIX con casi el 48% en máster, el 5% en otros estudios de posgrado y un 10% que no determina el tipo de programas formativos.

Quizás esto pueda relacionarse con la tradición formativa en la Universidad española en la que es muy amplia la oferta de cursos de posgrado a modo de títulos propios, así como otra serie de iniciativas formativas de las que nuestros sujetos han podido beneficiarse nada más completar el programa LAE. Por otro lado la existencia de la titulación específica a nivel de grado en TI puede condicionar el seguimiento de la formación en posgrado en esta disciplina, para los estudiantes españoles, que pueden ver colmadas sus expectativas en este sentido. Por el contrario, puede

---

<sup>523</sup> No obstante un sujeto de UP marcará después, como su ocupación actual la realización de estudios de grado en Periodismo.



resultar una importante alternativa de formación por los sujetos de otras instituciones, donde existe una importante tradición en la formación de posgrado en TI (por ejemplo, en AIX o UL). Hemos de tener en mente que estos sujetos se graduaron entre los años 1999 y 2000, siendo la oferta formativa a nivel de posgrado en TI en España bastante reciente, fomentada fundamentalmente por la configuración de los estudios de Licenciatura, a partir de 1972. Como podemos observar en los resultados, son pocos los estudiantes de Granada que optan por especialización a nivel de máster (como advertimos en la tabla siguiente). Así parece que los sujetos optan por otras alternativas de formación propia de posgrado, como el título de experto, estudios de doctorado o estudios a nivel de máster en otros países. Solo registramos el caso de un sujeto que realiza estudios de máster en España. No obstante, la oferta académica de TI en España y a nivel de posgrado muestra importantes avances, como apunta García Izquierdo (2007: 4) especialmente ante las nuevas estructuras del proceso de convergencia.

En cualquier caso, este comportamiento de nuestros sujetos resulta de gran interés. Si bien durante la encuesta, hemos recogido frecuentes quejas en torno a la escasa profesionalización y especialización de los estudios, fundamentalmente en relación a la interpretación para los sujetos de Granada, no parece que los sujetos de titulaciones de TI tiendan a esta especialización posterior en posgrado. La investigación en torno a las expectativas de los estudiantes y sus necesidades formativas en posgrado es un campo de investigación de gran interés, que se ve alimentado además por esta nueva coyuntura que crea el proceso de Bolonia, y sobre la que pretendemos profundizar en el futuro.

Sujetos	Estudios de posgrado (doctorado/Máster) (UGR/G-TI)
LAE48-UGR13	Estudios de Doctorado España (1999) Más de 9 meses
	Cursos de posgrado España (2005) Más de 9 meses
LAE95-UGR24	Estudios de Doctorado España (2000) Más de 9 meses
LAE59-UGR16	Experto Universitario en Subtitulación para Sordos y Audiodescripción para Ciegos España (2006) De 6-9 meses
LAE31-UGR7	Experto Universitario en Subtitulado y Audiodescripción España (2005) De 6-9 meses
LAE43-UGR10	Escuela de interpretación Suiza (1997) Más de 9 meses
LAE34-UGR8	DESS Affaires Internationales Francia (1994) Más de 9 meses
LAE20-UGR5	Máster en Comunidades Europeas España (2005) Más de 9 meses
LAE91-UGR22	Máster en Traducción Audiovisual de la Universitat Autònoma de Barcelona España (2004) Más de 9 meses

Tabla RES3.60 Experiencia post-LAE. COM: Estudios de posgrado (UGR/G-TI) (VD3.11C)

### 6.4.3. Ocupación actual

#### V3.12

De los 108 encuestados, 23 afirman dedicarse a los estudios en el momento de la encuesta; 12 de ellos coinciden con los sujetos que aún no han completado, oficialmente, el programa LAE o sujetos denominados SCFP<sup>524</sup>. Los restantes 11 sujetos que marcaron ser graduados del programa LAE se dedican:

- 4 a estudios, sin determinar el nivel formativo
- 1 a estudios de nivel de grado
- 6 a estudios de posgrado

De los 85 sujetos en situación de empleo<sup>525</sup>, la **Traducción** es el campo de ocupación profesional que recoge a más sujetos (un total de 12, el 11,1% de la muestra global). Sin embargo, nuestros sujetos también se ubican en sectores tales como el **Comercio Exterior** (11 afirman dedicarse en exclusiva a este sector, y 5 reconocen combinar la TI con el comercio internacional). Otros 11 sujetos afirman estar ocupados en **puestos administrativos que suponen el ejercicio de la TI** o bien que simultanean con esta última actividad.

Solo 3 sujetos afirman dedicarse en exclusiva a la **Interpretación** y todo ello a pesar del interés mostrado en los distintos momentos de nuestra encuesta respecto a este campo de actividad. Quizás las deficiencias formativas esgrimidas recurrentemente hayan podido influir en nuestros sujetos, desistiendo de su proyección profesional en el ámbito de la interpretación. Más adelante veremos que en su satisfacción y grado de consolidación profesional, algunos sujetos recordarán las deficiencias formativas que consideran han limitado su posible potencial de desarrollo profesional.

En total, 11 sujetos afirman dedicarse a la **docencia**, en distintas materias y niveles:

- enseñanza de lenguas extranjeras: 6 sujetos;
- docencia de lenguas en combinación con la TI: 3 sujetos;
- enseñanza de otras disciplinas (no necesariamente de Lenguas), en combinación con la TI: 2 sujetos (estos últimos a nivel universitario).

Los sujetos del G-LENG, no obstante, tienden a su desarrollo profesional en el **Comercio Internacional**: aproximadamente 1 de cada 4 estudiantes del grupo se ubica en este sector, mientras que en el G-TI son solo un 6%.

<sup>524</sup> De ellos, a su vez: 8 afirman encontrarse realizando estudios de grado (como corresponde con el grupo de población marcado, por lo que podemos afirmar que están realizando efectivamente los estudios LAE). No obstante, 3 señalan estar realizando estudios de posgrado y 1 no determina el nivel de sus estudios.

<sup>525</sup> 73 sujetos (GRAD) afirman dedicarse con exclusividad a una actividad profesional, mientras que 11 (GRAD) simultanean los estudios con la actividad profesional, a los que se suma un sujeto que aún no ha completado su formación pero afirma desarrollar una actividad profesional (V. Tabla CapRES3b.167 en «Presentación del Análisis Completo» en CD). El Gráfico CapRES3b.20 recoge además la distribución por grupos (G-TI/G-LENG), donde se observa que la dedicación exclusiva a una actividad profesional es ligeramente superior en el G-LENG (con casi el 71% del grupo, frente al 64% en el G-TI). No obstante, los del G-TI afirman en mayor medida combinar los estudios con el trabajo, con un 18% del grupo, frente al 5,2% en el G-LENG.

Finalmente, la docencia supone un mayor peso en el grupo de Traducción, superando en algo más del doble (en términos relativos) al grupo G-LENG.

En definitiva, parece que la especialización de origen prima en las carreras profesionales de nuestros sujetos; con todo, los que se dedican a la TI dentro del grupo de los encuestados de UGR-FHK no alcanzan más que al 30% de la muestra. Aún así, la titulación de origen parece primar sobre el resto de las recibidas, al menos, en las respuestas cerradas facilitadas por los sujetos a la hora de describir su ocupación (profesional) en el momento de la encuesta. De esta manera, los sujetos del G-TI tienden a ubicarse en las disciplinas más estrechamente relacionadas con su titulación: la Traducción, la Interpretación y la Revisión, Edición y demás trabajos terminológicos: más de un tercio de la muestra se ubica en estos sectores. Recogemos en el G-LENG que el total de los sujetos en estos tres sectores de actividad no alcanza el 5% de la muestra grupal.

Por el contrario, los participantes del grupo de Lenguas tienden, en mayor medida, a los campos de especialización temática del Programa, fundamentalmente al Comercio exterior, con algo más del 22% ubicándose en actividades vinculadas con el comercio internacional: marketing, publicidad, gestión empresarial, etc.

Es notable el número de sujetos ubicados en **otros sectores de actividad**, en total, el porcentaje es del 10,2% (11 sujetos, cantidad similar a la registrada en categorías como Traducción o Docencia). Entre estas situaciones quedan reflejadas: la situación de sujetos en prácticas, asistentes de conversación, becas de investigación, puestos de trabajo en sectores vinculados con el periodismo, el mundo editorial, marketing, gestión de la calidad, y los recursos humanos. Hasta 3 sujetos de los 11 de los representados en esta categoría se encuentran en situación de búsqueda de empleo (los 3 pertenecientes al G-LENG).

#### *Comentarios adicionales relativos a las ocupaciones de los encuestados*

A pesar de estos datos categóricos, los comentarios introducidos por los encuestados en las casillas de edición abierta, nos permiten conocer algo más sobre su ocupación profesional actual y nos llevan a matizar los resultados obtenidos en el análisis estadístico. A pesar de incluir como opciones de respuestas posibles, campos mixtos de actividad así como un amplio espectro de posibles sectores y actividades de empleo, no conseguimos registrar todos los supuestos posibles, observándose complejas situaciones, debidas, especialmente, a casos como los que siguen:

- Disposición a cambiar de sector de actividad o ampliar su formación en un determinado ámbito, ya sea en combinación con la actividad presente o de cara a un futuro desarrollo profesional en otras disciplinas. Esto eso, se observa una cierta tendencia a la movilidad profesional, que ya corroboraron estudios de impacto sobre el desarrollo profesional de graduados móviles (Bracht *et al.* 2006).
- Se observan distintas reacciones a la hora de responder marcando sectores mixtos:
  - quienes limitan el ejercicio de la TI a una actividad profesional paralela, y no integrada en su actividad profesional principal;
  - quienes identifican funciones vinculadas con el ejercicio profesional del traductor/ intérprete, independientemente de que su puesto de trabajo sea descrito a través de las

alternativas de respuesta que calificamos como «puras», sin incluir la combinación con la TI;

- otros, aunque no especifican el ejercicio en concreto de la TI y el desempeño de tareas traslativas específicas, como en el caso anterior, aluden al empleo de los conocimientos lingüísticos adquiridos o sus competencias comunicativas, culturales, etc.

Con todo esto pretendemos afirmar que a pesar de la incorporación de campos de actividad mixtos, en los que se señala la traducción y la interpretación en combinación con ocupaciones en otros sectores, este hecho no siempre es interpretado de la misma manera por nuestros sujetos de estudio. Así, se da el caso de quienes interpretan que se está aludiendo a dos actividades profesionales paralelas, por ejemplo, la ocupación un determinado sector (la docencia, el comercio exterior) y la actividad de la TI como traductor autónomo o contratado por agencia. Otros, sin embargo, parecen intuir que la alusión a la TI estriba en las características propias del puesto de trabajo y, en consecuencia, de las actividades desarrolladas. De esta manera, hay quienes se ubican en sectores mixtos (por ejemplo, en combinación con puestos administrativos, comercio exterior) detallando luego sus responsabilidades en materia de traducción de documentación, el contacto con clientes y proveedores a nivel internacional, etc.

Por el contrario, otros sujetos optan por marcar campos de actividad puros, pero luego pasan a desglosar competencias, tareas y responsabilidades estrechamente vinculadas con su experiencia internacional, intercultural, lingüística y traslativa. Estos casos son más frecuentes en el G-LENG quienes parecen reclamar la vinculación de la formación traslativa recibida con el puesto de trabajo desempeñado en el momento de la encuesta. Su identidad, como traductor/intérprete, no parece ser tan evidente como en el caso de los sujetos del G-TI.

La compleja interpretación de estos resultados meramente estadísticos no viene dada únicamente por el elemento anterior. Ocurre, además, que los sujetos interpretan de distinta manera los sectores de actividad en que se ubican sus puestos de trabajo, en función de sus responsabilidades. Dos sujetos ubicados en *puestos administrativos + TI* afirman dedicarse a la gestión de proyectos, mientras que otros en esta misma categoría de respuesta se dedican al transporte, logística, turismo, etc. a pesar de las categorías específicas de respuesta disponibles en la encuesta. De nuevo, podemos intuir que nos encontramos con distintas interpretaciones por parte de los encuestados al dar respuesta a este ítem: unos interpretan que dichas etiquetas (categorías de respuesta) resultan descriptivas de las labores que desempeñan en sus puestos de trabajo, mientras que otros las asocian únicamente con el sector propio de su puesto, a pesar de que luego aludan a su desempeño de otras tareas lingüísticas, de mediación intercultural, comunicación internacional, etc.

Es por esta compleja naturaleza de los puestos de trabajo desempeñados, en cuanto a los sectores de actividad, ámbitos de operación, categorías contractuales, responsabilidades y/o destrezas necesarias para el ejercicio de estas actividades, que los sujetos quizás se sientan más cómodos al marcar la opción de respuesta «otros», pasando a describir, ellos mismos, las particularidades de su empleo. También ocurre esto en aquellos que marcan simplemente estar en situación de empleo (*trabajo sin determinar*), si bien no seleccionan ninguna opción de la lista desplegable a su disposición.

En el caso de aquellos que se dedican a la Traducción, la mayoría de los sujetos afirman dedicarse tanto a la Traducción como a la Interpretación, aunque con carga de trabajo dispar. Además, se recogen distintas modalidades del ejercicio profesional: autónomos, en agencia, en empresas no exclusivas de TI (ONG, organismos internacionales, multinacionales, etc.). En definitiva, y como

señalan los datos estadísticos, los sujetos del G-TI se consideran en mayor medida ocupados en la TI, a pesar de los casos comentados en el G-LENG en los que se da una cierta vinculación con estas actividades.

A modo de conclusión, la perspectiva temporal desde la que se realiza este estudio, la tendencia detectada (en ciertos casos) a la movilidad profesional (a pesar de las carreras estables subrayadas en los itinerarios marcados por casi el 50% de los encuestados), las incidencias acaecidas en la interpretación de los datos cuantitativos donde entran en juego interpretaciones subjetivas sobre lo que supone la actividad profesional del sujeto y la vinculación con su formación, apuntan a la necesidad de futuros estudios en esta línea que permitan observar la evolución de las carreras profesionales, fundamentalmente, mediante instrumentos de medida que permitan una mayor interacción entre el investigador y el sujeto de investigación para minimizar el impacto de los elementos antes citados.

### *Tipo de actividad profesional- vinculación con la formación recibida y potencial de internacionalización del perfil profesional del egresado LAE*

#### CARÁCTER INTERNACIONAL DE LA OCUPACIÓN

##### V3.16

Ya en el ítem anterior se observaba la importante vinculación de las ocupaciones de los encuestados a puestos de carácter internacional, incluso en el caso de aquellos que no se identifican en puestos que suponen el desempeño de competencias internacionales o interculturales. Así se deriva, por ejemplo, del tipo de institución para la que trabajan, los proyectos desempeñados, el lugar de trabajo, etc. Esto se corrobora al tratar este nuevo ítem, en el que el 75% de los encuestados responden expresamente que su ocupación corresponde a una actividad de naturaleza internacional (un 20% de los encuestados no contesta a este ítem), rebasando en ambos grupos el umbral del 70% (V. Tabla CapRES3b.187 en Capítulo 6\_RES3B). Un escaso 5,6% de la muestra rechaza de manera expresa su ocupación en actividades que pudieran calificarse como internacionales.

Como **actividad internacional** entienden nuestros sujetos, fundamentalmente, el hecho de desempeñar su puesto de trabajo fuera de su país de origen o residencia habitual, de manera permanente o esporádica (viajes, visitas comerciales, etc.) o por el lugar de ubicación de su sede empresarial (normalmente sita en el extranjero). Esto explica que sujetos que se dedican a la TI nieguen que su puesto pueda calificarse como internacional, argumentando que desempeñan su actividad en su país de origen.

Otras posibles justificaciones para la naturaleza internacional de sus ocupaciones recaen en el mantenimiento de contactos con clientes internacionales y, en consecuencia, el empleo de las lenguas extranjeras de estudio; la propia naturaleza del sector de ocupación (especialmente evidente en los ocupados en Comercio Exterior y/o Traducción, con la salvedad anteriormente expuesta); o, finamente, por el tipo de entidad o empresas para las que trabajan (multinacionales, organismos internacionales, etc.). Este último indicador no queda restringido a aquellos que se encuentran en situación de empleo activo; también aquellos que cursan programas de estudios

internacionales (dobles/triples titulaciones, programas que suponen nuevas estancias de movilidad, etc.) señalan este elemento como justificación de la naturaleza internacional de su ocupación académica.

### *Impacto de la experiencia acumulada por el encuestado en su ocupación actual*

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD POR EL ACTUAL EMPLEADOR

#### **V3.14**

De los 85 sujetos en situación de empleo, 56 afirman que su empleador actual tuvo en consideración la **experiencia internacional vivida** por nuestros sujetos al evaluar su candidatura para el puesto que desempeñan en el momento de la encuesta, lo que supone, aproximadamente, el 52% de la muestra global. No obstante, uno de cada cuatro sujetos niega este hecho. Esta confianza en la valoración de la experiencia de movilidad es más evidente en el G-LENG donde hasta el 60% está de acuerdo con esta valoración, mientras que en el G-TI solo obtenemos respuestas afirmativas del 42% del grupo.

Al analizar esta percepción por sectores de ocupación, se observa que el único sector de empleo donde los sujetos se muestran más confiados en cuanto al valor de la experiencia de movilidad es el del Comercio Exterior: de los 16 sujetos ubicados en este sector, 13 reconocen que su empleador estimó su experiencia formativa en el extranjero.

No ocurre así con los empleados en TI, donde aproximadamente la mitad de sujetos registrados en estas actividades o bien no responde o responde negativamente. De esta manera, de los 17 sujetos en este ámbito (incluyendo traducción, interpretación y terminología) solo 8 consideran que se tuvo en cuenta su formación en movilidad.

Finalmente, de los 10 ocupados en actividades docentes, solo la mitad se mostraron conformes a la incidencia positiva de la movilidad en su contratación.

ELEMENTOS QUE JUSTIFICAN LA IMPORTANCIA DE LA MOVILIDAD EN EL ACCESO AL PUESTO DE TRABAJO

#### **VD3.14**

Describen causas para justificar la importancia de la movilidad en sus candidaturas para el puesto que desempeñan en el momento de la encuesta únicamente un 43,5% de la muestra global (47 sujetos), siendo más proclives a la respuesta los sujetos del grupo de Lenguas que registran una participación en este ítem del 50% de la muestra grupal, frente al 36% en el G-TI.

No hemos de obviar el hecho de que se considera a nuestros encuestados en este momento como informantes indirectos, esto es, se les pide que emitan una opinión sobre la de otros (en este caso, la de sus actuales empleadores). Puede ocurrir que haya sujetos que se sienten incapacitados o incómodos al dar una opinión, o que no tengan conocimiento respecto al valor de la movilidad en su contratación; de ahí los casos perdidos. En cualquier caso, se valora aquí la percepción de los sujetos respecto al peso de dos de las características fundamentales e intrínsecas del Programa: por

una parte, la doble estancia de movilidad y por otra la consecución de una doble o triple titulación, según corresponda.

La siguiente tabla ilustra las distintas respuestas registradas en cuanto a los aspectos más valorados de la movilidad en su acceso al puesto de trabajo actual:

Conocimientos lingüísticos
Conocimientos culturales
Capacidad de adaptación
Independencia
Interpersonales (mixtas): habilidades sociales, sociabilidad, diplomacia, conciencia de la multiculturalidad, respeto a la diversidad, etc.
Experiencia en el extranjero: capacidad y disposición para trabajar fuera (en el extranjero), vivencias de movilidad, conocimiento de distintas realidades académicas
Otros (personal)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación (prueba de que se es una persona motivada) (ambición, determinación)</li> <li>▪ Madurez/ Desarrollo personal</li> </ul>
Otros (mixtas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos de especialidad</li> <li>▪ Trabajo en equipo internacional</li> </ul>

Tabla RES3.61 Experiencia post-LAE. Aspectos más valorados por el empleador en lo relativo a la experiencia de movilidad (VD3.14)

Nuestros sujetos creen que el aspecto más valorado de la estancia de movilidad no es otro que el **desarrollo de sus competencias lingüísticas**, resultado más directo y evidente de los expuestos como valorados por los empleadores. De hecho, 34 de los 47 sujetos afirman que este fue el aspecto más valorado de su currículum internacional.

A continuación, el mero hecho de haber vivido y acumulado experiencia en el extranjero supuso un importante elemento en la decisión de contratación del empleador, según aprecian los encuestados. Quizás este elemento solapa otros elementos descritos por separado en nuestra categorización (conocimiento cultural, habilidades interpersonales, capacidad de adaptación e independencia, fundamentalmente) (V. Tabla RES3.61, arriba); no obstante, se ha optado por presentarlas por separado puesto que el sujeto bien no ha acertado a «dar forma» a dichas competencias, asociadas a la experiencia formativa y de vida en el extranjero, bien considera que es el mero de hecho de haber estudiado fuera lo que ha supuesto una ventaja en su acceso a su ocupación actual, frente a otros posibles candidatos.

No hemos de perder la perspectiva temporal en que surge el Programa y las tempranas promociones móviles cuyas experiencias quedan expuestas en este trabajo. Hoy en día la difusión de los programas de intercambio europeos (Sócrates/Erasmus, como su máximo exponente, entre otros muchos) posiblemente modifiquen la percepción que potenciales empleadores puedan tener de dichas experiencias de movilidad, tanto positivamente en cuanto al conocimiento de lo que supone una experiencia académica de este tipo, como negativamente. En esto último, la «mala prensa» de los estudiantes Erasmus, a la que hacen alusión nuestros encuestados en distintos momentos de nuestra encuesta, es ya internacionalmente conocida; leyenda urbana o no, esta posible incidencia negativa, no puede pasar desapercibida para posibles investigadores en este ámbito.



Por otra parte, se observa en los comentarios de nuestros encuestados una estrecha vinculación de este elemento (experiencia vivida en el extranjero) con el desarrollo de las CL, esto es, la experiencia de movilidad como garantía del desarrollo de CL: cuanto más tiempo se pase fuera, mayor será el desarrollo de dichas competencias, como afirmábamos en el tratamiento de anteriores ítems.

No obstante, la experiencia intercultural o el desarrollo de conocimientos culturales no reciben una valoración significativa por los encuestados, con solo 12 sujetos (11,1% de la muestra) indicando estos elementos.

VALOR DE LA D/TT

### V3.15

Al estimar la doble /triple titulación adquirida como resultado de su formación en el programa LAE son menos los que confían en el valor otorgado a este elemento por parte de su actual empleador. De hecho, menos del 30% confía en que su D/TT recibiera una consideración especial; con casi un 42% que niega de forma expresa que sus empleadores tuvieran en consideración la D/TT en su contratación. Al contrario de lo que ocurría en la experiencia de movilidad, ambos grupos de estudio se muestran muy de acuerdo ante este hecho.

- De los 17 en TI<sup>526</sup>, solo 4 sujetos aprecian que su actual empleador valorase su D/TT.
- De los 16 en Comercio exterior, son solo 6 sujetos los que responden afirmativamente; mientras que en el caso de los ocupados en actividades administrativas (14 en total) solo 6 se muestran confiados en el valor de su D/TT por parte de su empleador.
- Ninguno de los 4 sujetos ocupados en el sector del Turismo considera que su titulación múltiple afectara su acceso al empleo actual.
- La mitad de los ocupados en Docencia se sienten conformes ante la valoración positiva de este aspecto de su currículum.

En cualquier caso, las limitaciones de nuestra encuesta en la recogida de datos en esta variable de estudio nos impiden indagar en los motivos que subyacen ante el panorama descrito por nuestros encuestados. Así, han quedado fuera de nuestro estudio elementos tales como: **la modalidad de ejercicio profesional** (si se es autónomo, por ejemplo, especialmente en el caso de los traductores/intérpretes), **la modalidad de acceso a la profesión** (si se ha aplicado un baremo fijo, como ocurre, por ejemplo, en el acceso a puestos de la Administración: funcionariado, etc. donde experiencias como la movilidad, que podríamos denominar «subjetivas» han podido no recibir una valoración expresa); o incluso el **proceso de selección de candidatos** al puesto (por evaluación del currículum vitae, entrevista o examen de acceso, este último quizás más característicos de puestos de la Administración, como en el caso anterior, o necesarios para el ejercicio profesional, según el país, etc.). Todo ello nos permitiría una mayor profundización en las percepciones de las experiencias particulares que supone el programa LAE en el acceso al empleo.

---

<sup>526</sup> Incluidas: Traducción, Interpretación y Terminología.

Esto atañe a ambos elementos: la movilidad y la D/TT. Por ejemplo, se observa que los sujetos que se dedican a la docencia de la traducción en Universidad<sup>527</sup> consideran que se tuvo en cuenta su doble titulación. Por ejemplo, en el caso del sujeto del G-TI, y teniendo en cuenta el sistema de acceso al cuerpo de profesorado universitario, suele ocurrir que se reserva una puntuación concreta en el baremo de evaluación para las distintas titulaciones de los candidatos. Por tanto, resulta evidente que a más titulaciones, más puntos en el baremo y por tanto mayor incidencia positiva de estas titulaciones en la valoración del candidato para el puesto. En el otro caso registrado, el graduado recibe distintas titulaciones (en Lenguas Aplicadas pero también en TI), lo que le habilitará para su desarrollo profesional también en este ámbito académico. De ahí que el sujeto pueda considerar que su actual empleador considerara de manera expresa su D/TT. No obstante, no todos los sujetos aportan información adicional, a lo largo de la encuesta, que nos permita interpretar de forma clara sus percepciones en este elemento.

No obstante, parece que los sujetos no perciben que la D/TT tenga una importante incidencia en su acceso al mundo del trabajo. Se advierten ciertos sentimientos de decepción por parte de nuestros encuestados respecto a aquello que hace singular y excepcional al Programa LAE pero que no se ve recompensado en el acceso al empleo. En esto, los sujetos parecen confiar más en la experiencia de vida (relacionada con la movilidad) que en la mera cualificación documental que supone la D/TT.

Por supuesto, no hemos de olvidar que estamos contando, en esta ocasión, con informantes indirectos, lo que abre nuevas vías de investigación en el futuro, que permitan la consulta a los propios empleadores.

FRECUENCIA USO LENGUAS LAE (EN EL ENTORNO LABORAL)

### V3.17

La mayor parte de los encuestados afirma hacer uso de sus lenguas de estudio (LAE) en entornos profesionales y de manera cotidiana. Parece que los sujetos del G-TI hacen un mayor uso de sus lenguas extranjeras en sus ocupaciones actuales, al menos así lo indican: un 76% reconoce usarlas *diariamente* y un 8% *algunas veces*; frente al 60,3% y el 15,5% respectivamente en el G-LENG. Solo un escaso 1,9% del total (2 sujetos, ambos del G-LENG) afirma no usarlas *nunca*.

Las actividades a las que dedican fundamentalmente este uso de sus lenguas extranjeras son, en casi el 65% de los casos recogidos en la muestra, al mantenimiento de correspondencia y comunicación diversa a nivel profesional con clientes, proveedores, etc. Seguido de un 56,5% que dice usarlas para actividades de traducción. Un 26% reconoce, en este momento, hacer uso de las lenguas extranjeras para actividades de interpretación.

Como vemos, estos datos contrastan con los recogidos anteriormente, cuando solo un 38% afirmaba (de manera expresa) dedicarse profesionalmente a la TI. Esto viene a confirmar nuestra percepción sobre las distintas interpretaciones intercaladas por nuestros encuestados en los distintos aspectos vinculados con su ocupación actual.

---

<sup>527</sup> Uno perteneciente al G-TI y otro al G-LENG (Tabla CapRES3b.204 y correspondientes en Anexo, en CD.).

## FRECUENCIA USO LENGUAS LAE (FUERA DEL ENTORNO LABORAL)

**V3.18**

Fuera del ámbito profesional, el uso de las lenguas de estudio resulta menor, aunque afirman hacer un uso *diario* de ellas casi el 45% de la muestra global y hasta el 50% reconoce emplearlas esporádicamente. Estas lenguas son el instrumento fundamental para comunicarse con amigos, familiares, etc. (en un 88% de los casos) y hasta casi el 64% afirma usarla en actividades lúdicas (cine, lectura, televisión, etc.) seguida de su empleo en viajes y visitas turísticas (más del 56% de los encuestados). Finalmente, el 37% las emplea al continuar su formación lingüística. Este uso, no obstante, puede verse condicionado por el lugar de residencia de los sujetos. Así lo hacen ver los propios encuestados cuando indican hacer uso de dichas lenguas cotidianamente por el hecho de residir fuera de su país de origen<sup>528</sup>.

Finalmente el uso de las lenguas de trabajo parece ser más evidente en el caso del G-TI que alcanza porcentajes más elevados en todas las categorías de análisis, en comparación con el grupo G-LENG, tanto a nivel profesional como en entornos personales, fuera del ámbito laboral. Detallamos estos datos en el Capítulo 6\_RES3B en tomo en CD, «Presentación del Análisis Completo» (Tabla CapRES3b.214, Tabla CapRES3b.219).

## EXPERIENCIAS LABORALES EN EL EXTRANJERO

**V3.20**

El 50% de nuestros encuestados afirma haber trabajado en el extranjero, esto es, un total de 54 sujetos; mientras que casi el 28%, a pesar de no haber trabajado aún en el extranjero, se muestra dispuesto a hacerlo en el futuro. Solo un 5,6% (un total de 6 sujetos) indica que no ha trabajado fuera de su país de origen y que no le gustaría hacerlo (V. Tabla CapRES3b.223 en bloque de «Resultados del Análisis Completo» en el CD).

La experiencia laboral en el extranjero es más evidente en el G-TI donde el 58% afirma haber trabajado fuera de su país de origen, frente al 43% del G-LENG. No obstante, quizás estos datos estén condicionados por el perfil del encuestado. Los sujetos de Lenguas, como describíamos en el Apartado 6.1.1. de nuestro estudio, resultan más jóvenes que los del grupo de TI. De esta manera, quizás nuestros sujetos de titulaciones de Lenguas no hayan tenido aún la oportunidad de acumular este tipo de experiencias previas (fuera o dentro de su país de origen). De hecho, casi un 37% del grupo G-LENG afirma que no ha trabajado fuera pero que le gustaría hacerlo; mientras que este porcentaje solo alcanza al 18% del G-TI.

---

<sup>528</sup> En total, son cinco los sujetos que matizan sus respuestas en este ítem con esta información (V. Tabla CapRES3b.222 con comentarios, en Capítulo 6\_RES3B).

## PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA TI

## V3.19

Para intentar concretar si la dedicación a la TI de nuestros encuestados resulta paralela a su actividad profesional o parte integrante de la misma (en otros sectores) incluimos una breve pregunta cerrada en la que se pregunta si los encuestados practican profesionalmente la TI.

Responden afirmativamente 41 sujetos (38% de la muestra). Efectivamente todos aquellos que marcaron dedicarse a la traducción y/o la interpretación, contestan afirmativamente. No obstante, esta situación no se repite en el caso de aquellos que marcaron actividades mixtas, esto es, cualquier sector en combinación con la TI. En total, fueron 40 sujetos los que marcaron ocupaciones mixtas y/o exclusivas en Traducción/Interpretación (V3.12), mientras que ahora son 41 los que responden ejercer la TI profesionalmente. Quizás al tratarse, en esta ocasión, de una pregunta cerrada, el encuestado haya contestado rápidamente y sin reflexionar demasiado su respuesta; mientras que es probable que su respuesta en el ítem relativo a las ocupaciones profesionales, donde se desglosan los distintos sectores de actividad (separados además en sectores mixtos – combinados con la práctica de la TI- y sectores puros, sin dedicación a dichas actividades), haya requerido una mayor atención por parte de los encuestados a la hora de dar una respuesta concreta y por tanto resulten un tanto más ilustrativa de la verdadera situación de nuestros sujetos de estudio.

Esto contrasta con la formulación de la pregunta en sí, donde se les pide que marquen si trabajan en TI como profesionales autónomos, en agencias o en organismos públicos. Por el contrario, el comportamiento de los encuestados en sus respuestas a este ítem permite esbozar situaciones encontradas: por una parte, están aquellos que parecen estar aludiendo a un ejercicio exclusivo, no vinculado al ejercicio de estas actividades como parte de su dinámica de trabajo en los puestos que pudieran desempeñar en los distintos sectores representados. De hecho, se da el caso de sujetos que niegan ejercer profesionalmente la TI pero luego aluden a cierto desempeño en estos ámbitos, actividades puntuales y esporádicas, limitadas a circunstancias particulares (por ejemplo, visitas y viajes comerciales, contactos con determinados clientes) o porque hayan de traducir textos breves, en ocasiones.

Puede ocurrir también que nuestros sujetos no se sientan identificados con la práctica profesional por no corresponder su puesto de trabajo (sector de empleabilidad, categoría de contratación, titulación concreta que da acceso al empleo, etc.) con el del traductor/intérprete.

Otros sujetos, por el contrario, si bien se ubican en sectores no específicos de la TI (en combinación en el ejercicio de la TI), indican ahora ejercer la TI como autónomos, en agencias o para otros organismos públicos. En cualquier caso, no siempre recogemos comentarios específicos que nos permitan matizar la causa del comportamiento de la muestra. Los comentarios recogidos suelen decantarse por la situación esbozada anteriormente, esto es, el caso de aquellos que responden negativamente a la pregunta pero matizan su respuesta mediante la descripción de tareas y responsabilidades específicas vinculadas con el ejercicio de la TI.

No debemos olvidar, no obstante, que la dedicación o no a esta actividad puede además deberse bien a una opción personal o, por el contrario, a una decisión involuntaria. Así se recoge en determinados casos en nuestra muestra. Aquí, recuerdan los encuestados las limitaciones del

programa para su completa formación como traductores/intérpretes, fundamentalmente en el caso de estos últimos<sup>529</sup>.

### *Satisfacción con la ocupación actual*

#### **V3.21**

A pesar de que el 60% de los encuestados afirma estar satisfecho con su ocupación actual, solo un 37% añade confiar en que este puesto sea su ocupación a largo plazo; esto es, de los 64 sujetos<sup>530</sup> que afirman estar satisfechos con su ocupación, solo 39 indican que desean prolongar su actividad a largo plazo.

Entre los elementos que avalan la satisfacción/insatisfacción de nuestros sujetos con la ocupación actual recogemos gran cantidad de posibles indicadores en los comentarios (abiertos) de los encuestados. Estos aluden, por lo general, a si consideran que el puesto corresponde con su titulación y competencias adquiridas, especialmente en cuanto al uso de competencias lingüísticas, el trabajo en entornos internacionales o su desarrollo en el puesto/sector deseado.

En menor medida, recogemos experiencias diversas de sujetos que:

- valoran el ejercer un trabajo que se separe de la formación recibida y que obligue al sujeto a afrontar continuos retos; en esto, se confirma el gusto de nuestros encuestados por la movilidad, entendiéndola en su sentido genérico: gustan del dinamismo, la actividad y los continuos cambios en sus ocupaciones profesionales, huyendo de trabajos rutinarios, y pretendiendo desarrollar actividades que demanden de ellos una mayor responsabilidad, continua necesidad de reciclaje, etc.
- atienden a indicadores tales como el salario, el horario de trabajo, el prestigio social, el respeto profesional, buenas perspectivas profesionales o futura proyección profesional.

Estos últimos aspectos engrosan la lista de argumentaciones de aquellos que indican no sentirse satisfechos con su puesto de trabajo. Entre estas experiencias de insatisfacción recogemos comentarios, encontrados, en torno a:

- la sobrecualificación de los egresados: sujetos que no se sienten plenamente satisfechos en puestos de trabajo que no suponen un pleno ejercicio de sus competencias y titulaciones;
- limitaciones en cuanto a sus responsabilidades y futura proyección en la empresa, lo que revierte negativamente en su nivel salarial;

Otros se lamentan de la carga excesiva de trabajo, un ambiente laboral incómodo o empleos rutinarios y poco dinámicos.

---

<sup>529</sup> La Tabla CapRES3b.228 en «Presentación del Análisis Completo» del tomo en CD recoge estos comentarios.

<sup>530</sup> En frecuencias, 64 de los 108 encuestados advierten su satisfacción con el puesto desarrollado (4 de ellos son del grupo de los SCFP: uno en el nivel de grado y tres en posgrado que contestan afirmativamente a este ítem).

Observamos, comentarios expresos a la falta de reconocimiento de las titulaciones en Lenguas en el mercado laboral actual, cuestión que ha sido tratada anteriormente y que enlaza con los estudios de Curry y Sherry (2004), comentado en el Capítulo 3 de nuestra tesis.

V.O.	V.T. [ES]
Far too much work, language jobs are not very highly valued in many companies. (LAE101-FHK23)	Demasiado trabajo, los puestos que incluyen tareas lingüísticas no están suficientemente valorados en muchas empresas.

Tabla RES3.62 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con el puesto actual (V3.21COM)

OCUPACIONES DESEADAS

V3.22

Como decíamos, el 40% de la muestra global espera que la ocupación desempeñada actualmente no sea su actividad profesional a largo plazo (todos ellos ya graduados en el programa LAE, con la salvedad de 2 sujetos que aún están en formación, SCFP). No hemos de olvidar que no han transcurrido, de media, más de 5 años desde que los sujetos completaron el Programa, por lo que son muchos los sujetos que aún se muestran inseguros o barajan otras vías de proyección profesional.

Por orden, los sectores de ocupación más deseados son los siguientes:

Comercio exterior
Traducción
Otros
Interpretación
Docencia
Mediación cultural/ Gestión cultural
Cooperación internacional
Localización Web
Recursos Humanos
Derecho
Comunicación/ Periodismo

Tabla RES3.63 Experiencia post-LAE. COM: Satisfacción con el puesto actual/Ocupaciones deseadas (VD3.22COM)<sup>531</sup>

En definitiva, y deteniéndonos en las profesiones deseadas, resumimos las siguientes conclusiones:

<sup>531</sup> En la categoría «Otros» se recogen afirmaciones que apuntan no tanto a un sector de actividad concreto, sino a las condiciones o características de dicho empleo: trabajos de carácter internacional, que pueden permitir el desarrollo de los conocimientos adquiridos, abrir nuevas vías de formación, bien remunerado, etc. (V. Tabla Anexo CapRES3.284 a RES3.286).

- Hasta un total de 14 sujetos se muestran inseguros sobre su futuro desempeño profesional o bien se muestran incómodos a la hora de ofrecer una respuesta sobre una cuestión que no depende necesariamente de una opción personal, sino del mercado laboral, de las distintas modalidades de ejercicio profesional, etc.
- 15 sujetos indican querer desarrollar su carrera profesional en la traducción, la interpretación o la localización multimedia.
- El comercio exterior es el principal «campo afín» de los recogidos en las descripciones de los sujetos, con hasta 9 encuestados que indican su deseo de proyección profesional en este ámbito.

Sin embargo, interesa puntualizar que el análisis por grupos arroja interesantes datos.

Parece que existe una mayor uniformidad en cuanto a las profesiones deseadas en el G-TI en comparación con el G-LENG, aunque con ligeras diferencias. Esto es, la coincidencia de las profesiones deseadas entre los participantes de cada grupo es mucho más evidente en el caso del grupo de Traducción. En cambio, en el de Lenguas existe una mayor heterogeneidad en cuanto a los intereses y deseos de futura empleabilidad de los encuestados.

Esta heterogeneidad viene dada fundamentalmente por la presencia de una gran cantidad de «campos afines» vinculados con la empleabilidad en el programa LAE. Así, la mayoría de las profesiones en campos afines como el Derecho, los RRHH, la Comunicación/Periodismo y la Cooperación internacional, se ubican en el grupo de Lenguas salvo por algún caso puntual en el G-TI. Quizás este grupo tenga más asumida la naturaleza interdisciplinar de los estudios cursados y la posibilidad de proyección en distintos ámbitos; si bien, en el grupo G-TI la titulación específica tiende a ubicar un mayor número de sujetos que desean promocionar en aquellos ámbitos más estrechamente vinculados a la titulación recibida.

Por el contrario, los campos específicos de la TI se sitúan fundamentalmente en el grupo G-TI. De hecho, las profesiones vinculadas a la TI alcanzan el 20% de la representación en el G-TI mientras que estos suponen (en términos de representación muestral del grupo) únicamente un 5,1% del G-LENG. En base a lo cual, intuimos que este ámbito de desarrollo profesional parece más asentado en las percepciones de los sujetos de titulaciones específicas en TI que en el resto de centros, con formación en lenguas aplicadas, al menos en cuanto atañe a los sujetos de nuestra investigación.

#### 6.4.4. Itinerarios profesionales post-LAE

##### VD3.12

Marcan un itinerario profesional previo a la ocupación actual y vinculado con la formación recibida, según los propios encuestados, un total del 46,3% de los sujetos (50 encuestados), recogándose estos tanto en el caso de graduados como de aquellos que se encuentran aún realizando el programa (SCFP), en el momento de la encuesta<sup>532</sup>.

<sup>532</sup> Los SCFP no han sido tratados en el análisis estadístico, por no haber completado oficialmente el programa.



Dado el carácter personal y subjetivo de los itinerarios esbozados como carreras profesionales post-graduación, nos resulta imposible trazar un itinerario común, pero sí podemos esbozar ciertas tendencias, a la luz de los datos facilitados por este grupo de sujetos. Los itinerarios detallados por los encuestados y sobre los que se han realizado las siguientes conclusiones están disponibles en su totalidad en el Anexo 6\_RES3b (en «Tablas y Diagramas» del tomo en CD).

Solo dos sujetos indican estar en su primera experiencia profesional, a modo de prácticas profesionales en distintas empresas/organismos, ambos pertenecientes al grupo de TI. Los importantes casos perdidos (un total de 34 graduados no aportan ninguna actividad profesional previa a su actual trabajo, relacionado con la experiencia LAE) pueden deberse:

- bien a que efectivamente no han realizado actividades profesionales que entiendan relacionadas con su formación LAE,
- bien a que se trate de su primera incursión en el mundo laboral y no hagan explícito este dato,
- bien a que, por cansancio o cualquier otra variable extraña, los sujetos hayan decidido no contestar a esta batería de preguntas.

Únicamente vemos representadas las experiencias de dos sujetos que cuentan, según los datos introducidos en el cuestionario, con más de 10 años de experiencia desde que concluyó su formación como estudiantes LAE. No obstante, la media de años desde la graduación en el programa LAE alcanza los 5,56 años, en el total de 50 sujetos que participan en la encuesta<sup>533</sup> (V. Tabla Anexo CapRES3.286 en Capítulo 6\_RES3B, en «Tablas y Diagramas» del CD). En consecuencia, y tal y como muestra la Tabla CapRES3b.23 («Presentación del Análisis Completo» en CD), el perfil de edad de nuestros sujetos corresponde con un sujeto de edad más madura, superior a los 27 años, en más de la mitad de los casos registrados. Solo los dos sujetos en su primera actividad profesional están en el intervalo de edad de entre los 21 y los 23 años.

Advertimos que, por lo general, las experiencias introducidas por nuestros encuestados en este ítem son significativas en cuanto a su duración, de hecho hasta 33 de estos sujetos describen experiencias profesionales que exceden de los 9 meses de duración. Las tablas Anexo CapRES3.210 y 3.211 del Anexo 6\_RES3B (en el CD, apartado «Tablas y Diagramas») detallan el número de experiencias registradas según su duración en las categorías más elevadas de la escala (entre 6 y 9 meses, más de 9 meses).

Parece que las experiencias más breves tienden a relacionarse con trabajos en prácticas y/u otros trabajos de menor relevancia en cuanto a su adecuación al título, pero vinculados, según los encuestados a su experiencia en el Programa. Esta vinculación se entiende, como ocurre con el carácter internacional de la actividad desarrollada (V3.16), por el uso de las lenguas de trabajo y/o el lugar de desarrollo del mismo, aunque también parece intuirse el contacto con otras culturas y el empleo de los conocimientos interdisciplinares adquiridos en la formación LAE.

---

<sup>533</sup> Recordemos que la media en cuanto a los años transcurridos desde el año de graduación para el total de los encuestados (GRAD LAE) ascendía a 4,2 años. Por lo que parece que estos sujetos optan por describir itinerarios precisamente en aquellos casos en los que cuentan con una mayor experiencia profesional acumulada; intuimos que aquellos que no participan, no lo hacen por no tener una trayectoria profesional previa.

Aluden a la realización de prácticas laborales, asistencia lingüística o lectorado, un total de 12 sujetos. Hemos de puntualizar, de nuevo, que estos datos se basan en las respuestas introducidas por los encuestados en las casillas de edición de datos, en las que no se pide expresamente la modalidad contractual realizada. Estas actividades se sitúan, en la mayoría de los casos, muy próximas a la conclusión de sus estudios en el marco del programa LAE, tal y como detalla, de manera específica, la Tabla Anexo CapRES3.215 en el anexo en CD («Tablas y Diagramas»). Observamos que estas experiencias de formación laboral suelen tener una duración intermedia: siendo de entre los 3 y los 6 meses en la mitad de los casos registrados.

Los sujetos que citan estas prácticas, en el rango de menor duración (menos de tres meses), parecen enfatizar en sus comentarios la relevancia de dichas ocupaciones con su formación, en particular en cuanto a su lugar de realización (dos de los sujetos admiten hacer prácticas fuera de Europa, como veremos a continuación)<sup>534</sup> o a las tareas asumidas (otro de estos sujetos subraya su papel como mediador lingüístico y cultural)<sup>535</sup>. Lo mismo ocurre en los casos en los que se citan experiencias como profesores de lenguas (extranjeras), normalmente en países que coinciden con una de las instituciones de acogida y cuyas fechas de realización se acercan o bien coinciden con el año de graduación en el Programa.

Son pocos los casos en los que se registran experiencias de empleo *precario*, por lo general, muy cercanas al momento de la graduación en el Programa, e incluso solapándose con esta<sup>536</sup>. Parece que los sujetos atienden más bien a aludir al sector en que se realizan o a la relación que puede tener con su formación que al hecho de que se adecúen o no a su nivel de estudios para su inclusión entre sus respuestas a este ítem. Intuimos también experiencias de trabajos puntuales, quizás sin vinculación contractual alguna, en las que los sujetos tienden a no detallar la fecha de realización, aludiendo, por lo general, a una dedicación por un muy breve periodo de tiempo, normalmente no superior a los 3 meses.

En líneas generales, advertimos en el panorama esbozado por nuestros sujetos una serie de cuestiones que entendemos abren importantes vías de investigación, fundamentalmente en torno a los puntos que detallamos a continuación:

#### *Carreras internacional o móviles*

Los resultados en este ítem confirman la predisposición de nuestros sujetos a la movilidad. Una vez concluida su carrera universitaria (en el marco del programa LAE) 31 de los 50 sujetos que esbozan estos itinerarios profesionales vinculados a su formación describen trabajos fuera de su país de origen. Los casos son más frecuentes se dan en el G-LENG, con un 10% más de casos en comparación con el G-TI.

Puede ocurrir que el sujeto, dada la tradición institucional de su universidad de origen, tenga más oportunidades para participar en este tipo de iniciativas; a modo de ejemplo, se detecta a dos sujetos de UL (de los cuatro representados) en prácticas laborales gracias al programa JET ofertado para egresados irlandeses en su institución. De hecho, en los itinerarios formativos post-LAE se observaba una importante tendencia de nuestros sujetos a continuar su formación en las

<sup>534</sup> LAE17-LJMU3, LAE93-FHK20.

<sup>535</sup> LAE106-UP8 (SCFP).

<sup>536</sup> Caso de estudiantes que afirman trabajar como tutores de estudiantes en instituciones del Reino Unido del consorcio LAE (LAE62-UNN3 Eurobis).

instituciones del consorcio LAE aprovechando la oferta formativa disponible: DESS, Global MBA, etc. (V. ítem V3.11).

Los egresados parecen moverse entre las instituciones que son parte de su itinerario de estudios, pero también en otros países, fuera del consorcio LAE: Senegal, EEUU, China, Argentina, Uruguay.

En cuanto al repertorio de experiencias, se observan, desde experiencias puntuales, próximas a la fecha de terminación de los estudios (LAE), hasta sujetos que desarrollan gran parte de su trayectoria profesional post-LAE en un país distinto al de su institución de origen, no siempre, al menos en cuanto atañe a las experiencias recogidas, en países del consorcio LAE<sup>537</sup>.

Sujeto	Fuera país de origen	Año fin LAE	Lugar	Año	Comentario
LAE29-LJMU4	<input checked="" type="checkbox"/>	2003	Francia	2003	Profesor de sueco en Francia (de 3 a 6 meses)
			Suecia	2004	Guía de museo (más de 9 meses)
LAE24-UNN2	<input checked="" type="checkbox"/>	2001	Senegal	2001	Asistente lingüístico (durante 6-9 meses)
TVU1-LAE88	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	España	1999-2005	Traductor: toda la experiencia profesional señalada se ubica en España, termina el programa en el año 1999 y empieza a señalar experiencias de menor duración en el año 2004 y más extensas en el 2005.
LAE16-UL1	<input checked="" type="checkbox"/>	2003	España	2004	Profesor de inglés (de 6 a 9 meses)
LAE37-UL2	<input checked="" type="checkbox"/>	2000	Japón	2001	Asistente lingüístico en el programa JET (más de 9 meses)
LAE13-AIX8	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	Alemania	1999	Experiencias como administrativo (más de 9 meses)
			Alemania	2003	Traductor de páginas web (menos de 3 meses).
LAE8-AIX4	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	Alemania	1999	Trabajo en comunicación y marketing (más de 9 meses)
			Francia/ China	2003	Organización de eventos (más de 9 meses)
LAE9-AIX5	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	Alemania	1999	Trabajo como asistente de ventas (más de 9 meses)
LAE10-AIX6	<input checked="" type="checkbox"/>	1996	Reino Unido	1997	Trabajo en el sector de la autoedición (más de 9 meses)
LAE13-AIX8	<input checked="" type="checkbox"/>	2003	España	2003	Atención al cliente (más de 9 meses)
			España	2004	Traductor autónomo (menos de 3 meses)
LAE18-AIX10	<input checked="" type="checkbox"/>	2002	Reino Unido	2002	Traductor en agencia (durante más de 9 meses, el sujeto explica que estuvo 2 años trabajando allí como traductor y que luego pasó a una empresa especializada en logística también en el Reino Unido) <i>Actualmente continúa en el Reino Unido.</i>
LAE47-AIX18	<input checked="" type="checkbox"/>	1998	Argentina	1999	Responsable de marketing (más de 9 meses)
			Argentina	2000	Jefe de proyectos de planificación, ventas, etc. (más de 9 meses)
			Francia/ Argentina	2002	Responsable comercial (más de 9 meses)
			Brasil	2005	Responsable comercial (más de 9 meses)
LAE55-AIX20 (Eurobis)	<input checked="" type="checkbox"/>	2000	Alemania	2000	Prácticas como relaciones públicas (de 3 a 6 meses)
			Alemania/ Japón	2000	Responsable de ventas (más de 9 meses)
			Alemania	2001	Ejecutivo de cuentas (más de 9 meses)

<sup>537</sup> Tabla completa en Anexo 6\_RES3B, incluyendo a aquellos sujetos que citan una única experiencia de corta duración («Tablas y Diagramas» en CD adjunto).

			Alemania	2001	Personal administrativo (internacional) (de 6 a 9 meses)
LAE80-AIX26	<input checked="" type="checkbox"/>	2000	Reino Unido	2002	Responsable de transportes (más de 9 meses)

Tabla RES3.64 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE en un país distinto al de su institución de origen (G-LENG) (VD3.12D)

Sujeto	Fuera país de origen	Año fin LAE	Lugar	Año	Comentario
LAE15-UGR4	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	Reino Unido	1999	Jefe de cuentas (más de 9 meses)
			Reino Unido	2003	Trabajo de administración y atención al cliente (más de 9 meses)
LAE34-UGR8	<input checked="" type="checkbox"/>	1993	Francia	1998	Redactor y revisor para la Dirección General de la Unesco (más de 9 meses)
LAE42-UGR9	<input checked="" type="checkbox"/>	2004	EEUU	2004	Trabajo como traductor e intérprete (antes 2003, indicó haber trabajado también en EEUU como gestor de proyectos durante más de 9 meses)
			EEE	2005	Empresario autónomo (más de 9 meses)
LAE46-UGR12	<input checked="" type="checkbox"/>	1998	Alemania	2001	Jefe de proyectos de traducción (más de 9 meses)
LAE87-UGR21	<input checked="" type="checkbox"/>	2002	EEUU	2002	Profesor (más de 9 meses)
			Francia	2004	Profesor (más de 9 meses)
LAE92-UGR23	<input checked="" type="checkbox"/>	1999	Irlanda	1999	Agente de apoyo técnico (más de 9 meses)
			Reino Unido	2002	Responsable de proyectos de localización (indica expresamente que durante los últimos 5 años ha trabajado durante 4 años en el extranjero).
LAE95-UGR24	<input checked="" type="checkbox"/>	2000	Reino Unido	2000	Lector (durante más de 9 meses)
LAE96-UGR25	<input checked="" type="checkbox"/>	2003	Portugal	2004	Profesor de español (entre 3 y 6 meses)
LAE38-FHK4	<input checked="" type="checkbox"/>	2002	Francia	2004	Jefe de productos en empresa de marketing y comunicación (durante más de 9 meses)
LAE54-FHK9	<input checked="" type="checkbox"/>	1997	Reino Unido	1997	Traductor y corrector (alemán-inglés) (más de 9 meses)
			Reino Unido	1999	Apoyo técnico (en inglés, alemán y francés) (durante más de 9 meses)
LAE68-FHK13	<input checked="" type="checkbox"/>	2002	Francia	2004	Prácticas en desarrollo de negocios, estudios de mercado y traducción (entre 3 y 6 meses)
			Suiza	2004	Prácticas en marketing y recursos humanos (entre 3 y 6 meses)
			Suiza	2005	Prácticas de marketing, comunicación, inc. revisión, edición y traducción (más de 9 meses)
LAE72-FHK15	<input checked="" type="checkbox"/>	1997	Reino Unido	1998	Prácticas como diseñador de cursos lingüísticos para estudiantes (más de 9 meses)

Tabla RES3.65 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE en un país distinto al de su institución de origen (G-TI) (VD3.12D)

*Carreras estables según sector de actividad*

Los descriptivos esbozados por los sujetos suelen coincidir en el mismo sector o actividad profesional desempeñada en el momento de la encuesta, observándose carreras estables en cuanto a su proyección en un determinado campo de especialidad. Son pocos los casos en los que el sujeto opta por describir experiencias en sectores dispares, salvo en el caso de graduados que trabajaron

como asistentes de lenguas o lectores y luego orientaron su carrera hacia sectores profesionales específicos, no vinculados con la docencia (LAE37-UL2 y LAE10-AIX6, son algunos ejemplos). Las tablas detalladas por sujeto en el Anexo 6\_RES3b («Tablas y Diagramas») incluyen la ocupación actual del sujeto para demostrar la continuidad en las trayectorias detalladas (Tablas Anexo CapRES3.216 a la 3.270 en el Anexo 6\_RES3B del CD).

En efecto, el sujeto ha seleccionado aquellas iniciativas que considera más vinculadas con el Programa; por otra parte, ha introducido también el sector y actividad de su ocupación actual, por lo que se baraja que haya podido optar por describir sólo aquellas más vinculadas con este último. Con ello quizás pueda ofrecer una imagen más consolidada y una mayor orientación de su proyección profesional, que no hubiera conseguido si se hubieran incluido todas y cada una de las experiencias profesionales desempeñadas. De nuevo, la perspectiva temporal en la que se desarrolla esta encuesta, con algunas excepciones, desde que el sujeto ha concluido sus estudios, requiere de una mayor atención en este particular en vistas a futuros estudios al respecto.

Aquellos sujetos que describen experiencias dispares o de muy corta duración en un currículum profesional de este nivel, quizás se sientan condicionados a dar una respuesta sea cual sea. Así es posible que opten, dada su limitada experiencia profesional, por completar las casillas de edición, incluyendo cualquier actividad, incluso las citadas prácticas profesionales o empleos temporales en precario, etc. No obstante, son muy pocos los casos detectados del total de participantes en este ítem (V. tablas en el Anexo 6\_RES3B, en el CD adjunto).

#### *Inserción laboral*

En las tablas del Anexo 6\_RES3b (en «Tablas y Diagramas» en el CD) y gracias a la inclusión de la fecha en que completan el Programa, se observa un cierto solapamiento de la primera experiencia laboral con el año de conclusión de los estudios. Esto puede deberse, bien a que se inicia la actividad descrita en el transcurso del mismo año en que se termina el Programa, bien a que se realiza una compatibilización de actividades. Las fechas concretas de estas actividades profesionales no quedan registradas en nuestra encuesta. Recordemos que los sujetos mostraron una cierta prolongación de sus estudios conforme se deriva de las propias conclusiones de nuestro trabajo (V. Apartado 6.1.1).

Se observa, no obstante, y si asumimos las limitaciones relativas al dato de terminación de los estudios (V. Apartado 6.1.1.), que los 7 casos en los que transcurre más de un año desde el momento en que se termina el Programa hasta que el sujeto señala una actividad profesional relevante, los sujetos habían continuado su formación en cursos de máster y doctorado, por lo general, de una duración superior a un año. Esto explica su tardía inserción laboral en relación al resto de encuestados. Así lo reflejan las tablas siguientes, elaboradas por cada sujeto que esboza su itinerario profesional post-LAE y disponibles en su totalidad en el Anexo 6\_RES3B (de la 3.216 a la 3.270).

Hemos seleccionado, a continuación, el siguiente ejemplo:

LAE88-TVU1			
Año fin LAE	1999		
Itinerario formativo post-LAE	[tipo] [durac] [año] [país]	Máster en Interpretación de Conferencias De 6-9 meses 2000 Bélgica /España (Madrid)	
	[tipo] [durac] [año] [país]	Cursos de Traducción General De 6-9 meses 2001 España	
	[tipo] [durac] [año] [país]	Diploma en Traducción Jurídica (español-inglés) De 6-9 meses 2001 España	
	[tipo] [durac] [año] [país]	Diploma en Traducción Jurídica (español-francés) De 6-9 meses 2004 España	
Actividad actual	[sec] [post] [com]	Education/ Training (no languages) + TI «Interpreter, Translator/interpreting lecturer» «I also wish to expand my interpreting knowledge in the near future»	Formación (no lenguas) + TI Intérprete, formador de Traductores/intérpretes. «Quisiera ampliar mi conocimiento de interpretación en el futuro próximo».
Itin-Prof- LAE	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Freelance In-house translator/project manager (freelancing) Less than 3 months 2004 Spain « Translation, revision, occasional interpretations, project management. »	Autónomo Traductor autónomo/jefe de proyectos Menos de 3 meses 2004 España «Traducciones, revisiones, interpretaciones esporádicas y gestión de proyectos».
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Freelance In-house legal translator (freelancing) Less than 3 months 2004 Spain «Legal translations, revision. »	Autónomo Traductor jurídico (autónomo) Menos de 3 meses 2004 España «Realización de traducciones jurídicas y de trabajos de revisión».
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Freelance « Freelance translator/interpreter» Over 9 months 2005 Spain «Translations, interpretations.»	Autónomo Traductor/intérprete autónomo ( Más de 9 meses 2005 España «Realización de traducciones e interpretaciones».
	[tipo] [post] [durac] [año]	Translating/interpreting lecturer Over 9 months 2005	Profesor de Traducción e Interpretación Más de 9 meses 2005

	[país] [resp]	Spain «Teaching general, legal, economic translation and simultaneous interpreting»	España «Docencia de traducción general, jurídica, económica y de traducción simultánea».
<p><b>Comentario:</b> Toda la experiencia profesional señalada por el sujeto LAE88-TVU1 se desarrolla en España. Termina el programa en el año 1999 y empieza a señalar experiencias desde el 2004 (de menos de tres meses, en lo que parece es una alusión a empleos puntuales como traductor freelance) al 2005; aquí parece que se da una consolidación de la actividad profesional del sujeto como <i>freelance</i> (señalando experiencias de una mayor duración, de más de 9 meses), y finalmente se señala como profesor de TI (2005), actividad que mantiene en el momento de la encuesta, compatibilizándola con su actividad profesional en estas disciplinas.</p> <p><i>Al observar su itinerario formativo vemos que efectivamente, desde el año 2000 al 2004 ha estado realizando cursos de formación de una duración de entre 6-9 meses o superior a los 9 meses, cerrando un itinerario post-LAE en continuidad desde su graduación.</i></p>			

Tabla RES3.66 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerarios descritos (Ejemplo de G-LENG)

*Vinculación de la carrera profesional con la formación LAE*

Como en anteriores ítems, nuestros sujetos suelen comentar experiencias profesionales o formativas (prácticas profesionales, trabajo como asistente lingüístico o lector) en países diferentes al de su institución de origen. Por otra parte, destacan en sus comentarios el empleo de sus competencias lingüísticas y culturales y, en menor medida, de las competencias en traducción.

Por otra parte, tienen cabida fundamentalmente aquellas experiencias vinculadas estrechamente con las disciplinas en torno a las que se articula el Programa: Traducción, Economía y Derecho, a las que se suma la Docencia (de lenguas, por lo general); se registran actividades en un importante espectro de ocupaciones, tales como:

Economía y empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperación internacional (responsable de proyectos)</li> <li>▪ Trabajos administrativos (estudios de mercado, gestión y mantenimiento de redes informáticas, autoedición, atención al cliente, contabilidad, logística)</li> <li>▪ Organización de eventos</li> <li>▪ Responsable financiero</li> <li>▪ Asistente de ventas a la exportación</li> <li>▪ Telemarketing</li> </ul>
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lenguas (extranjeras)</li> <li>▪ TI</li> </ul>
Turismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guía de museo</li> <li>▪ Asistente ejecutivo</li> </ul>
Traductor / intérprete	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Freelance</i></li> <li>▪ En plantilla</li> <li>▪ Empresario</li> </ul>

Tabla RES3.67 Experiencia post-LAE. Itinerario profesional post-LAE: sectores/ocupaciones descritas (VD3.12)



Ejercicio de la TI

En cuanto al ejercicio profesional de la Traducción, todos los egresados de la UGR admiten, en un momento u otro del itinerario profesional post-LAE descrito, haber trabajado como traductor/intérprete, fundamentalmente como *freelance*. En esto, puede ocurrir el mismo fenómeno que citábamos anteriormente: el sujeto no siempre parece haberse dedicado plenamente a la traducción como autónomo, más bien, acumula experiencia en encargos concretos, que ahora verbaliza como experiencias profesionales.

Por lo general, suele ocurrir que, en las descripciones del grupo G-LENG, se tiende en mayor medida a justificar la inclusión de sus respuestas, en tanto que experiencias profesionales vinculadas a su formación. Así detallan el desempeño de tareas de interpretación y traducción de documentación, textos técnicos, etc. que ejercen de manera esporádica, a petición de sus superiores, clientes, etc. Esto es, se observa en estos sujetos un cierto empeño en vincular aquellos aspectos de su formación que le han sido de utilidad en su desempeño profesional. Señalamos los siguientes ejemplos:

LAE84-UP7			
Año fin LAE	2001		
Actividad actual	[sec] [com]	International Trade	Comercio exterior
Itin-Prof- LAE	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Administrative staff From 3 to 6 months. Not specified Germany « Translating technical documents and presentations, general administrative work. »	Sin especificar Personal administrativo De 3-6 meses Sin especificar Alemania «Traducción de documentos técnicos, realización de presentaciones, trabajo administrativo en general».

Tabla RES3.68 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (1)

LAE109-UNN4			
Año fin LAE	2003		
Actividad actual	[sec] [post] [com]	Administrative staff «European Project Management» «Dealing directly with Spanish & French markets using knowledge and appreciation of different cultures»	Personal administrativo Gestión de proyectos europeos. «Trato directamente con mercados españoles y franceses hacienda uso de mi conocimiento y apreciación de las diferentes culturas».
Itin-Prof- LAE	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Interpreter Less than 3 months No date UK «Interpreter for Spanish Junior Golf team»	Sin especificar Intérprete Menos de 3 meses Sin fecha Reino Unido Intérprete para el equipo español junior de golf.
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Accountant Over 9 months 2003 UK «Iberia travel Expense Accountant»	Sin especificar Contable Más de 9 meses 2003 Reino Unido «Responsable financiero de Iberia»
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Team leader Over 9 months 2004 UK «Team leader for Iberia and Italy Travel Expenses»	Sin especificar Responsable de equipo Más de 9 meses 2004 Reino Unido «Responsable de equipo para el departamento financiero de Iberia e Italia»

Tabla RES3.69 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (2)

Sí se detectan itinerarios consolidados en el ejercicio de la TI, fundamentalmente en el grupo de Traducción. No obstante, estos itinerarios responden a los graduados en fechas más tempranas, como muestra el ejemplo de la tabla siguiente:

<b>LAE34-UGR8</b>			
Año fin LAE	1993		
Actividad actual	[sec] [com]	Language teacher+ TI I intend to pursue Ph D studies	Profesor de lenguas+ TI «Pretendo seguir estudios de Doctorado».
Itin-Prof- LAE	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Lecturer. Over 9 months 1994 Spain « Translation and Interpreting studies. Translation A-B, British, US and Spain Area Studies. International Law. »	Sin especificar Profesor/a. Más de 9 meses 1994 España «Profesor de Traducción e interpretación. Traducción A-B, Civilización británica, estadounidense y española y Derecho internacional».
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Legal translator Over 9 months 1996 Spain « Legal and sworn translator (intellectual property)»	Sin especificar Traductor jurídico Más de 9 meses 1996 España «Traductor jurídico y jurado (propiedad intelectual)».
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Drafter / reviser Over 9 months 1998 France « Drafter and reviser for the Director General of UNESCO»	Sin especificar Redactor/a y revisor/a Más de 9 meses 1998 Francia «Redactor y revisor para el Director General de la UNESCO».
	[tipo] [post] [durac] [año] [país] [resp]	Not specified Drafter and reviser. Publications coordinator Over 9 months 2000 Spain « Drafter, reviser, translator, publications coordinator at a NGO. »	Sin especificar Redactor/a y revisor/a. Coordinador/a de publicaciones Más de 9 meses 2000 España «Redactor, revisor, traductor, coordinador/a de publicaciones en una ONG.»
<b>Comentario.</b> Tras completar el Programa en el año 1993 el sujeto acumula experiencias docentes en traducción e interpretación (en España), para pasar después al ejercicio propiamente dicho de la traducción y la revisión de textos (entre los años 1996-2000), tanto en España como en Francia. Actualmente se ubica como docente de TI.			

Tabla RES3.70 Experiencia post-LAE. Experiencias profesionales post-LAE: Itinerario profesional post-LAE: ejercicio de la TI (3)<sup>538</sup>

<sup>538</sup> También el itinerario del sujeto LAE88-TVU1 en la página 622 y 623.

# Capítulo

# 7

Finalmente, el presente capítulo dará respuesta a los objetivos de investigación formulados. Retomaremos, por tanto, las preguntas de investigación y su formulación en objetivos generales y específicos para presentar las conclusiones de nuestro estudio doctoral.



## 7.1. Conclusiones por objetivo de investigación

Tras la exposición de los principales resultados obtenidos en las distintas dimensiones y momentos de estudio (Capítulo 6), este último capítulo pretende sintetizar las principales conclusiones que consideramos dan respuesta a los objetivos de investigación marcados (V. Capítulo 5, Apartado 5.3.2.).

De esta manera, retomaremos los objetivos generales esbozados y los específicos para presentar lo que a nuestro entender son las conclusiones finales de este trabajo de investigación doctoral. Ciertamente, dado el carácter exploratorio y descriptivo de este estudio, la principal vía de investigación que queda abierta atiende a la realización de estudios de contraste o estudios de mayor envergadura que nos permitan realizar comparaciones con los resultados que ahora exponemos y que entendemos atañen a la sección de la población de estudio representada en esta muestra.

Puesto que el propio diseño de la investigación y sus implicaciones en el análisis de resultados ha sido un elemento de peso en este trabajo (especialmente al corresponder a una línea metodológica de investigación incipiente en el campo de la investigación en TI), aludiremos a determinadas conclusiones de índole metodológica, que esperamos sirvan para alimentar y orientar futuros estudios en esta línea.

Completaremos nuestras conclusiones con unos apuntes finales respecto a la experiencia LAE, esbozada por nuestros encuestados, en línea con el actual panorama de la educación superior en Europa.

### Objetivo general 1.

Describir el perfil de los candidatos al programa LAE, previamente a su acceso (*perfil de acceso*).

### Objetivos específicos

- *Analizar el perfil del candidato, según los propios participantes en el Programa LAE.*

En el perfil de acceso ocupan un lugar prioritario las competencias lingüísticas, seguidas de una importante batería de aspectos personales de naturaleza diversa. Parece que la cuestión más favorable para el acceso de candidatos estriba en la importancia de las vivencias previas (de naturaleza internacional, por lo general). Precisamente este tipo de experiencias parece ser una garantía para la demostración de las competencias lingüísticas de los sujetos, por una parte y, por otra, de sus experiencias de contacto intercultural (donde prima la capacitación de los sujetos para afrontar lo desconocido, solucionar problemas y adaptarse a distintas situaciones). Finalmente, estas experiencias también favorecen, según nuestros encuestados, que el candidato sea capaz de demostrar, con mayor facilidad, sus motivaciones e intereses ante su participación en esta iniciativa (doble) de movilidad y el contacto con otras realidades culturales.

Este elemento, por otra parte, no logra rebatir las imágenes estereotipadas y elitistas que han existido durante la historia del Programa (tal y como reflejamos en nuestra fase diagnóstica). En cualquier caso, el panorama educativo europeo actual puede contribuir a cambiar o matizar este

tipo de percepciones de los sujetos LAE de uno y otro lado, al favorecer la movilidad y las oportunidades para el intercambio académico.

Las cualidades personales más destacadas pasan por el citado interés y disposición hacia el contacto intercultural, dinamismo, espíritu proactivo, asertividad, ambición positiva y gran confianza en uno mismo.

Además del perfil personal, queda dibujado un perfil académico que el sujeto entiende como propio. Este perfil atiende no solo al rendimiento en términos de resultados académicos, sino a actitudes y características de la personalidad que los sujetos consideran necesarias para superar los condicionamientos académicos del Programa. El sujeto se define como una persona con gran capacidad de adaptación, de superación, de esfuerzo, de dedicación y movido por su motivación intrínseca. En este, el propio estudiante se define con un perfil superior al del estudiante medio, lo cual coincide con las percepciones de los coordinadores consultados.

- ***Observar si los candidatos gozaban de un perfil internacional previo al acceso.***

Casi el 70% de los encuestados considera gozar de un perfil internacional previo a su integración en el programa LAE. Las experiencias que marcan este carácter internacional previo vienen dadas por el contacto con las lenguas o culturas de estudio durante estancias o periodos de residencia fuera del país de residencia habitual del estudiante, que acontecen en más del 50% de los casos. Aproximadamente un tercio de la muestra afirma haber recibido una formación de carácter internacional, y algo más del 20% indica que su contexto familiar también puede definirse como internacional por contar con familiares de otras nacionalidades o haber nacido en el extranjero, entre otros motivos vinculados a su contexto familiar.

Estos resultados corroboran las conclusiones de otros estudios de movilidad (EREX, SOC 2000, fundamentalmente), sobre todo en cuanto al contacto de los sujetos con otros países y culturas previamente a las estancias de movilidad.

Los sujetos del G-TI acumulan mayor número de experiencias de estancia o residencia fuera de su país de origen en comparación con los sujetos del grupo de Lenguas. Estos últimos esgrimen, en mayor medida, un contexto internacional marcado por su entorno familiar.

- ***Analizar qué características constituyen, para los encuestados, una ventaja para el acceso al Programa.***

Los encuestados se muestran firmes a la hora de describir aquello que consideran necesario para el potencial participante, e inciden en gran medida en lo meramente actitudinal, en detrimento de factores puramente cognitivos. Destacan las competencias lingüísticas como únicos conocimientos más frecuentes, donde los sujetos no muestran dificultades en su descripción.

Se aprecia, en los rasgos favorables para el acceso, una importante presencia de los elementos que definen la competencia interpersonal e intercultural. El estudiante LAE se muestra muy consciente, desde el inicio de los estudios, o al menos así lo recuerda en sus evaluaciones retrospectivas, de la necesidad de tener una personalidad flexible para su integración en distintos contextos, no solo culturales, sino también académicos.



En cualquier caso, estas evaluaciones retrospectivas han podido verse influenciadas por las experiencias acumuladas durante su formación, por lo que serán necesarios futuros estudios en este particular y en relación tanto con los candidatos como con los admitidos al Programa, que nos ayuden a corroborar las percepciones recogidas en este estudio.

- ***Describir los procedimientos de acceso al Programa y la valoración de los sujetos con respecto al proceso de selección.***

Como preveíamos, los procedimientos de selección de estudiantes varían según la institución de acceso. Los sujetos no parecen albergar grandes dudas al respecto, por lo que se entiende que los procedimientos de selección son claros y transparentes para los candidatos, salvo en casos concretos y en la valoración de elementos específicos del baremo. Las incongruencias detectadas en cuanto al procedimiento de admisión comentado por los coordinadores (y anunciado en los descriptivos del Programa) y el señalado por nuestros encuestados pueden deberse a los cambios y modificaciones acaecidos durante la historia del Programa.

Todos los que responden a esta pregunta admiten que el proceso de selección de estudiantes fue justo, por lo que parece que los sujetos están satisfechos con el procedimiento de selección de candidatos. En cualquier caso, esto se entiende al contar con sujetos que han superado dicha fase de selección, por lo que nuestras conclusiones al respecto se ven limitadas. Esta cuestión debería abordarse durante el procedimiento mismo de selección de candidatos o integrarse en futuros trabajos que pretendan analizar la experiencia de aquellos estudiantes que no han tenido éxito en la fase de selección o posteriormente, tras lo cual abandonaron el Programa.

Estas experiencias de abandono no han sido aún objeto de estudio y consideramos serían interesantes, especialmente para contribuir a minimizar los problemas que han podido llevar a un candidato a dejar el Programa, por un lado y, por otro, quizás contribuirían a optimizar el proceso de preparación y selección de candidatos.

La investigación en cuanto al perfil del sujeto participante en este tipo de experiencia de movilidad sigue resultando de interés, especialmente a la luz del valor otorgado en nuestra encuesta a las vivencias previas en contextos internacionales, así como a los valores y actitudes personales. Las experiencias de contacto intercultural e internacional, y el desarrollo global del individuo en formación son actualmente presupuestos básicos de la sociedad global y, a su vez, fundamentos de base en el nuevo modelo educativo de Bolonia y el EEES. De ahí que quizás este perfil del candidato tienda a homogeneizarse y lleve a una redefinición de los criterios de selección de estudiantes.

- ***Analizar las motivaciones y expectativas previas al acceso al Programa, según las valoraciones retrospectivas de los sujetos participantes.***

Como ocurría en el perfil favorable para el acceso, las motivaciones y expectativas de los encuestados inciden fundamentalmente en el plano personal, especialmente en lo que atañe a la experiencia de movilidad: cursar dos años de estudio fuera, conocer gente y viajar, entre los elementos más valorados.

Por lo general, se aprecia una cierta confianza en que el Programa suponga una experiencia de formación distinta a la ofertada en la titulación de origen, situación más evidente en el grupo de TI. Este grupo parece albergar una identidad más fuerte del grupo LAE. Posiblemente, el estatus de la titulación desde su configuración como Licenciatura (con altas notas de corte para el acceso), el requisito del examen de acceso (ahora inexistente), a lo que se suma la prueba específica de acceso a LAE, son elementos que contribuyen a la configuración de un perfil o identidad más consolidados, hecho que no siempre ha sido bien visto por el resto de compañeros de titulación.

La formación en TI parece exclusivamente asociada, como motivación/expectativa de acceso, al grupo G-TI; en el G-LENG nos resulta imposible establecer una posición general: la mitad de los encuestados del grupo valoran esta motivación como *importante/muy importante*, y la otra mitad como *nada o poco importante*.

Aún así, y si atendemos a la universidad de origen, los sujetos de AIX niegan, desde este momento, que sea un objetivo el formarse como traductores e intérpretes. En Colonia se da un cierto desinterés hacia la TI, quizás condicionado por la propia cultura de enseñanza-aprendizaje de la institución, frente a la UGR, donde los estudiantes defienden la *exclusividad* de su formación frente a la formación meramente lingüística que pueden suponer los estudios de Filología. No olvidemos que no existe en España una tradición de Lenguas Aplicadas, lo que puede llevar a los sujetos no interesados en los estudios meramente filológicos a buscar otras alternativas de formación en lenguas extranjeras, en los estudios de TI (Calvo, en curso). Quizás esto derive en un «autoconvencimiento» por parte de los sujetos de que realmente quieren formarse y ejercer como traductores e intérpretes. Calvo (*ibíd.*) demuestra, no obstante, cómo estas expectativas iniciales tienden a moderarse a lo largo de la carrera.

Los encuestados parecen valorar la incidencia de la experiencia LAE en su desarrollo profesional. En este sentido, el grupo G-LENG tiende a dar más importancia a su potencial de desarrollo en el extranjero y en contextos internacionales. El G-TI, y especialmente los sujetos de la UGR, se muestran más seducidos por la oportunidad de obtener una D/TT.

Con todo, las motivaciones y expectativas profesionales son las menos valoradas por ambos grupos de encuestados. Ciertamente, entran en juego aquí determinadas variables extrañas que pueden explicar el comportamiento de los encuestados. Sin entrar en la incidencia del factor recuerdo, el aspirante al Programa puede sentirse poco afectado por elementos que aún están muy lejos en su trayectoria personal y académica, pues carece de objetivos y motivaciones de índole profesional. Por otro lado, también puede valorarse este comportamiento como un intento de responder conforme a posiciones positivas (quizás más movidas por la motivación intrínseca de los encuestados), por lo que tienden a ofrecer una imagen más positiva y menos interesada de sí mismos.

**Objetivo general 2.**

- Describir el perfil del participante una vez en el programa (perfil del estudiante LAE), según los propios participantes en el Programa LAE.
- Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto a su formación en general.

**Objetivos específicos**

- *Analizar su autoconcepto como estudiantes de educación superior, en comparación con los estudiantes de su institución de origen, no participantes en el programa LAE.*

El 98% de los encuestados (los 106 sujetos que acceden contestar a esta pregunta) consideran que los participantes LAE tienen un perfil propio y claramente identificable. Son pocos los sujetos que acceden a describir rasgos característicos. Por lo general, los aspectos propios del participante coinciden con aquellos favorables al acceso al programa LAE, entre los que predomina un marcado perfil personal con claras incidencias en lo académico como elementos que marcan las diferencias en el estudiante LAE, en general.

No obstante, las particulares características del Programa se suman al perfil anteriormente esbozado. De esta manera, el perfil diferencial no viene dado tanto por las características de los sujetos, sino por las particularidades del Programa que los hacen diferentes ante otros compañeros de estudio. En estos casos, su perfil no resulta tan diferente al del estudiante no-LAE, salvo por las características más obvias del programa de estudios LAE, a saber, la duración de las estancias, la formación interdisciplinar y la doble movilidad que les hacen verse diferentes a los no participantes. Con todo, el 73,1% afirma que su experiencia formativa es más completa que la de sus compañeros no-LAE.

Son básicamente los anteriores elementos los que justifican, según los encuestados, que reciban una formación más completa en comparación con los sujetos que no toman parte en el Programa. Estas características y experiencias propias revierten, en el plano formativo, en mayores logros lingüísticos y en la ampliación de sus conocimientos culturales entre los principales beneficios asociados al contacto intercultural.

Por otra parte, las exigencias académicas a las que han de responder los participantes también les sirven para distinguirse de sus compañeros de titulación. Entre los elementos más citados: los estudiantes LAE han de responder con una mayor dedicación y esfuerzo, y se les expone a mayores oportunidades para la práctica de los conocimientos adquiridos.

Este perfil académico extrínseco o potenciado por el propio Programa no siempre deriva en valoraciones positivas. Más bien al contrario, induce a percepciones negativas por parte de otros compañeros de titulación, lo cual resulta en patrones de conducta que marcan la relación entre los participantes LAE y los no-LAE. Esta situación se ve agravada por la continuidad de los cohortes en el Programa, esto es, el hecho de que una misma promoción de estudiantes siga un programa particular de estudios dentro de su propia institución y el distanciamiento que se produce durante los dos años de formación en el extranjero no siempre alimentan las buenas relaciones entre los grupos. Esto es así en aquellas instituciones en las que la identidad del sujeto LAE parece tener un mayor peso (especialmente en el G-TI que registra una mayor participación en estas cuestiones, y

esboza, principalmente por cuenta de los sujetos de Granada, una gran cantidad de elementos diferenciadores).

- *Analizar su autoconcepto como estudiantes móviles en comparación con otros estudiantes móviles, no participantes en el programa LAE (por ejemplo, Erasmus).*

El 96,3% de los encuestados LAE coincide en que su experiencia de formación resulta más completa que la del estudiante Erasmus tradicional. Además, hasta el 94,4% afirma que esta diferencia resulta positiva para la experiencia LAE (los sujetos del G-TI son los más propensos a esta afirmación, frente a los del G-LENG).

Los sujetos valoran como positivas para los participantes LAE aquellas cuestiones que diferencian la experiencia formativa LAE de la de Erasmus. Su experiencia resulta entonces diferente positivamente por: la cantidad y duración de las estancias, las más altas exigencias académicas, las demás características derivadas del carácter selectivo y organizado del Programa, además de por los logros asociados a la mayor integración cultural y académica y la obtención de la D/TT como resultado del seguimiento del Programa.

Podemos afirmar que no parece que los estudiantes tengan una impresión definida sobre la diferencia de la formación recibida durante los periodos de movilidad en el grupo LAE con respecto a la de los estudiantes Erasmus, salvo en cuestiones intrínsecamente relacionadas con la particular implementación del Programa, y fundamentalmente en lo referente a la realización de una doble estancia de movilidad. Más allá de estos elementos, los sujetos se sienten más adaptados e integrados no solo en la lengua y cultura de acogida, sino también en la institución y en la vida académica en destino. Además, se vuelve a defender el alto perfil académico y las características personales del estudiante LAE para distinguirse del participante Erasmus.

En general, la experiencia Erasmus queda bastante desacreditada por nuestros encuestados, que consideran una experiencia académica «simulada» de integración en la institución de acogida, donde el estudiante es poco responsable de su formación en movilidad.

Son numerosas, no obstante, las posiciones encontradas en el grupo de encuestados, lo que ratifica las visiones diversas y experiencias heterogéneas en este estudio. Esto ocurre especialmente al valorar la incidencia del seguimiento de un programa fijo y organizado y de su realización conjuntamente con otros compañeros LAE. Sin embargo, sí parece que existe un mayor consenso respecto al grado de exigencia (académica) del Programa y sus consiguientes aportaciones formativas.

- *Describir las principales dificultades encontradas por los sujetos durante su experiencia en el Programa LAE: académicas, personales y administrativas.*

En lo personal no se detectan situaciones asociadas, en exclusiva, a los estudiantes LAE; se trata más bien de situaciones compartidas por otros estudiantes móviles (SAEP 1990, EREX, SOC 2000). Curiosamente, los estudiantes aluden más a los problemas en relación a su país y entorno de origen que a problemas en el país y entorno de acogida. Los principales problemas citados corresponden a la lejanía del entorno familiar y cotidiano durante las estancias de movilidad: añoranza, melancolía, sentimientos de soledad, problemas en las relaciones personales con sus

amigos/pareja en origen, etc., que se ven agravados por la realización de dos estancias continuadas de estudios en el extranjero.

En lo académico, el aspecto que merece mayor atención es la experiencia curricular de nuestros sujetos, valorada por un importante número de encuestados como deficiente. En efecto, la movilidad no se percibe, al menos en cuanto respecta a los encuestados en este trabajo, como plenamente integrada. El estudiante no parece advertir una continuidad en su formación ni un aprendizaje secuenciado y coherente, donde parecen faltar objetivos que avalen la progresión formativa de los sujetos.

Finalmente, en el plano administrativo, no pasan desapercibidos los problemas derivados de la compleja gestión del Programa. Se detectan ciertos problemas en trámites concretos, si bien la mayoría de las cuestiones pueden ser compartidas por otros estudiantes, por lo que no resultan exclusivas de los participantes en el Programa.

De todo ello deseamos destacar la importancia de la conciencia intercultural que demuestran nuestros encuestados. A la luz de los resultados recogidos, es evidente que demuestran su grado de conocimiento de las realidades culturales y sociales en las que se han visto inmersos. Los sujetos no se contentan con advertir que se sienten inmersos en países con distintos hábitos, modos de vida, lenguas o costumbres, y las dificultades asociadas a su adaptación, sino que atienden además a otros elementos que entienden marcados culturalmente, como los distintos estilos de enseñanza/aprendizaje en el ámbito académico o las diversas dinámicas de funcionamiento administrativo en las instituciones en que realizan sus estudios.

No obstante, no atendemos en esta ocasión al concepto que nuestros participantes tienen de la «cultura», si bien se intuye una profunda conciencia de las dimensiones del mismo. Las matizaciones realizadas frecuentemente en las intervenciones de los sujetos, que parecen querer luchar contra el estereotipo, no generalizar a todo un país sino restringir sus comentarios a las áreas geográficas, instituciones, personas con las que tuvieron contacto, etc., nos indican que su conocimiento cultural es mucho más amplio que el de otros sujetos en contacto con países o lenguas extranjeras.

Los estudios para el intento de definición de la competencia intercultural o internacional no parecen haber llegado a conclusiones determinantes al respecto (Teichler y Altbach 2001: 19-20). En efecto, existen importantes estudios que se han aproximado a la conceptualización de la competencia intercultural (Byram 1997, 1998), donde parece que los sujetos móviles observan importantes avances (Murphy-Lejeune 1990, 2003, Opper *et al.* 1990, Teichler y Jahr 2001, *Interculture Project*). No obstante, no existen modelos científicamente validados que nos permitan tomarlos como referencia para valorar la particular posición de nuestros encuestados.

Por otra parte, el alcance de la dimensión intercultural que subyace en las vivencias de nuestros encuestados rebata las conclusiones de otros estudios que aluden a un desarrollo superficial de actitudes abiertas y positivas hacia la diversidad cultural, e incluso al reforzamiento del etnocentrismo de los estudiantes móviles (Byram *et al.* 1992). Es posible que la duración de las estancias (Allen 2002) y el contacto con al menos tres culturas diferentes favorezca la superación de estos comportamientos.

- ***Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto al impacto de la movilidad en su formación, en general.***

Debido, posiblemente, a la estrecha vinculación de estas experiencias con el crecimiento y la formación de los sujetos, a la cercanía temporal de ambas experiencias o posiblemente a la influencia del factor recuerdo, no se obtienen diferencias significativas entre las valoraciones del primer año y el segundo año de estudios en el extranjero. Sería interesante llevar a cabo encuestas en los momentos claves del Programa: previamente al acceso, al finalizar el primer curso, justo a la finalización de ambas estancias, etc., para observar de manera más exhaustiva las percepciones de nuestros sujetos durante su formación y el impacto de la doble realización de estancias de movilidad. Desgraciadamente, nuestro estudio no alcanza a esbozar resultados significativos en este particular. Con todo, la superación de un programa que incluye dos estancias de estudios en el extranjero parece reforzar su identidad personal y académica, especialmente frente a otros grupos de estudiantes, por los retos que se les plantean y que sienten haber superado sin graves dificultades.

Sí observamos, no obstante, mayor satisfacción durante el segundo año de movilidad tanto en el plano personal como en el académico, quizás por la superación de los primeros problemas de adaptación, el mayor crecimiento personal del sujeto o el éxito en la fase de integración en la cultura de destino durante el primer año, entre otros factores.

Se observa que el grupo G-TI se siente un tanto más satisfecho en sus valoraciones que el grupo G-LENG en el terreno personal y académico durante las estancias de movilidad, aunque con leves diferencias. Por el contrario, ambos grupos demuestran posiciones muy cercanas al valorar el desarrollo profesional, en ambos casos el elemento menos valorado.

- ***Analizar el impacto de la realización de dos periodos de formación en movilidad.***

A pesar de lo anterior, en torno al 83% de los encuestados afirma que la experiencia inicial de movilidad influye en la realización de la segunda, fundamentalmente por observar, durante el segundo año de estancia de movilidad, una más fácil adaptación al país de origen, haber desarrollado estrategias concretas para resolver posibles dificultades, observar menos problemas de adaptación a la universidad de acogida y, finalmente, haber desarrollado una mayor capacidad de socialización.

No se registran, en los datos recogidos de uno y otro grupo, diferencias dignas de mención en ninguno de los elementos señalados.

Aquellos que no consideran que esta primera experiencia les ayude necesariamente durante la segunda, esgrimen que se trata de experiencias académicamente muy diferentes, de forma que lo aprendido durante el primer año fuera no siempre es de utilidad durante el segundo. La diversidad de tradiciones académicas entre las instituciones del consorcio resulta la principal justificación esgrimida por nuestros encuestados.

**Objetivo general 3.**

- Analizar las percepciones de los graduados en el programa LAE respecto a la formación recibida

**Objetivos específicos**

- *Describir su grado de satisfacción con los resultados de su formación.*

Los sujetos se sienten claramente satisfechos a la conclusión del Programa; su satisfacción es más evidente en el plano personal (96,3% de los encuestados), seguido del plano académico (86,1%) y, en menor medida, del profesional (70,1%).

Las principales limitaciones para su plena satisfacción se ubican en el plano profesional y académico, donde se reclama una mayor especialización de los estudios, particularmente en la formación específica en TI. Se apunta a la necesidad de una mayor profesionalización de los estudios, poco vinculados al mundo laboral real, según nuestros encuestados, por la ausencia de prácticas profesionales y la ausencia de aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos.

- *Describir el grado en que sus expectativas se han visto cumplidas.*

Un total del 93,0% de los encuestados afirma haber visto cumplidas sus expectativas. Las cuestiones que reciben la conformidad de nuestros encuestados en cuanto al cumplimiento de sus expectativas de acceso son fundamentalmente las relativas a los contenidos formativos del Programa, especialmente en cuanto al desarrollo lingüístico y, en menor medida y con grandes diferencias entre grupos de titulación, la formación como traductor/intérprete. Los elementos más citados son los que aluden al componente de desarrollo personal, especialmente alimentado por la experiencia internacional acumulada. En esto, los estudiantes parecen valorar que precisamente la presión que ejerce el Programa (en lo personal y académico) sobre ellos, les permite un mayor desarrollo, lo que contribuye al cumplimiento de sus expectativas previas.

Solo 6 sujetos señalan no haber visto cumplidas sus expectativas por:

- no haber recibido la suficiente preparación profesional, sino una formación generalista y poco especializada;
  - observar un limitado desarrollo lingüístico como resultado de la formación, fundamentalmente por la agrupación de estudiantes de idéntica nacionalidad (y lengua);
  - los desequilibrios detectados entre instituciones en la red de cooperación.
- *Analizar sus percepciones respecto a las competencias personales desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.*

Los sujetos encuestados no muestran dificultades en esbozar logros formativos en el plano personal.

- El 40% de los encuestados incide en el desarrollo de una conciencia multicultural y de apreciación a la diversidad cultural;



- el 35,2% alude al desarrollo de su capacidad de trabajo autónomo;
- un 31,5% apunta a la capacidad de adaptación como resultado de su formación personal;
- y un 25,9% desglosa habilidades interpersonales diversas.

En cualquier caso, el tratamiento cualitativo de las respuestas recogidas nos lleva a esbozar cuatro planos de desarrollo personal:

- por una parte, observamos un importante plano de desarrollo de **competencias interpersonales**, entendidas como la mayor capacidad de relación social; así, nuestros sujetos afirman sentirse más cómodos a la hora de entablar nuevas relaciones (hacer amigos, tratar con gente nueva, etc.) ya que superan las barreras de la timidez y su cerrazón inicial hacia lo desconocido. Más allá de la mera relación social, nuestros sujetos extrapolan estas capacidades a un plano superior, lo cual se traduce en una conciencia y respeto hacia otras culturas, esto es, existe una **mayor conciencia de la interculturalidad**. Así, descubrimos alusiones expresas a su mayor tolerancia, superación del temor hacia lo desconocido, lo nuevo o lo diferente, su mayor conocimiento e interés por las culturas y una mayor apertura de mente.
- Esto nos lleva hasta un segundo plano de desarrollo, que supone un importante **fortalecimiento de la personalidad** de los sujetos; como resultado de su formación (integral) en el Programa, nuestros sujetos describen una notable batería de competencias (actitudes, conocimientos, habilidades) que contribuyen a la configuración de su personalidad: madurez, confianza y seguridad; otros apuntan a su mayor independencia, autonomía, motivación y ambición, capacidad de adaptación, paciencia y espíritu positivo.
- En definitiva, nuestros sujetos revelan un importante **descubrimiento de sí mismos** como resultado de su exposición a la experiencia LAE. Reconocen un mayor control de situaciones de presión, una mayor capacidad para la toma de decisiones, capacidad de organización, espíritu crítico, trabajo en grupo, etc.

Como vemos, estos planos se van interrelacionando en las percepciones de nuestros sujetos. Esto es, no solo explicitan el desarrollo de una determinada competencia (por ejemplo, la relativa a la capacidad de adaptación), sino que además se sorprenden y congratulan de haber sido capaces de incluir esta competencia en su repertorio de habilidades, gracias a su exposición a una experiencia de las características del programa LAE.

- *Analizar sus percepciones respecto a las competencias académicas desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.*

Tampoco parece que sus logros académicos resulten poco visibles para nuestros encuestados; más bien al contrario, en esta ocasión los sujetos reflejan un mayor consenso en cuanto a los beneficios meramente académicos de la formación en el Programa, con lo que se identifica un menor número de categorías en este análisis. Sin embargo, estas categorías parecen coincidir con los principales planos de formación del Programa tal y como ha sido concebido (como ocurriera en el estudio de Curry y Sherry 2004), registrándose pocas aportaciones por parte de nuestros sujetos en otros ámbitos formativos, con algunas salvedades.

De nuevo, los principales logros se ubican en el plano comunicativo/lingüístico (comentados por el 67% de los encuestados), seguidos de los contenidos temáticos de especialidad (en Derecho y Economía, por el 30% de la muestra). Intuimos, no obstante, alusiones a conocimientos meramente teóricos en las disciplinas de estudio integradas en el Programa, con poca trascendencia en otros planos de la competencia de los encuestados.

Las competencias culturales e interculturales son citadas por casi el 27% de los encuestados, aunque se aluden no tanto a competencias *per se*, sino a experiencias acumuladas que han podido favorecer estos logros, básicamente la exposición a distintas realidades culturales y sistemas educativo,

Las competencias en TI, con algo más del 25% de la representación global de la muestra, son citadas en mayor medida por el grupo G-TI. En cualquier caso, las formulaciones resultan tremendamente genéricas en lo que parece un intento de aludir a planos formativos cubiertos en el Programa. Por su parte, los sujetos del G-LENG aluden a este elemento como una característica diferencial respecto a otros estudiantes no participantes en LAE de su universidad de origen.

Deseamos destacar, además, que las formulaciones del grupo de Lenguas tienden a ser más vagas e indefinidas que las especificadas en el grupo G-TI, por lo que parece que la percepción de estos últimos respecto a los componentes útiles para la formación en TI resulta más configurada que la del grupo de Lenguas, quizás menos conscientes de sus logros formativos o menos interesados en ellos.

- ***Analizar sus percepciones respecto a las competencias profesionales desarrolladas por los sujetos durante su formación en el programa LAE.***

Entre los logros profesionales vuelve a advertirse la presencia de competencias transversales en línea con las descritas en el proyecto Tuning. En cualquier caso, parece que es precisamente en este nivel donde el sujeto encuentra más dificultades para verbalizar las implicaciones de la experiencia acumulada.

Las competencias lingüísticas adquiridas son el elemento que más peso tiene entre las competencias profesionales descritas: el 44,4% de la muestra indica su potencial en este nivel, en términos cuantitativos y cualitativos, como resultado de su formación en el Programa. En cualquier caso, incluso antes que las competencias interpersonales, los sujetos tienden a comentar la experiencia internacional propiamente dicha, con logros vinculados con su desarrollo personal durante su estancia y formación en el extranjero. La definición de la competencia internacional se alza como un interesante campo de acción para los investigadores en materia de movilidad.

La capacidad de adaptación es la competencia sistémica más nombrada en lo que parece una respuesta o resultado específico del sujeto ante los retos personales y académicos que plantea el programa LAE a sus participantes.

No parece que la formación en TI se identifique de manera separada como competencia o logro profesional evidente. Solo se registran cuatro aportaciones, tres de ellas en el G-LENG, quienes parecen apreciar su potencial de desarrollo profesional en este campo.

- *Analizar sus percepciones respecto a su formación como traductores e intérpretes.*

Un total del 71,3% de la muestra describe competencias y otros elementos vinculados con la formación en TI. Se observa una importante participación de los sujetos del G-TI en este ítem que excede en casi el 10% el porcentaje de respuesta en el G-LENG.

Atendiendo al modelo de Kelly (2002, 2005), las competencias más citadas son las **comunicativas y textuales**, citadas por 50 de los 77 sujetos que participan con sus respuestas en este ítem, seguidas de las **competencias estratégicas**, con 23 sujetos. El tercer bloque de competencias más citadas lo configuran los **conocimientos y experiencias culturales** con 21 sujetos de los 77 del total. El resto de componentes de la CT son esgrimidos muy puntualmente por nuestros encuestados, con una participación más numerosa de los sujetos del G-TI en elementos vinculados a la competencia documental/profesional, la competencia temática, la psicofisiológica o la interpersonal.

El modelo competencial esbozado resulta poco definido, sustentado únicamente en las competencias lingüísticas desarrolladas, la flexibilidad y la capacidad de reacción y los conocimientos culturales, elementos, por otra parte, compartidos por los participantes en otras iniciativas de movilidad, no exclusivas de la formación en TI. Quizás se tienda a destacar aquellos elementos más evidentemente relacionados con la experiencia internacional de la movilidad que se estiman más relevantes para el ejercicio de la TI y no se esté aludiendo a un modelo profesional de la CT.

- *Analizar su grado de satisfacción respecto a su formación como traductores/intérpretes.*

A pesar de todo, los sujetos se sienten satisfechos con la formación recibida en TI en el 91,7% de los casos. No obstante, parece que los sujetos tienden a la no respuesta en lugar de afirmar que no se sienten satisfechos. Es posible que los encuestados tiendan a la no respuesta para explicitar que no se corresponde este elemento con sus expectativas formativas propias o con los objetivos primarios de su titulación de origen. Así, puede entreverse al analizar que 8 de los 9 casos recogidos como no respuesta pertenecen al grupo de G-LENG, la mitad de los cuales proceden a explicitar que no pretenden dedicarse a la práctica profesional de la TI. Puede haber ocurrido también que los sujetos no deseen evaluar negativamente este elemento con una respuesta tajante, a pesar de que en anteriores comentarios esta cuestión estuvo en la base de sus decepciones, problemas o expectativas no cumplidas.

Entre las causas citadas de insatisfacción se alude a una **escasa especialización en TI**, en particular en interpretación, lo que resulta en una formación básica, genérica o introductoria, con una limitada orientación hacia la práctica y la profesión del traductor/intérprete.

Otras cuestiones resultan de interés especialmente en lo que atañe a la formación en interpretación. Aunque son numerosos los avances citados por nuestros sujetos en el dominio oral de la lengua, parece que estos no se sienten plenamente satisfechos con su formación en esta disciplina. Alegan escasas oportunidades para la formación en interpretación en universidades no especializadas en Lenguas o limitaciones establecidas por el propio Programa que no les permiten la especialización (doble) en TI (especialmente para los sujetos de la UGR). En este último caso, la percepción negativa respecto a la interpretación pudiera deberse a un cierto espíritu de rebeldía: durante la fase de pre-encuesta y en distintos momentos de la encuesta, los sujetos se quejan de la imposibilidad (salvo excepciones a lo largo de la historia del Programa) de cursar la segunda

especialización en interpretación a su vuelta a la Universidad de Granada, lo que les lleva en ocasiones a sentimientos de frustración y ambiciones no cumplidas.

Una de las principales limitaciones para la consecución de la formación específica en TI al nivel deseado por nuestros encuestados parece encontrarse en los desequilibrios detectados en las instituciones de la red de cooperación LAE. La convivencia de instituciones de distinta especialización no resulta bien valorada en este objetivo de formación, como aludíamos en el plano de las dificultades a nivel académico, y todo ello a pesar del dato estadístico inicial de satisfacción.

En este sentido, la formación específica en TI se ve asociada a las experiencias de aprendizaje en alguna de las instituciones del consorcio o, como en el caso del grupo G-TI, en su universidad de origen e incluso asociada a la labor de determinados profesores.

▪ ***Analizar el grado en que los estudiantes son conscientes de los logros adquiridos.***

*Grosso modo*, los encuestados parecen no tener graves problemas a la hora de describir los logros derivados de su formación en el Programa. Así lo demuestra el gran número de respuestas introducidas por los encuestados. A modo de conclusión en cuanto al desarrollo de competencias, se observa un incremento de los casos perdidos a medida que evoluciona la encuesta, esto es, mientras que los logros personales registran una participación del 85,2 % de la muestra, son un 82,4% en el plano académico y un 71,3% en logros específicos en TI, los profesionales (últimos en la formulación de la encuesta) registran una tasa de participación del 62,0% de la representación global. En definitiva, el efecto negativo del factor cansancio ejerce una presión tal que resulta imposible discernir en este punto si esta tasa de abandono se debe al desconocimiento o escasa concienciación del individuo que no sabe responder a la pregunta o a una decisión personal y propia del encuestado, resultado de su agotamiento al cumplimentar la encuesta.

Aún así, son muchas las respuestas recogidas en cada uno de los planos de análisis. Esto ha podido verse favorecido por las particulares características de las poblaciones de estudio, por una parte, y por otra, por las propias características y contexto de administración del cuestionario. En el primer elemento, este estudio incluye a egresados que, a pesar de las limitaciones citadas y gracias al contacto con el mundo profesional, pueden tener mayor capacidad de formular y expresar aquello que se valora en sus distintas ocupaciones, por lo que las respuestas recogidas toman un especial sentido en nuestro caso al poder vincularse además a las actividades profesionales de los sujetos.

En cuanto al segundo, el empleo de un cuestionario electrónico sin límite de tiempo para su cumplimentación, pudiera haber permitido al encuestado meditar con más calma sus respuestas<sup>538</sup>. Estimamos que estas variables requieren de un tiempo superior y más flexible para su respuesta y que la administración virtual ha podido suponer un valor añadido para el tratamiento de estas variables en nuestra investigación.

Ciertamente, la categorización de las respuestas no ha resultado una tarea fácil en esta investigación. En cualquier caso, la utilidad de las respuestas recogidas y su categorización posterior se ha fundamentado en el carácter exploratorio del estudio. En nuestro caso se han visto

---

<sup>538</sup> A pesar de la importante tasa de no respuesta en los casos perdidos, se observa un notable interés de los encuestados por su participación en la encuesta. De hecho se detectaron cuestionarios erróneos o incompletos que luego fueron subsanados por los propios encuestados.

minimizadas las limitaciones al tratamiento ulterior de las respuestas introducidas por los encuestados, *en pro* de realizar una aproximación a la realidad de estudio y poder abrir nuevas vías de investigación futura (incluidos los métodos de aproximación a dicha realidad de estudio).

A esto se une nuestra decisión de realizar un análisis que pretende describir a grandes rasgos el tipo de respuestas que apuntan los encuestados, para lo cual se acepta en todo momento la heterogeneidad de los individuos participantes. Las respuestas recogidas aluden con frecuencia (tanto en la CT como en otras dimensiones de desarrollo aludidas en la encuesta) a los valores actitudinales y meramente personales, por encima de conocimientos o destrezas cognitivas u operativas, que van unidos a las experiencias individuales de movilidad de cada ex-alumno en diferentes países. Esto reitera el hecho de que resulta imposible atender a la experiencia LAE sin prestar atención a elementos y valoraciones subjetivas diversas. Se ha optado por el dato cuantitativo para trazar una imagen inicial y exploratoria de la realidad de los participantes para pasar en el tratamiento cualitativo a identificar la diversidad sin atender a cuestiones de inferencia estadística.

A pesar de ser conscientes de las limitaciones que supone la categorización de las respuestas recogidas en función de modelos establecidos, la coincidencia de los modelos de competencias transversales con los logros personales y profesionales descritos por los encuestados ha favorecido su adopción, siempre en función de los objetivos y características de este estudio.

Como resultados globales de los logros formativos, nos atrevemos a afirmar la concienciación de los encuestados respecto al valor de las competencias transversales fruto de su exposición a distintas oportunidades de aprendizaje interdisciplinar, intercultural y multilingüe.

En lo académico, la propia configuración del Programa ayuda a la formulación de los logros adquiridos y se tiende a la articulación de resultados formativos en las disciplinas que conforman la estructura de base del programa: en Lenguas, TI, conocimientos culturales y disciplinas aplicadas. No obstante, surge de nuevo la importancia de lo transversal con una importante batería de destrezas y conocimientos asociados a procedimientos y formas de trabajo en particular, asociadas a los retos personales y académicos vinculados al seguimiento del Programa.

En cuanto a la formación en TI se han registrado formulaciones muy diversas, por lo general, a modo de:

- tareas o actividades que son capaces de llevar a cabo, lo cual resulta especialmente evidente en su descripción de habilidades lingüísticas o comunicativas.
- La descripción de estrategias o técnicas útiles para el ejercicio de la TI en lo que intuimos es un intento por identificar conocimientos propios de la práctica de la profesión, la posibilidad de resolver problemas de distinta naturaleza, de ofrecer soluciones diversas, etc.
- Experiencias *per se*: los sujetos tienden a describir, como ocurría con las competencias académicas, experiencias o vivencias que han contribuido a sus logros en materia traslativa.
- Contenidos o disciplinas específicas, especialmente en el desarrollo de conocimientos en otras materias de especialidad como el Derecho o la Economía.

Detectamos, no obstante, un particular solapamiento de competencias en los distintos niveles marcados (entre lo genérico y lo específico, por un lado, entre lo personal y lo académico o

profesional, por otro). De esta manera, elementos vinculados específicamente a la formación traslativa aparecen como formas de hacer o procedimientos de trabajo específicos asociados a un plano académico y personal.

Por otra parte, si volvemos a aquello que los sujetos identifican como perfil de acceso (favorable o real) no vemos grandes diferencias entre lo que los sujetos consideran requisito inicial de acceso y lo que afirman conseguir como resultado de su formación en el Programa. ¿Es que no han aprendido nada? Sin obviar el posible efecto del factor recuerdo, creemos que el sujeto sí que alberga una idea clara de aquello que necesita para acceder y realizar exitosamente el Programa. De esta manera, el sujeto no muestra problemas en subrayar la maximización de este tipo de competencias (latentes en los intereses, valores, actitudes y motivaciones personales previas del candidato)

Le resulta, no obstante, más difícil esbozar perfiles competenciales *per se* vinculados a su experiencia de formación, más allá de los logros relativos a su crecimiento personal y su desarrollo lingüístico. Además, se ven incrementados los casos perdidos (especialmente en los logros profesionales y traslativos) y se alude en mayor medida a aquellas experiencias que se entienden en la base de su desarrollo.

#### **Objetivo general 4.**

Describir los itinerarios formativos y profesionales seguidos por los graduados LAE al completar sus estudios

#### **Objetivos específicos**

- *Describir los itinerarios formativos tras la graduación de los participantes en el programa LAE, vinculados con la formación recibida según los propios encuestados.*

El 46,3% de los encuestados afirma haber continuado su formación, una vez completado el programa LAE, en iniciativas formativas que entienden vinculadas al Programa. Además, son numerosos los casos en los que los estudios se realizan fuera del país de origen o de residencia habitual: de los 50 sujetos, el 42% afirma haber continuado su formación fuera del país de su institución de origen. Esto casa con los resultados de estudios de egresados móviles (SAEP, EREX, SOC 2000).

Las disciplinas de esta formación de posgrado son fundamentalmente las materias aplicadas, incluidas como especialización en el currículum formativo de LAE: Economía y Derecho, pero también comercio exterior o estudios europeos. La formación en TI en posgrado solo acontece en el 14% de la representación muestral. Estos casos son más evidentes en el grupo de TI, con un 22% de la representación grupal (la mayoría de Granada), frente a algo menos del 7% en el G-LENG. En menor medida se registra formación de especialidad en posgrado en lenguas o en docencia.

Por tipo de programa tras la graduación, la mayoría de los sujetos optan por el posgrado (máster, DEES, o similar), en 40 de los 50 casos de sujetos que continúan su formación, siendo solo 2 sujetos los que realizan estudios de doctorado (ambos de UGR).



- *Describir sus dificultades para el acceso al mundo laboral.*

No se observan posiciones concluyentes en cuanto a la preparación para el acceso al mercado laboral, aunque detectamos sentimientos un tanto más positivos al respecto en los sujetos del grupo de G-TI. Tampoco parece advertirse una incidencia positiva directa de la realización de las prácticas profesionales en las percepciones sobre su preparación para el mercado. No obstante, la mayoría considera que estas experiencias resultan útiles y deberían integrarse en el currículum formativo del programa LAE, fundamentalmente por el establecimiento de contactos con el mundo profesional real.

No parece que los sujetos vinculen necesariamente los contenidos y resultados de su formación en el programa LAE con su preparación para el mercado. Sí consideran que se sienten preparados, fundamentalmente, por su capacidad de adaptación y por haber superado un programa complejo que les ha expuesto a distintos retos (personales y académicos), lo que les hace sentirse más fuertes de cara a su inserción laboral. Destacan, no obstante, las experiencias internacionales, interdisciplinarias e interculturales como indicadores de confianza en la fase de inserción en el mercado.

En definitiva, y a pesar de esta relativa seguridad y satisfacción, más de la mitad de los encuestados acceden a describir dificultades en su acceso al mundo del trabajo.

Los sujetos del G-LENG tienden a responsabilizar al Programa de sus dificultades de inserción laboral, mientras que los del G-TI esgrimen causas vinculadas al propio funcionamiento del mercado, compartidas por otros titulados superiores.

Con todo, los sujetos parecen esgrimir que sus dificultades de inserción laboral no son causadas necesariamente por elementos que ellos puedan dominar, y sienten que los problemas vienen dados especialmente por su juventud, falta de seguridad y madurez para la plena integración en el mundo del empleo, seguida de una situación laboral poco favorable para asumir íntegramente a egresados de su titulación y nivel. En esto, los graduados se quejan de una evidente falta de conocimiento y reconocimiento del Programa en el plano profesional. Finalmente, los sujetos mencionan las deficiencias formativas fundamentalmente en cuanto a la orientación y formación vinculada a la práctica profesional, y mencionan lagunas formativas concretas que varían según la disciplina de estudio y que surgen sobre todo en el grupo de TI. Entendemos que el sujeto tiende a relativizar aquí el impacto negativo de las limitaciones advertidas durante la experiencia académica en el Programa y se siente preparado para aprender a aprender en el mundo del trabajo y capacitado para la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas

Ambos grupos parecen demostrar una cierta preocupación en cuanto a la proyección profesional de los titulados en Lenguas/TI. En general, los sujetos demandan una mayor transparencia de la titulación LAE en el mercado laboral, con demandas diversas: unos reclaman una mayor flexibilidad para permitir la movilidad profesional de los graduados LAE (no necesariamente «empleables» en puestos asociados a las Lenguas o a la Traducción), otros atienden al escaso valor real de la D/TT como elemento que los cualifica para el acceso a puestos diversos.



- *Describir los itinerarios profesionales tras la graduación de los participantes en el programa LAE, vinculados con la formación recibida según los propios encuestados.*

Hasta un 46,3% de los encuestados marca un itinerario profesional posterior a su graduación en el Programa en actividades que entienden vinculadas a su formación LAE.

Según se deriva de los datos registrados en nuestra encuesta, los primeros empleos conseguidos se vinculan estrechamente con la formación recibida, según perciben los encuestados, y no se demoran más de un año después de su graduación. Por otra parte, la corta perspectiva temporal que permite nuestro estudio impide (salvo en casos concretos) la visualización de carreras profesionales de larga duración. Por ello, es necesario realizar futuros estudios de seguimiento y habilitar los instrumentos necesarios para ello. En esto el presente estudio aspira a ser un punto de partida para futuros trabajos de investigación.

No obstante, hasta donde alcanzamos a apreciar en nuestra muestra, los sujetos tienden a marcar experiencias de una duración significativa, y acumulan una media de aproximadamente 5 años de experiencia profesional tras su graduación en el Programa.

Por otra parte, se observa una ágil incorporación al mundo del trabajo. Solo en los casos en los que los sujetos indican haber continuado su formación, posteriormente a su graduación, se aprecia que transcurre más de un año desde la finalización de los estudios universitarios hasta el acceso al empleo.

Los itinerarios profesionales esbozados tienden a enfatizar actividades desarrolladas fuera de su país de origen, con lo que se confirma el interés y predisposición de estos sujetos por actividades internacionales o que implican el desplazamiento fuera de su país o del país de su institución de origen. Estas experiencias se desarrollan bien dentro de los países representados en el consorcio LAE o fuera de él y se sitúan tanto en experiencias puntuales cercanas a su graduación como, en ocasiones, en carreras profesionales consolidadas en el extranjero. La mitad de los encuestados afirma haber trabajado en el extranjero. Esta situación es especialmente evidente en el grupo G-TI que, por otra parte, es el grupo de mayor edad en el momento de la encuesta, lo que explica que no sean tantos los sujetos del G-LENG que han trabajado fuera de su país de origen en este grupo, pero sí los más dispuestos a hacerlo en el futuro.

Por lo general, se aprecian carreras estables según el ámbito de desarrollo profesional, en la mayoría de los casos en la misma disciplina del sector de ocupación en el momento de la encuesta. En cualquier caso, es posible que esto se deba a una decisión, consciente o inconsciente, por seleccionar unas experiencias profesionales u otras según su vinculación al puesto desempeñado en la actualidad.

Estas carreras profesionales se articulan en torno a las disciplinas de especialidad del programa LAE: se tiende a marcar ocupaciones en comercio internacional, docencia de lenguas, turismo y traducción, en distintas modalidades contractuales y con distinto grado de responsabilidad, a lo largo de las carreras descritas.

En cuanto a la proyección en TI, todos los sujetos del grupo de G-TI indican, en un momento u otro de su itinerario profesional, haber desempeñado trabajos de traductor (fundamentalmente como autónomo o profesional independiente). Es en este grupo donde se detectan los itinerarios más consolidados y estables en cuanto a la proyección en TI, que coinciden con los sujetos de edad más

adulta en nuestra muestra. Por el contrario, en el G-LENG se hace alusión a la proyección en TI normalmente como una función más de las desempeñadas en un sector de actividad, no necesariamente específico de la TI.

Tanto en las carreras descritas como en las ocupaciones actuales, parece primar la titulación de origen sobre el resto de las titulaciones conseguidas. Esto explica la primacía de la Traducción (en sentido genérico) en el grupo de G-TI como principal sector de actividad. Por su parte, el grupo de Lenguas muestra una mayor heterogeneidad en cuanto a las ocupaciones de sus egresados, aunque el número más importante se sitúa en actividades vinculadas con el comercio internacional.

Al preguntarles sobre su ejercicio profesional de la TI (como autónomos, para agencias o instituciones públicas, etc.) responden afirmativamente el 38% de los encuestados, quienes parecen estar aludiendo a un desempeño de la TI con exclusividad de otros sectores de empleo.

Nuestros encuestados indican sentirse satisfechos con su ocupación actual en el 60% de los representados en la muestra. No obstante, solo un 37% indica considerar que su ocupación será un trabajo a largo plazo. Los principales indicadores de satisfacción se ubican en la correspondencia de la titulación al puesto y en el empleo de las competencias lingüísticas adquiridas durante la formación, el trabajo en entornos internacionales y sus posibilidades de desarrollo en el puesto o sector de empleo. De nuevo, las ocupaciones deseadas confirman la tendencia de los sujetos hacia los campos de especialidad más estrechamente relacionados con la titulación de su universidad de origen.

- *Describir y analizar el impacto de la experiencia internacional adquirida para el desarrollo profesional de los sujetos y el impacto del programa LAE en el mercado laboral, según la experiencia de los encuestados.*

Parece que los encuestados continúan su trayectoria profesional en carreras internacionales. Así lo afirma el 75% de los encuestados, quienes indican que su ocupación, en el momento de la encuesta, corresponde a una actividad de carácter internacional. De acuerdo con criterios subjetivos, esto es, derivados de su percepción sobre la **naturaleza internacional** de las experiencias acumuladas, parece que el único indicador clave para el desarrollo de ocupaciones calificadas como internacionales estriba en el uso de lenguas extranjeras, aunque también reconocen los encuestados que el lugar de desempeño profesional, el tipo de empresa en que trabajan y el sector de empleabilidad condicionan dicha calificación.

Entre los elementos vinculados a la experiencia internacional acumulada que se entiende pueden incidir en el potencial de empleabilidad de los encuestados, localizamos: 1) la experiencia de movilidad (doble) *per se*; 2) la D/TT, resultado de la experiencia académica internacional; 3) el dominio de lenguas extranjeras; 4) la tendencia a la proyección profesional en el extranjero.

Parece que el perfil internacional del sujeto les ayuda a adentrarse en puestos de corte internacional, los más buscados por nuestro grupo de sujetos. La **experiencia de movilidad** resultó importante en la contratación de estos candidatos en sus puestos de trabajo actuales. Al menos así lo advierte casi el 66% de los sujetos en situación de empleo activo, quienes consideran que su experiencia internacional fue valorada positivamente para el acceso a su empleo actual, posición más evidente en el grupo de Lenguas que en el grupo de TI.

Este valor de la experiencia internacional de nuestros sujetos parece concebirse de manera positiva en sectores vinculados al comercio exterior y no tanto en otros sectores de actividad, entre los que incluimos la TI o la docencia, donde los sujetos no confían en que la experiencia LAE haya supuesto un impacto positivo en su selección para el puesto. El resultado más evidente de esta experiencia de movilidad, con valor en el desarrollo profesional de los encuestados, no es otro que el dominio de lenguas extranjeras: el 72,3% de los 47 sujetos que responden a este ítem nombran este elemento como representativo del impacto de su experiencia de movilidad en su acceso al empleo actual. Se observan, no obstante, formulaciones genéricas y poco elaboradas respecto al impacto de la movilidad en su perfil profesional, limitado a este plano de formación, con algunas otras alusiones a las competencias interpersonales, conocimientos y competencias interculturales, y al desarrollo de su capacidad de trabajo autónomo y su flexibilidad.

Sin embargo, no parece que la doble titulación recibiera una especial consideración en su acceso al puesto: menos del 30% confía en que se diera a este elemento una valoración específica en su acceso a la ocupación actual, punto en el que coinciden las posturas de ambos grupos de sujetos. En esto registramos una cierta decepción en los encuestados que confían más en el impacto positivo de su experiencia de vida durante su formación en el seno del programa LAE que en la incidencia de la cualificación documental que supone la D/TT. El estudio de las expectativas y valoraciones de este tipo de cualificaciones en el marco europeo actual, tanto por parte de los estudiantes o potenciales participantes, así como por el sector de potenciales empleadores, resulta una interesante vía de investigación futura.

En definitiva, a partir de los indicadores objetivos (derivados de la experiencia acumulada por los sujetos) y subjetivos (su propia percepción sobre la naturaleza e incidencia de la formación recibida), podemos intuir que los egresados LAE gozan de carreras (formativas y profesionales) de un marcado carácter internacional una vez completados sus estudios en el marco del programa LAE.

El 68% de los encuestados afirma hacer uso diario de sus lenguas LAE en su ocupación profesional actual, por lo general para el mantenimiento de comunicaciones y correspondencia con clientes, proveedores, etc. Curiosamente, y a pesar de los datos relativos a la práctica profesional de la TI, casi el 57% afirma realizar tareas de traducción y un 26% tareas de interpretación en su puesto de trabajo, donde hacen uso de las lenguas de su programa de estudios LAE. El uso de las lenguas LAE fuera de entornos profesionales resulta también evidente, ya que sirven de instrumento de comunicación con familiares y amigos o en actividades de ocio.

Como señalábamos anteriormente, la mitad de los encuestados afirma haber ejercido alguna actividad profesional previa a la desempeñada en el momento de la encuesta fuera de su país de su institución de origen; el 28% que admite no haber trabajado fuera, indica su disposición a hacerlo en el futuro.

## 7.2. Conclusiones finales

Para concluir este trabajo doctoral, recopilamos algunas de las conclusiones finales de este estudio que enlazan con el marco educativo global en el que surge: el EEES y el proceso de Bolonia.

Con esta investigación se ha pretendido atender a una iniciativa pionera de intercambio y colaboración, una arriesgada propuesta basada en la configuración de un programa fijo y organizado de estudios, plenamente reconocido, en tres instituciones de educación superior, y que da como resultado la consecución de una D/TT. Todo ello justo el mismo año en que se inicia el Programa Erasmus: en 1987.

Parece evidente, según las conclusiones de este estudio, que la iniciativa ha merecido la pena. Tanto coordinadores como participantes muestran su total satisfacción con la experiencia, aunque no dejan de subrayar los continuos esfuerzos que su consecución, seguimiento y continua optimización han supuesto para ambas partes a lo largo de los años. En cualquier caso, resulta paradójica la situación que empieza a crearse con la configuración del espacio europeo convergente en materia de educación. Las instituciones, sus coordinadores y responsables abogan en la actualidad por la mayor flexibilidad y comunicación interinstitucional, que han regido el Programa desde su inicio, para salvar los obstáculos que se presentan ante la dificultad de la convivencia de estructuras diseñadas, curiosamente, para converger. Los últimos pasos del equipo LAE parecen estar dándose en este sentido, conforme a los principios ya defendidos por Altbach y Teichler (2001):

Exchanges based on mutual trust operated well and achieved a high level of recognition. Student exchange contributed to a growing curricular diversity without too directly calling into question established European national institutional and curricular models  
(Altbach y Teichler 2001: 13)<sup>539</sup>

A pesar de los problemas y dificultades que, por otra parte, los estudiantes no dudan en describir, los graduados se muestran especialmente satisfechos con la experiencia vivida e incluso orgullosos de haber cursado un programa de las características de LAE, hecho que contribuye a marcar sus diferencias con otros estudiantes, especialmente en contraposición con el estudiante móvil por antonomasia en Europa: «el estudiante Erasmus».

Las imágenes estereotipadas de Erasmus son, hoy en día, una realidad. Así se refleja en los numerosos blogs y portales de intercambio de experiencias que proliferan en la Web, y esto en contraste con la absoluta satisfacción y los demostrados logros académicos, personales y profesionales que se han asociado a la formación en estas estancias de intercambio y movilidad (según avalan los estudios citados en el Capítulo 2). Esta imagen negativa del estudiante Erasmus, a ojos del participante LAE, puede venir dada por la propia defensa del perfil diferencial de LAE: la idea de que los estudiantes LAE «no son Estudiantes Erasmus». Ellos se sienten más integrados y responsables, necesitan de un rendimiento académico que dista mucho de aquel del estudiante Erasmus *medio*, por lo que defienden todo aquello que los hace diferentes.

---

<sup>539</sup> [ES]: Los intercambios basados en la confianza mutua funcionaron bien y lograron un gran reconocimiento. Los intercambios de estudiantes contribuyeron a una diversidad curricular creciente sin cuestionar, excesivamente, los modelos curriculares nacionales institucionales europeos. [Nuestra traducción].

En cualquier caso, la renovada imagen de Erasmus (especialmente según los empleadores, como demuestran portales como *Recruiting Erasmus*), así como la dimensión profesional del nuevo programa marco (PAP) nos animan a seguir trabajando en esta línea: en la imagen del estudiante móvil en el mercado laboral, en general, y en el de la Traducción e Interpretación, en particular.

Por otro lado, la experiencia LAE no está exenta de dificultades ni para el equipo coordinador ni para los propios participantes en el Programa. Nos interesa sintetizar aquellos elementos que han sido objeto de las críticas recurrentes de nuestros encuestados, bien por haber supuesto problemas específicos en su experiencia o por haber contribuido a sus expectativas no cumplidas:

- la escasa coordinación curricular,
- las limitaciones en cuanto a la adopción de enfoques profesionales,
- la limitada especialización de los estudios.

Estos tres elementos aparecen estrechamente relacionados entre sí y vinculados a una cuestión esencial: los desequilibrios que perciben nuestros encuestados en la red de cooperación y las asimetrías de los sistemas educativos y titulaciones en el consorcio.

En efecto, el estudiante participante no parece advertir una continuidad en su formación ni un aprendizaje secuenciado y coherente, donde parecen faltar objetivos que avalen la progresión formativa de los sujetos en distintas instituciones. Más bien al contrario, parece existir una mayor identidad de la institución y titulación de origen, tanto en la experiencia formativa como en la posterior, de manera que el participante siente que se aleja de los objetivos iniciales de su formación, justamente por la realización de las estancias de movilidad en centros que, no necesariamente, se vinculan con la especialización en origen.

Esta descoordinación curricular y la dependencia de la titulación de origen advertidas por los encuestados derivan en posiciones negativas, tanto en lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje en sí como a los métodos y tradiciones educativas con las que nuestros sujetos entran en contacto.

En lo relativo a los objetivos de formación, el estudiante LAE no parece tener conciencia de las aportaciones de la movilidad en su currículum. ¿Por qué han de participar en iniciativas de movilidad? ¿Por qué se les anima a hacerlo? ¿Qué valor tienen estas estancias, especialmente cuando se les envía a centros no necesariamente de su misma especialidad? El estudiante logra, claramente, asociar la estancia a los objetivos meramente lingüísticos. Sin embargo, no parece que, a pesar del gran valor otorgado en la encuesta a las competencias transversales, lleguen a asociar estos logros con los objetivos propios de su formación lingüística o traslativa. En efecto, y como defienden importantes estudiosos en este particular (Hoffman-Hicks 2000; Parker y Coleman 1992, 2001; Coleman 2000, 2007; Byram 2000; Murphy-Lejeune 2001, 2003), la toma de conciencia del valor de la movilidad y su impacto no ocurre por sí misma.

Especialmente en el caso de la movilidad integrada, como ocurre en el programa LAE, deberían realizarse los esfuerzos oportunos de preparación del estudiante para que sea consciente del valor de esta experiencia de inmersión lingüística y cultural en su formación genérica y específica, una ardua tarea (Altbach y Teichler 2001: 19-20) pero para la que se cuenta con importantes referentes en modelos como los de Parker y Coleman (1992, 2001) o Kelly (2005). Incluso el propio proceso de Bolonia pudiera considerarse una oportunidad para la creación e implementación de estos instrumentos. Solo así se conseguirán mayores índices, si cabe, de satisfacción con la formación

recibida, lo que permitiría al estudiante valorar aquello que ha sido y es objeto de formación en sus estudios y calibrar el peso de su rendimiento y grado de desarrollo en cada uno de los objetivos marcados. Con esto se puede conseguir maximizar el grado de satisfacción de los sujetos con los logros profesionales, los menos valorados por los encuestados.

La adopción de modelos competenciales, del tipo diseñado por Kelly (2002, 2005), que dan un valor específico a las competencias transversales en el perfil académico y profesional del formando en TI, puede contribuir a que el estudiante tome una mayor conciencia del peso de estos componentes en su perfil específico como traductor-intérprete. Así bien, la experiencia de movilidad (asociada a logros transversales como la capacidad de adaptación, la resolución de problemas, la toma de decisiones o la capacidad del trabajo autónomo o en equipo, entre algunas de las más nombradas por nuestros sujetos) resulta fundamental para el desarrollo de las competencias estratégicas, psicofisiológicas o interpersonales en el modelo de Kelly (2002, 2005), con poca presencia expresa en los perfiles de competencias traslativas citadas por nuestros sujetos.

Atender a estas necesidades de concienciación previa resulta una prioridad, para lo que se necesitan instrumentos que permitan proporcionar una más clara visión de la configuración misma del programa LAE y del papel que su entramado curricular juega para la formación de los participantes, especialmente en la formación en TI. Estas cuestiones son presupuestos básicos y objetivos específicos del nuevo modelo educativo actual, basado en competencias y resultados de aprendizaje. Por ello, defendemos, como conclusión de nuestro estudio, el diseño de objetivos expresos y particulares no solo para los perfiles profesionales de las titulaciones de origen en las que se integra el programa LAE, sino también y de manera específica para el programa LAE en sus distintos itinerarios.

Por otra parte, el trabajo en la configuración de expectativas realistas en cuanto al desarrollo de competencias específicas (Calvo, en curso) debería pasar por enfatizar la importancia del aprendizaje continuo y a lo largo de la vida (Robinson 1997, 2003) y la importancia de la construcción de la competencia (Le Boterf 2001). Esto haría que se concibiera la competencia profesional en TI como una integración de subcompetencias del sujeto, que se permitiera al estudiante conocer sus capacidades propias y que se ofertaran oportunidades para su optimización.

Efectivamente, el elemento anterior se ve afectado, a su vez, por la confluencia de distintas tradiciones académicas, distintos sistemas educativos y enfoques de enseñanza y aprendizaje, al menos en la experiencia esbozada por nuestros encuestados. En esto tampoco parecen recibir nuestros sujetos suficiente preparación previa respecto a la diversidad de enfoques metodológicos.

En relación a la integración de enfoques profesionales, se abren numerosos interrogantes al observarse que esta orientación de los estudios hacia la práctica profesional se concibe de manera distinta, apoyada sobre distintos elementos: información específica, enfoques de aprendizaje, contenidos teórico-prácticos, orientación profesional, etc. De nuevo, las nuevas políticas europeas para el fomento a la empleabilidad, las renovadas dimensiones de Erasmus y el marco establecido por el Proceso de Bolonia y el EEES pueden contribuir, en futuros trabajos de evaluación de este tipo de iniciativas, a un cambio de tendencias.

No obstante, entran en juego variables fuera de nuestro alcance y sobre las que se podrían entablar interesantes trabajos de investigación. Esto ocurre, por ejemplo, con el importante impacto que el profesorado, en los casos citados en la encuesta, ejerce sobre las percepciones de desarrollo de



nuestros sujetos. Su esfuerzo no pasa desapercibido por el alumnado, e incluso llega a marcar su experiencia formativa. En este sentido, las iniciativas de atención a las crecientes necesidades de la formación del profesorado, ante realidades sociales y profesionales cambiantes, resultan prioritarias.

Vinculado con los comportamientos docentes, también parece observarse una cierta descoordinación y desequilibrios en cuanto a los objetivos académicos, que quedan poco definidos en el plano departamental. Es cierto que estas cuestiones están siendo objeto de estudio para su sistematización y aplicación unificada gracias al plan de Bolonia y el EEES (en el contexto europeo) lo que nos puede hacer pensar que han sido poco apreciables para nuestros sujetos de estudio. Sería interesante indagar en el futuro sobre el impacto de la reforma de los sistemas europeos, según perciben los propios estudiantes.

La formación en TI se percibe de manera muy dispar según la titulación de origen de los sujetos. Como hemos advertido, la titulación de origen y su estatus priman sobre el resto de titulaciones. Así, los sujetos de Granada defienden su formación específica en este ámbito y sus deseos de proyección en TI, mientras que los de Colonia se sienten más interesados y propensos al desarrollo en materias vinculadas a su formación, no específicas de la proyección profesional en Traducción o Interpretación. De esta manera, la tradición «politécnica» de los participantes de Colonia, así como la importancia y asentamiento de los estudios interdisciplinarios, podría llevar a forjar ideas menos rígidas y estáticas respecto a la proyección profesional de los sujetos. En esto, la Universidad española tiene interesantes retos que afrontar.

Por supuesto, también pueden entrar variables relacionadas con el propio entorno educativo, pero también con las dinámicas del mercado de trabajo en cada contexto de estudio, que han quedado fuera de los objetivos de este trabajo, pero que permiten abrir interesantes vías de investigación. De igual manera, la opción profesional de los sujetos no siempre ha de ser el resultado de su capacitación y ha podido verse influida tanto por las propias características del mercado como por opciones personales (circunstancias familiares, económicas, etc.) que no quedan recogidas en nuestra encuesta y que debieran ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones sobre este tema.

No parece que la D/TT titulación tenga un peso específico en el acceso y proyección profesional de nuestros encuestados. Entendemos que el sujeto desarrolla una importante proyección en el mundo laboral, independientemente de que detente varias titulaciones universitarias europeas y de que se perciba como un profesional *sobrecualificado* por este motivo.

A pesar del interés a nivel comunitario por diseñar dobles titulaciones o titulaciones conjuntas, quizás estos esfuerzos deban derivarse en la optimización de la oferta formativa en sí, en la línea en que apuntábamos anteriormente, con el diseño de objetivos formativos que integren las experiencias de formación de los sujetos. Estos graduados han podido observar el impacto de la titulación múltiple en el mercado y se muestran firmes al proclamar que esta no tiene una incidencia determinante. No ocurre así con la experiencia personal y académica acumulada en el ámbito internacional, elemento fundamental y definitorio de las carreras internacionales y, a nuestro parecer exitosas, que esbozan los graduados en este estudio.

En cualquier caso, la escasa transparencia en el mercado de las titulaciones específicas en Lenguas, e incluso en TI, en comparación con otras cualificaciones, debiera ser objeto de análisis. El sujeto se queja de que el mercado no está preparado para asumir perfiles como los representados por los graduados en LAE. No obstante, nosotros consideramos que es responsabilidad del sujeto y ha de



ser parte de su formación el ser capaz de demostrar y defender en el mercado aquello que es capaz de hacer. Trabajar en este sentido, capacitar al sujeto, hacerlo consciente de lo que puede hacer, de cuáles son sus competencias, de lo que ha aprendido durante su formación, hará que el sujeto tenga mayores oportunidades de proyección profesional, además de abrirse nuevas vías de desarrollo y posibilitar que el mercado asuma a profesionales independientemente de la titulación que detenten. De nuevo, estos objetivos entran dentro de los postulados de Bolonia.

A la luz de las dificultades metodológicas abordadas en el desarrollo de este estudio, apuntamos a las siguientes recomendaciones finales de cara a futuros trabajos:

- Optar por el empleo de métodos cualitativos, en detrimento de los meramente cuantitativos, para conocer en profundidad las particularidades de los itinerarios profesionales y la explotación de los conocimientos adquiridos por nuestros sujetos de estudio.
- Realizar estudios longitudinales o de seguimiento de las trayectorias profesionales de los egresados para poder representar más fielmente las posibles carreras profesionales de nuestros sujetos.

Terminamos con esta cita de Altbach y Teichler (2001), quienes se plantean la importancia de trabajar sobre objetivos vinculados con la formación en movilidad, más allá de la formación lingüística y cultural. Animamos a futuros investigadores en esta línea, dado el panorama favorable que se plantea en el nuevo modelo educativo europeo, a atender al impacto que estas experiencias tienen en los estudiantes. Estos objetivos resultan especialmente interesantes para el formador en Traducción e Interpretación debido a la naturaleza internacional e intercultural misma de la disciplina y a la evolución de los estudios y la profesión. Por ello, esperamos que las conclusiones alcanzadas en esta investigación contribuyan a seguir con el trabajo en esta línea, para la continua mejora de la formación de nuestros estudiantes, quienes constituyen el núcleo de nuestro interés en este trabajo.

The traditional ideal of a cultural experience as the central element of exchanges has been superseded by the goal of obtaining knowledge useful for the new internationalized professions of the postindustrial era. At the same time, there is recognition that knowledge of foreign languages and cultures remains an important goal of exchanges. Exchanges are about mutual understanding as well as learning about specific scientific fields. Exchanges involve providing future leaders, both academic and societal, with an international perspective, as well as giving international opportunities to population groups hitherto excluded from postsecondary education. In earlier times, when higher education itself was a largely elite enterprise, exchanges were naturally limited to these elites. The situation has dramatically changed, and opportunities for exchanges must be broadened.

(Altbach y Teichler 2001: 17)<sup>540</sup>

---

<sup>540</sup> La idea tradicional de la experiencia cultural como el elemento central de los intercambios ha sido sustituida por el objetivo de lograr un conocimiento útil para las nuevas profesionales internacionales en la era de la post-industrialización. Del mismo modo, se reconoce que el conocimiento de lenguas y culturas extranjeras sigue siendo un objetivo fundamental de estos intercambios. Los intercambios consisten en la comprensión mutua, además del aprendizaje sobre determinadas disciplinas de especialidad. Los intercambios implican dotar a los futuros líderes, tanto en el plano académico como social, de una perspectiva internacional, y proporcionar oportunidades a otros grupos poblacionales hasta ahora excluidos de la educación post-secundaria. Al principio, cuando la educación superior era una cuestión de élites, los intercambios se limitaban a ellas. La situación ha cambiado radicalmente y las oportunidades para el intercambio han de ampliarse.





# Glosario



## Glosario de términos<sup>1</sup>

<b>A</b>		
<b>ACA</b>	Asociación para la cooperación académica, organización europea dedicada a la gestión, análisis y mejora de la cooperación a nivel europeo e internacional en materia de educación y formación, especialmente en educación superior. Fundada en 1993 es una organización internacional sin ánimo de lucro con sede en Bélgica (Bruselas). Actualmente forman parte de la ACA un total de 19 miembros europeos y 3 de fuera de Europa. (Traducido en extracto de la página web de ACA. Disponible en: <a href="http://www.aca-secretariat.be">http://www.aca-secretariat.be</a> [Fecha de última consulta: 8 de febrero de 2009]).	C3
<b>ACTFL</b>	<i>The American Council on the Teaching of Foreign Languages</i> / Organización nacional estadounidense para la mejora y expansión de la formación lingüística en todos los niveles formativos  Es la única organización nacional de los EEUU para la mejor y fomento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en todos los niveles formativos. Está compuesta por un total de 9.000 socios individuales (educadores y gestores) de centros educativos, así como instituciones gubernamentales y profesionales. (Traducido en extracto de la página Web del ACFTL. Disponible en: <a href="http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3274">http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3274</a> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009]).	C2
<b>ADVANCED EXTENSIÓN AWARD (AEA)</b>	Cualificación del Reino Unido actualmente vigente que desaparecerá (en junio de 2009) como resultado del proceso del marco de las cualificaciones en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, excepto para las matemáticas, área en la que continuarán existiendo estas cualificaciones hasta junio de 2013. Los AEA se crearon en junio de 2002 para los estudiantes más brillantes a nivel nacional, de manera que pudiera acceder a cualificación especial, en hasta 19 disciplinas. EL NQF reconoce que los cambios introducidos en los A levels desde el año 2008, junto con el solapamiento de esta cualificación con el A* que comparte los objetivos del AEA hace que este tienda a desaparecer. (Página web del NQF 2009. Disponible en: <a href="http://www.qca.org.uk/qca_4115.aspx">http://www.qca.org.uk/qca_4115.aspx</a> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009]).	C4
<b>AEGEE</b>	<i>Association des états généraux des étudiants/ European Students forum/</i> Foro de estudiantes europeos.  La AEGEE es una de las mayores asociaciones de estudiantes de distintas disciplinas a nivel europeo. Representa a un total de 15.000 estudiantes, en 232 ciudades de 43 países europeos. Es una asociación sin ánimo de lucro, no vinculada a ninguna	C1

<sup>1</sup> C: Capítulo correspondiente a cada término del glosario

	organización política ni religiosa, que funciona gracias a la participación voluntaria de sus miembros. [Traducido en extracto de la página web de la AEGEE. Disponible en: <a href="http://www.karl.aegee.org/">http://www.karl.aegee.org/</a> [Fecha de última consulta: 8 de febrero de 2009]].	
<b>AIEA</b>	<i>Association of International Education Administrators (AIEA)</i> , Organismo fundado en 1982, con representación de distintas instituciones educativas para promover la internacionalización de la educación superior. AIEA (2009) Disponible en: <a href="http://www.aieaworld.org/aboutus.php">http://www.aieaworld.org/aboutus.php</a> [Fecha de última consulta: 18 de junio de 2009]].	
<b>A-LEVELS</b>	Conocidos también por <i>GCE advanced levels</i> son las cualificaciones que dan acceso a los jóvenes británicos a la Universidad.. Disponible en: <a href="http://www.qca.org/uk/qca_4076.aspx">http://www.qca.org/uk/qca_4076.aspx</a> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009]].	
<b>AUTOMATRÍCULA</b>	Modalidad de matrícula en la que el estudiante realiza personalmente la selección de sus asignaturas electrónicamente.	C4

<b>B</b>		
<b>B.A. (HONS) IN APPLIED LANGUAGES</b>	Denominación del programa LAE en LJMU / UL.	C4
<b>B.A. (HONS) IN MODERN LANGUAGES</b>	Denominación del programa LAE en UNN.	C4
<b>BDÜ</b>	La Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (Asociación Federal de Traductores e Intérpretes) es la mayor asociación de traductores e intérpretes de la República Federal Alemana. Dicha asociación, fundada en 1953, cuenta con aproximadamente 5.000 inscritos, seleccionados en base a su cualificación profesional. Tiene su sede principal en encuentra en Berlín y une y representa diferentes asociaciones que forman parte de ella como miembros autónomos acreditados. Es miembro de la <i>Fédération Internationale des Traducteurs (FIT)</i> y de otros organismos, la BDÜ promueve iniciativas legislativas sobre el sector. (Página web oficial de la BDÜ)	C2
<b>BECA ERASMUS</b>	Ayuda que se facilita a los estudiantes participantes en el programa Sócrates Erasmus (ahora en el programa Erasmus Lifelong Learning) para sufragar parcialmente los gastos derivados de la estancia de estudios en otra institución en el marco de dicho programa de movilidad e intercambio de estudiantes.	C3/C4



C		
CAO	<i>Central Applications Office</i> (Irlanda) Institución encargada de la selección de estudiantes para su admisión en la Universidad en Irlanda.	C4
CICLO/S	« [...] los tres niveles secuenciales identificados por el Proceso de Bolonia (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo) dentro de los que se sitúan todas las cualificaciones europeas de educación superior.» (BFUP 2005:18) (V. Primer ciclo, Segundo ciclo, tercer ciclo, Grado, Posgrado, Máster, Doctorado)	C3
COLLEGE OF EDUCATION	Centro de educación superior de Irlanda. Institución de nivel universitario especializada en cursos de Formación del Profesorado de duración media. Los alumnos deben haber cumplido, al menos, los 16 años de edad antes del 15 de enero del año en que acceden a esta institución, deben poseer un título de Educación Secundaria superior ( <i>Leaving certificate</i> ) y cumplir los requisitos del centro y del programa. Los cursos están encaminados a la obtención de una formación pedagógica sancionada por un título universitario. El Departamento de Educación y Ciencia es responsable de estas instituciones públicas, que están financiadas por el gobierno central (en el caso de dos de ellas, a través del <i>Higher Education Authority</i> ). En determinadas circunstancias deben pagarse tasas. (Eurydice 2000: 31, Glosario europeo de educación)	C4
COMISIÓN INTERNACIONAL/GESTORA	Comisión gestora del programa LAE formada por los representantes y coordinadores del programa en cada institución participante en el consorcio. V. Anexo 4.5 para el listado de los coordinadores del programa por institución socia, representados en la Comisión gestora	C1
COMPETENCIA TRADUCTORA	Constructo fundamental en los estudios sobre la formación de traductores. Son muchos los autores que, desde distintas perspectivas, han intentado definir la CT y medir su adquisición. En general, puede entenderse como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes del traductor/intérprete profesional. En determinados modelos (Kelly 2002, 2005; Campbell 1998, etc. V. Anexo 2.4) se ha entendido esta competencia como un pilar en el que fundamentar los programas de formación de traductores.	C2
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Competencias independientes del área de estudio y que comprenden las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas.	C2
COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS	Competencias concretas de cada área temática, las cuales se especifican para el primer y segundo ciclo	C2
COORDINADOR LAE	Persona responsable del estudiante LAE, tanto en la institución de origen como en la de acogida. El coordinador LAE tiene las siguientes funciones:	C4

CRÉDITO	« [...] un medio cuantitativo de indicar el volumen de aprendizaje basado en la consecución de resultados de aprendizaje y el trabajo que ello conlleva». (BFUP 2005: 18) (V. ECTS)	C2
CUALIFICACIÓN/ES (EDUCACIÓN SUPERIOR)	« [...] cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido.» (BFUP 2005: 19)	C2
CUALIFICACIÓN/ES TÍPICA/S	«Son la clase principal de cualificaciones en cada nivel. [...] recogen una amplia variedad de logros típicos asociados a una titulación típica de esta índole. [...] incorporan los resultados de aprendizaje tal como se han definido en un marco nacional. [...] actúan como guía para quienes diseñan los planes de estudio con el fin de precisar lo que es adecuado exigir a los estudiantes.» (BFUG 2005: 28)	C2
COMPETENCIA PROFESIONAL	El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (LO 5/2002 de 19 de junio).	C2
CARTA ERASMUS	La Carta del estudiante Erasmus es aplicable a los estudiantes que cumplen los criterios de admisibilidad Erasmus y que han sido seleccionados por su universidad para realizar un periodo de estudio en otro país europeo, en una universidad asociada. Ambas universidades deben disponer de una Carta Universitaria Erasmus otorgada por la Comisión. (Información extraída de: Carta Erasmus. Disponible en: <a href="http://ec.europa.eu/education/archive/million/charter_es.pdf">http://ec.europa.eu/education/archive/million/charter_es.pdf</a> [Fecha de última consulta: 2 de mayo de 2009]).	C2

<b>D</b>		
<b>DECLARACIÓN DE BOLONIA</b>	Documento firmado por los Ministros de Educación de 29 países europeos en el año 1999 con el objetivo de crear un marco de convergencia común en materia de educación. Los objetivos de esta Declaración han dado paso al conocido como «Proceso de Bolonia», estrechamente vinculado con la construcción del denominado «Espacio Europeo de Educación Superior».	C1
<b>DECLARACIÓN DE GERMERSHEIM</b>	Documento resultante del proyecto «Translation Studies and the Bologna Process: BA/MA Programmes- An international perspective» (Hagemann 2005) que pretende analizar y organizar la situación de los estudios del traducción en EEES, fundamentalmente en lo referente al establecimiento de titulaciones y sistemas comparables, la introducción de los ciclos de grado y posgrado, el desarrollo del sistema de créditos y el fomento de la movilidad.	C2
<b>DECLARACIÓN DE LA SORBONA</b>	Los ministros de Educación de Italia, Francia, Reino Unido y Alemania se reúnen en Sorbona (Francia) con el objetivo de entablar un compromiso conjunto en materia de educación superior. La iniciativa fue pronto bien recibida por el resto de países miembros, que firmarían un año más tarde la Declaración de Bolonia, iniciándose las reformas de los sistemas educativos nacionales de los estados miembros.	C1
<b>DEES</b>	<i>Diplome d'Études Supérieures Spécialisées</i> (diploma de tercer ciclo en Francia, al que se accede tras la acreditación de un Bac+2).	C4
<b>DESCRIPTOR/ES DE TITULACIÓN</b>	« [...] son enunciados genéricos de los resultados del estudio. Aportan puntos de referencia claros que describen los principales resultados de una titulación a menudo con referencia a niveles nacionales.» (BFUP 2005:19)	C2
<b>DESeCO</b>	<i>Definition and Selection of Competencies</i> Proyecto elaborado por la OCDE en el marco del proyecto PISA para la determinación de las competencias fundamentales para la formación de los jóvenes y adultos, llevado a cabo entre 1993 y 1997.	C3
<b>DIPLOM SPRACHEN, WIRTSCHAFTS- UND KULTURRAUMSTUDIEN</b>	Titulación que se cursaba en UP, equivalente a LAE.	C4

<b>E</b>		
<b>EAIE</b>	<i>European Association for International Education / Asociación Europea de Educación Internacional.</i> Organización sin ánimo de lucro para el fomento de la internacionalización de la educación superior tanto de las instituciones europeas de educación superior como de las instituciones a nivel mundial. LA EAIE está compuesta en la actualidad por un total de 1800 profesionales de la educación a nivel internacional: rectores, profesores, coordinadores de programa de movilidad. (Traducido de la página web de la EAIE. Disponible en: <a href="http://www.eaie.org/about/">http://www.eaie.org/about/</a> [Fecha de última consulta. 8 de febrero de 2009]).	C2
<b>ECTS</b>	<i>European Credit Transfer System.</i> Sistema europeo de créditos que pretende medir la carga de trabajo del alumno y que permite el reconocimiento de los estudios cursados durante estancias de movilidad (en su concepción original); si bien, actualmente se considera el crédito ECTS como la herramienta principal para la cuantificación y evaluación del sujeto en formación. (V. Crédito)	C1
<b>ERASMUS MUNDUS</b>	El éxito comprobado de las iniciativas de movilidad ha llevado al establecimiento de un nuevo programa macro, destinado a estudiantes y académicos de terceros países: el programa Erasmus Mundus (2005). Se pretende configurar un sistema que amplíe y mejore el atractivo de Europa como destino para la formación, favoreciendo la competitividad de las estructuras europeas a nivel mundial mediante el intercambio de conocimientos y experiencias entre Europa y terceros países. Erasmus Mundus consiste en la oferta de programas de cooperación de nivel máster. Este programa también contribuye al cumplimiento de los objetivos del Proceso de Bolonia y del EEES, ampliando el espectro de países en colaboración con los sistemas educativos europeos, fomentado el interés, atractivo y competitividad de la Europa de la educación a nivel mundial.	C1
<b>ERASMUS POLICY STATEMENTS</b>	EPS o Declaración de Política Erasmus. Documento donde las instituciones de educación indican las medidas llevadas a cabo en la línea de los objetivos del programa Erasmus.	C1
<b>EREX</b>	<i>The Erasmus Experience/ La Experiencia Erasmus.</i> Proyecto de evaluación del impacto de la experiencia de movilidad para estudiantes participantes en el programa Erasmus 1991-1996.	C3
<b>ESEG 1</b>	Estudio de seguimiento, tres años después del regreso de los estudiantes de su estancia de intercambio (Teichler y Maiworm 1994) en el marco del EREX (1991-1996).	C3
<b>ESEG 2</b>	Estudio de seguimiento, tres años después del regreso de los estudiantes de su estancia de intercambio (Maiworm y Teichler 1996) en el marco del EREX (1991-1996).	C3
<b>ESEG 3</b>	Estudio longitudinal y de seguimiento a los estudiantes Erasmus del curso 1998-99, en el marco del SOC 2000.	C3
<b>ESIB- ESU</b>	<i>European Student Information Bureau (ESIB). European Students Union (ESU).</i> ESIB se había convertido en la organización de 47 sindicatos nacionales de estudiantes de unos 36 países, permitiendo la representación de unos 10 millones de estudiantes. En mayo de 2007, la organización cambió su nombre para hacer más transparente su misión, proponiéndose la adopción de ESU ( <i>Europeans Students' Union/ Sindicato de estudiantes europeos</i> ), aceptado por unanimidad por la totalidad de sus miembros. Su misión es la de representar y fomentar los intereses educativos, sociales, culturales y económicos de los estudiantes europeos a todos los niveles y en todas las instituciones, fundamentalmente en	C1

	la Unión europea, el grupo de seguimiento de Bolonia, el Consejo de Europa y la Unesco. (Traducido en extracto de la Página web del ESIG. Disponible en: <a href="http://www.esib.org">http://www.esib.org</a> [Fecha de última consulta. 8 de febrero de 2009].	
<b>ESN</b>	<i>Erasmus student network</i> . Organización sin ánimo de lucro de estudiantes internacionales. Su objetivo es fomentar la movilidad estudiantil en la educación superior. Está compuesta por 12.000 miembros voluntarios de 296 secciones locales en 33 países, estos voluntarios prestan sus servicios de ayuda a un total de 150.000 estudiantes. (Traducido de la página web de la ESN. Disponible en: <a href="http://www.esn.org/what_is_esn">http://www.esn.org/what_is_esn</a> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009].	C1
<b>EST</b>	<i>European Society for Translation Studies</i> . Asociación internacional sin ánimo de lucro constituida en 1992 [...]. Entre sus objetivos están los de promover la investigación en el ámbito de la traducción y de la interpretación, promover una mayor educación para profesores y formadores, ofrecer servicios de consultoría sobre cuestiones de traducción e interpretación, la enseñanza y la formación, y facilitar los contactos entre la profesión y las instituciones de formación. Fuente: <a href="http://cv1.cpd.ua.es/CatalogaXXI/C10075PPESII1/E129040/index.html">http://cv1.cpd.ua.es/CatalogaXXI/C10075PPESII1/E129040/index.html</a> [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].	C2
<b>ESTUDIANTE DE INTERCAMBIO</b>	También “Estudiante móvil” Estudiante de educación superior que realiza, en el marco de un programa de cooperación interinstitucional, una estancia de intercambio en una universidad o institución de educación superior en un país extranjero. En el marco de nuestro estudio, nos referiremos en general a estudiantes Erasmus y en particular a estudiantes LAE.	C1
<b>ESTUDIANTE ERASMUS</b>	Estudiante de educación superior que realiza, de forma voluntaria y en el marco del programa de intercambio de estudiantes Erasmus, una estancia de movilidad en una institución de educación superior en un país extranjero, con el reconocimiento de los estudios realizados en su institución de origen.	
<b>ESTUDIANTE LAE</b>	Estudiante de educación superior perteneciente al programa LAE, en cualquiera de las universidades socias del programa.	C4

<b>ESTUDIANTE NO-MÓVIL</b>	Estudiante de educación superior que cursa la totalidad de sus estudios en su institución de origen, no realizando ninguna estancia de movilidad organizada como parte de su programa de estudios.	
<b>EURES</b>	Servicio europeo de empleo. Creada en 1993, EURES es una red de cooperación entre la Comisión Europea y los servicios públicos de empleo europeos de los Estados miembros del EEE (los países de la UE, Noruega, Islandia y Liechtenstein) y otras organizaciones asociadas. Suiza también participa en la cooperación EURES. Los recursos conjuntos de los miembros y organizaciones asociadas de EURES proporcionan una sólida base para que la red EURES ofrezca servicios de alta calidad a trabajadores y empresarios. (Portal Eures. Disponible en: <a href="http://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=27&amp;acro=eures&amp;lang=es">http://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=27&amp;acro=eures&amp;lang=es</a> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009]).	C1
<b>EUROBIS</b>	Modalidad de implementación del programa LAE que permite a estudiantes de una institución socio trasladar su expediente a otra para completar el programa como estudiantes de esta segunda institución, abonando las consiguientes tasas académicas y sujeto a las regulaciones de ésta. Como consecuencia, en líneas generales, el itinerario de estudios del estudiante se ve alternado, aunque el resultado sea el mismo: la consecución de las titulaciones de los centros donde cursa sus estudios.	C4
<b>EURYDICE</b>	Red europea de información sobre educación, para el fomento de la información sobre los procesos y políticas educativas en los distintos países de Europa, el intercambio entre los responsables políticos europeos para la toma de decisiones en educación, tanto a nivel nacional como comunitario. (Portal Eurydice. Disponible en: <a href="http://ec.europa.eu/education/linkhomepage/linkhomepage342_en.htm">http://ec.europa.eu/education/linkhomepage/linkhomepage342_en.htm</a> Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009]).	C1

<b>F</b>		
<b>FACULTAD/ DEPARTAMENTO</b>	Unidades internas de las instituciones de educación superior.	C4
<b>FETAC</b>	<i>Further Education and Training Awards Council / Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación (Irlanda).</i> Los programas de estudio validados por la FETAC incluyen los niveles del 1 al 6 del marco nacional de las cualificaciones en Irlanda y se ofertan a nivel nacional en los distintos centros de formación y de trabajo. Página web del FETAC. Disponible en: <a href="http://www.fetac.ie/">http://www.fetac.ie/</a> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009]).	C4
<b>FSI</b>	Foreign Service Institute (FSI) is the Federal Government's primary training institution for officers and support personnel of the U.S. foreign affairs community, preparing American diplomats and other professionals to advance U.S. foreign affairs interests overseas and in Washington. (Página Web del Departamento de Estado estadounidense. Disponible en: <a href="http://www.state.gov/m/fsi/">http://www.state.gov/m/fsi/</a> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009]).	C3
<b>FURTHER EDUCATION COLLEGE</b>	Institución de secundaria superior / post-secundaria.  <u>Para Inglaterra y Gales:</u> institución que tradicionalmente ofrecía cursos de formación profesional y técnica (a tiempo completo y a tiempo parcial) a alumnos que habían sobrepasado la edad de escolarización obligatoria (16 años), incluyendo a adultos. Aunque muchos further education colleges todavía conceden mayor importancia a los programas profesionales y técnicos, en la actualidad también ofrecen cursos de tipo general, incluyendo la educación básica. Los criterios de admisión varían según el programa. En muchos casos, se exigen títulos específicos reconocidos por organismos externos. Se pueden obtener diversos títulos generales y profesionales de diferentes niveles, incluyendo el GNVQ y el NVQ, el GCSE y el GCE A Level. Algunos centros ofrecen cursos de nivel superior en colaboración con organismos externos, incluidas universidades. <i>Los Further education colleges, Sixth-form colleges y Tertiary colleges</i> son organismos autónomos que, en la actualidad, son financiados con fondos públicos a través de los Further Education Funding Councils en Inglaterra y Gales (la próxima legislación sustituirá a los Councils por otros organismos). En Irlanda del Norte, el Department of Higher and Further Education, Training and Employment es responsable de la financiación de estos centros. No se pagan tasas cuando se trata de estudiantes a tiempo completo menores de 19 años o de alumnos que reciben ciertos subsidios estatales. También se suele emplear este término para designar colectivamente a todos los tipos de further education institution. (Eurydice 2000: 49, Glosario europeo de educación)	C4



	<p><u>Para Escocia.</u> Institución de nivel de secundaria superior /Post-secundaria /Superior.</p> <p>Institución que ofrece educación a tiempo completo, a tiempo parcial y a distancia a personas que han rebasado la edad de escolarización obligatoria (16 años). Los requisitos de admisión de tipo académico dependen del curso solicitado. Los cursos suelen ser de formación profesional, incluyendo elementos teóricos y prácticos, pero también se ofrecen cursos de educación general de nivel de Secundaria superior. La mayoría de los cursos están encaminados a la obtención de un título o diploma del <i>Scottish Qualifications Authority (SQA)</i> en uno de los 7 niveles comprendidos entre el <i>Access</i> y el <i>Higher National Certificate</i>. Los adultos pueden obtener tres tipos distintos de títulos de Educación Secundaria superior. La responsabilidad global de estos centros recae sobre los ministros escoceses, que deben responder ante el Parlamento Escocés. El <i>college</i> es un organismo integrado independiente, aunque la mayor parte de su financiación procede del <i>Scottish Further Education Funding Council (SFEFC)</i>, un organismo público independiente financiado por el gobierno escocés. Cada centro establece el importe de las tasas, pero muchos alumnos están exentos del pago de las mismas, incluyendo a los menores de 18 años y a los parados. (Eurydice 2000: 49, Glosario europeo de educación)</p>	
--	---	--

<b>G</b>		
<b>GESTOR LAE</b>	Persona responsable de la gestión del programa. Cada uno de los socios LAE tiene un representante o gestor, que asiste a las reuniones plenarias del grupo de trabajo y que gestiona todo el proceso de funcionamiento del programa en la institución que representa.	C4
<b>GUÍA LAE</b>	Documento informativo sobre el funcionamiento, requisitos, plan de estudios, reconocimiento de estudios, etc. del programa LAE. También utilizado en el texto como «Descriptivo del programa»	C4
<b>GRADUADO</b>	Titulado universitario. Persona que ha completado una titulación universitaria.	C5
<b>GRADUADO LAE</b>	Graduado de educación superior que ha cursado el programa LAE, en cualquiera de las universidades socias, y que ha completado con éxito sus estudios, recibiendo, en la mayoría de los casos una doble o triple titulación, correspondiente a cada una de las instituciones en las que ha realizado sus estudios.	

H		
HEA	<i>Higher Education Authority</i> . Es el órgano responsable de la planificación y desarrollo de la investigación y la educación superior en Irlanda. Detenta competencias de asesoría en todos los niveles de la educación superior, además de ser la autoridad fundadora de las universidades, institutos de tecnología y demás instituciones de educación superior. Disponible en: <a href="http://www.heai.ie/">http://www.heai.ie/</a> [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].	C4
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> , Consejo para el Reconocimiento de Títulos de Educación y Formación Superior (Irlanda). Creado por la Ley de Cualificaciones (Educación y Formación) de 1999 en Irlanda. Organismo competente para el reconocimiento de los títulos expedidos por los institutos de tecnología correspondientes a la enseñanza terciaria de Irlanda. El HETAC es competente para las titulaciones correspondientes a los niveles 6 a 10 del NFQ y para acordar con los institutos de tecnología los sistemas de garantía de la calidad. (Página web del HETAC. Disponible en: <a href="http://www.hetac.ie/">http://www.hetac.ie/</a> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009]).	C4

<b>I</b>		
<b>IEBI</b>	International Education Boards (Ireland). Fundando por el gobierno irlandés en 1993, estos órganos velan por la promoción de la internacionalización del sistema educativo irlandés. Para ello, estos centros cuentan con la representación de todos los agentes de interés, por nivel y tipo de centro, desde las universidades, institutos tecnológicos, centros lingüísticos, además de los departamentos y agencias del gobierno. (IEBI. Disponible en: <a href="http://www.educationireland.ie/about-us.html">http://www.educationireland.ie/about-us.html</a> . [Fecha de última consulta: 16 de junio de 2009].	
<b>INSTITUCIÓN DE ACOGIDA</b>	Institución extranjera, en la que el estudiante cursa alguna de sus estancias de movilidad.	C4
<b>INSTITUCIÓN DE ORIGEN</b>	Institución en la que el estudiante está matriculado y desde la que accede al programa LAE. V. las particularidades de Eurobis.	C4
<b>INSTITUTE OF TECHNOLOGY</b>	Centro de educación superior de Irlanda. Institución de nivel no universitario que ofrece formación profesional y técnica multidisciplinar, de corta y media duración, a estudiantes de, al menos, 17 años de edad (cumplidos antes del 1 de enero del año en que acceden a estos cursos) que poseen un título de Educación Secundaria superior ( <i>Leaving Certificate</i> ). La admisión puede estar sujeta a otros requisitos establecidos por el programa o el centro. Los cursos están encaminados a la obtención de títulos de nivel no universitario y universitario. Son centros públicos pertenecientes al NCEA ( <i>National Council for Educational Awards</i> ), que sanciona la mayoría de los cursos y expide la mayoría de los títulos. Están financiados por el gobierno central. En ciertos casos se deben pagar tasas. (Eurydice 2000: 64, Glosario europeo de educación)	C4
<b>INTÉRPRETE JURADO</b>	Título que capacita para el ejercicio de la traducción e interpretación jurada u oficial, concedido por el Ministerio español de Asuntos Exteriores bien tras la superación de exámenes específicos, bien tras la validación del programa de estudios cursado por el estudiante en sus estudios de TI (que demuestren la especialización en traducción jurídica/jurada).	C4
<b>ITINERARIO LAE</b>	Trayectoria que siguen los estudiantes del programa LAE durante su formación. Normalmente este itinerario dibuja un triángulo en el que el estudiante cursa su primer año en su universidad de origen, el segundo en la primera institución LAE extranjera y el tercero en la segunda, para volver a su institución a completar su cuarto año.	C4
<b>IUQB</b>	<i>Irish Universities Quality Board</i> . Se creó el fomento de la calidad en las instituciones de educación superior en Irlanda, para la evaluación externa de los procesos de calidad de las universidades irlandesas. Disponible en: <a href="http://www.iuqb.ie/en/homepage.aspx">http://www.iuqb.ie/en/homepage.aspx</a> [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].	C4

<b>L</b>		
<b>LAE</b>	Lenguas Aplicadas Europa. Programa de movilidad y triple titulación, creado en 1987 por un consorcio de instituciones europeas de Educación Superior, con el objetivo de ofrecer un itinerario conjunto de estudios, que permita que el reconocimiento y la concesión de los títulos propios de cada una de las instituciones participantes en el programa, para los estudiantes participantes en el mismo.	C4
<b>LARA</b>	<i>Learning and Residence Abroad</i> . Proyecto sobre el impacto de las estancias de formación en el extranjero coordinado por la Oxford Brookes University, que cuenta además con la participación de los siguientes socios: Anglia Polytechnic University, Middlesex University, Thames Valley University y la University of the West of England.	C3
<b>LENGUA A</b>	Lengua materna o primera lengua del estudiante.	C4
<b>LENGUA B1</b>	Primera lengua extranjera del estudiante	C4
<b>LENGUA B2</b>	Segunda lengua extranjera del estudiante. Nótese que el estudiante LAE tiene una primera y una segunda lengua extranjera, al mismo nivel. Sin embargo, a efectos de matrícula, el estudiante LAE se ve forzado a matricularse en una lengua C (como su Lengua B2), ya que el planteamiento del plan de estudios no da cabida a la matriculación en dos lenguas B.	C4
<b>LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN</b>	Titulación concedida a los estudiantes del Dpto. de Traducción e Interpretación de la UGR tras la superación de un programa de estudios organizado en cuatro cursos académicos, que supone la superación de 300 créditos (LRU). Además, en el marco del programa LAE, titulación otorgada por UGR a los estudiantes LAE que realizan uno de sus cursos académicos en esta institución.	C4
<b>LISBON RECOGNITION CONVENTION</b>	Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región (Consejo de Europa/UNESCO 1997), que estableció algunas de las bases fundamentales para el reconocimiento de las cualificaciones en Europa, y dio lugar al trabajo de UNESCO-CEPES en materia de reconocimiento. Igualmente, surgieron otros organismos con competencias exclusivas en este ámbito, como la Red Europea de Centros de Información sobre Reconocimiento de Estudios y Movilidad (la Red ENIC).	C1
<b>LLP</b>	<i>Lifelong Learning Programme</i> (en español, es conocido como PAP, Programa de Aprendizaje Permanente) Surgido en el año 2007, es el nuevo programa comunitario en materia de educación y movilidad que reemplaza a las iniciativas anteriores. Diseñado para el periodo de 2007 a 2013 se plantea establecer un marco adecuado para la promoción de la movilidad de profesores y estudiantes en todos los niveles educativos, incluyendo a todas las iniciativas de formación (educación, formación profesional y virtual) suponiendo el gran soporte para la cooperación interinstitucional en Europa.	C1

<b>M</b>		
<b>MA</b>	Master / Máster. En el EEES se entiende Máster como nivel de estudios de posgrado que incluye tanto la formación de máster, entendida como estudios de posgrado de naturaleza profesional o de investigación; estos últimos dan acceso a la formación de tercer ciclo o doctorado.	C1
<b>MAÎTRISE LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES</b>	Título otorgado por AIX a los estudiantes LAE que realizan uno de sus cursos académicos en esta institución.	C4
<b>MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES (EDUCACIÓN SUPERIOR)</b>	«La simple descripción, a nivel nacional o a nivel de un sistema educativo, que se comprende internacionalmente y a través de la que todas las cualificaciones y otros logros del aprendizaje en educación superior pueden ser descritos y relacionados entre sí de una forma coherente, al tiempo que se define la relación existente entre cualificaciones de educación superior». (BFUP 2005: 19)	C2
<b>MÓDULO/ASIGNATURA</b>	En francés: <i>unités de valeur</i>	C4

N		
NARIC	Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico.	C1
NATIONAL COLLEGE OF ART AND DESIGN.	<p>Centro de educación superior de Irlanda. Institución de nivel no universitario que ofrece cursos (de duración media) de enseñanzas artísticas a alumnos que tienen, al menos, 17 años de edad el 1 de enero del año en que acceden al centro y poseen un título de Educación Secundaria superior (<i>Leaving Certificate</i>). La admisión puede estar sujeta a otros requisitos exigidos por el centro o el programa. Los cursos están encaminados a la obtención de títulos universitarios.</p> <p>Se trata de un "centro reconocido" de la <i>National University of Ireland</i> y está financiado por el gobierno central. De acuerdo con la <i>Free Fees Initiative</i>, el Estado asume el pago de las tasas de matriculación de los alumnos que asisten a cursos reconocidos de Educación Superior. Eurydice 2000: 86, Glosario europeo de educación)</p>	C4
NIVEL/ES	«[...] representan una serie de pasos secuenciados (un desarrollo continuado) expresado en términos de una variedad de resultados genéricos, frente a los que pueden situarse las cualificaciones típicas.» (BFUG 2005:27)	C2
NQAI	La <i>National Qualifications Authority of Ireland</i> es la institución responsable del reconocimiento de las cualificaciones internacionales en Irlanda. La agencia representa a Irlanda en la Red europea de centros. Disponible en: <a href="http://www.nqai.ie/">http://www.nqai.ie/</a> [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].	C4

O		
ORTELIUS	Base de datos de educación en Europa, coordinada por el Consorcio Ortelius en Florencia (1997), contiene información sobre los sistemas de educación superior en los estados miembros, los perfiles de sus instituciones y descripciones de sus distintos departamentos y servicios.	C1

<b>P</b>		
<b>PERFIL/ES</b>	«[...] Bien las áreas específicas (materias) de aprendizaje de una titulación o la suma más amplia de grupos de cualificaciones o programas de distintas áreas que comparten un interés y objetivo común (p. ej.: un estudio aplicado de formación profesional frente a estudios académicos de índole más teórica).» ((BFUP 2005:19)	C2
<b>PROCESO DE COPENHAGUE</b>	Estrategia que busca conseguir la uniformidad de los procesos educativos y de formación en toda Europa, antes del 2010, con el fin de promover una mayor movilidad de ciudadanos dentro de la Unión Europea así como también la mejora de las cualificaciones, objetivo promovido por la Estrategia de Lisboa en el año 2000. (De: <a href="http://www.formedil.it/reforme/copenhague/gijon/documenti/cenfic_es.doc">www.formedil.it/reforme/copenhague/gijon/documenti/cenfic_es.doc</a> [Fecha de última consulta: 5 de mayo de 2009].	C1
<b>PROCESO DE LISBOA</b>	En el Consejo Europeo de Lisboa, Europa ratifica sus propósitos de convertirse en la sociedad del conocimiento más atractiva y competitiva a nivel mundial y se pronuncia en favor de la movilidad como elemento esencial de la nueva sociedad del conocimiento y de la promoción de la formación continua. Se inicia el denominado «Proceso de Lisboa» iniciativa comunitaria fundamental y que incidirá directamente en el desarrollo del Proceso de Bolonia.	C1
<b>PROFESIÓN REGULADA</b>	La actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de ejercicio están subordinados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales. En particular, se considerará modalidad de ejercicio el empleo de un título profesional limitado por disposiciones legales, reglamentarias o administrativas a quien posea una determinada cualificación profesional. (según la Directiva 2005/36/CE sobre reconocimiento de cualificaciones profesionales) / <i>Regulated profession</i> (EN).  «Profesión regulada»: toda formación orientada específicamente al ejercicio de una profesión determinada y que consista en un ciclo de estudios completado, en su caso, por una formación profesional, un período de prácticas profesional o una práctica profesional. La estructura y el nivel de la formación profesional, el período de prácticas profesionales o la práctica profesional deberán determinarse mediante las disposiciones legales, reglamentarias o administrativas del Estado miembro correspondiente o serán objeto de control u homologación por la autoridad que se determine con este fin. (según la Directiva 2005/36/CE sobre reconocimiento de cualificaciones profesionales)	C1
<b>PROGRAMA DE MOVILIDAD</b>	En el seno de este trabajo se entenderá «programa de movilidad» a la estancia de estudios de un estudiante de educación superior en una institución extranjera, con la que existe un acuerdo previo de cooperación al amparo de iniciativas comunitarias (tales como Erasmus; etc.), gracias a las cuales el participante puede recibir una cierta ayuda económica para sufragar su estancia. La realización de	C3



	dicha estancia de estudios puede ser o bien voluntaria, o bien venir determinada por el programa de estudios del sujeto en su universidad de origen; la duración es variable, no excediendo, por lo general, la duración de un curso académico y, finalmente, los estudios realizados en la institución de acogida son reconocidos como equivalentes en la universidad de origen.	
<b>PROYECTO FIN DE CARRERA</b>	Requisito final que han de completar los estudiantes LAE para la concesión de sus titulaciones finales. La normativa ha respecto ha variado a lo largo de la historia del programa. Por lo general, consiste en un proyecto de investigación que el estudiante realiza durante su último curso de estudios ( <i>final essay, projet,</i> ) En la actualidad también se puede realizar a modo de memoria de prácticas (para aquellos estudiantes que han realizado un periodo de formación profesional durante sus estudios LAE).	C4
<b>PUNTOS DE REFERENCIA</b>	« [...] indicadores no prescriptivos sobre los que se apoya la articulación de cualificaciones, resultados de aprendizaje y/u otros conceptos relacionados.» (BFUP 2005:19)	C2

<b>Q</b>		
<b>QCA</b>	<i>Qualification and Curriculum Authority</i> . Reino Unido: Autoridad de las Cualificaciones y Currículo (Reino Unido). Creada en 1997, depende del Ministerio para la Educación y las Competencias. Se encarga tanto de los planes de estudios escolares y de las evaluaciones asociadas, como de acreditar y supervisar las cualificaciones en la escuela, los institutos y en el trabajo. En el ámbito de las cualificaciones, una de sus principales funciones consiste en el mantenimiento, control de calidad y puesta al día del Marco Nacional de Cualificaciones. (Página web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Disponible en: <a href="http://www.mepsyd.es/educa/incual/ice_cualMundo.html">http://www.mepsyd.es/educa/incual/ice_cualMundo.html</a> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009].	C1
<b>QF-EHEA</b>	«Marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior: un marco integrador que proporciona transparencia a la relación entre los marcos de cualificaciones de educación superior europeos y las cualificaciones que éstos contienen. Es un mecanismo de articulación entre marcos nacionales.» (BFUP 2005:18)	C2

<b>R</b>		
<b>RAP/RAPPORT</b>	<i>Residence Abroad Project/at Portsmouth University, Proyecto sobre Estancias en el extranjero de la Universidad de Portsmouth ) (1998-2000).</i>	
<b>RESULTADO/S DE APRENDIZAJE</b>	«[...] enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al término de un periodo de aprendizaje.» (BFUP 2005:18)	C2

<b>S</b>		
<b>SCHML</b>	<i>Standing Conference of Heads of Modern Languages, Conferencia Permanente de Rectores de Lenguas Modernas) (Reino Unido). Disuelta en enero de 2008 para fusionarse con el UCML (University Council of Modern Languages, Consejo Universitario para las Lenguas Modernas), nombre que ha adquirido dicho órgano que, a nivel nacional, representa a todos los centros que imparten formación en lenguas y culturas en el Reino Unido; en vigor desde julio de 2008. (Página web del UCML. Disponible en: <a href="http://www.ucml.org.uk/">http://www.ucml.org.uk/</a> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].</i>	C3
<b>SIXTH-FORM COLLEGE</b>	Institución de educación secundaria superior en Reino Unido (Inglaterra y Gales). Tipo de <i>further education institution</i> que ofrece cursos (en su mayoría) de educación general a tiempo completo a estudiantes en edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Hasta 1992, estos centros formaban parte de la red de centros escolares y se regían por las normas de dichos centros. Para obtener información sobre su organización y financiación, véase <i>Further education college</i> . (Eurydice 2000: 104, Glosario europeo de educación)	C4
<b>SOCIO/S LAE</b>	Cada una de las instituciones de educación superior, participantes en el programa LAE. También utilizado en el texto como «institución socia», «institución del consorcio».	C4
<b>SUPLEMENTO AL DIPLOMA</b>	Documento personal establecido de forma conjunta entre el Consejo de Europa y la UNESCO que recoge toda la información del expediente académico del sujeto en cuestión. Lo facilita la misma institución que emite el título de educación superior y ha empezado a emitirse por todas las instituciones europeas de educación superior desde el año 2005.	C1

<b>T</b>		
<b>TEMCU</b>	Training Teachers for the Multicultural Classroom at University / Formación del profesorado universitario para el aula multicultural. Proyecto financiado por la Acción 6 del programa Sócrates, coordinado por la UGR y desarrollado desde el 1 de diciembre de 2003 hasta el 31 de marzo de 2006.	C3
<b>TERTIARY COLLEGE</b>	Institución de educación secundaria superior/ post-secundaria en Reino Unido (Inglaterra y Gales). Tipo de <i>further education institution</i> que combina las funciones de un <i>Further education college</i> y un <i>Sixth-form college</i> , y que ofrece toda la gama de cursos, incluyendo los de educación básica, educación general y formación profesional a estudiantes que han sobrepasado la edad de escolarización obligatoria (16 años), incluyendo a adultos. (Eurydice 2000: 99, Glosario europeo de educación)	
<b>TITULACIÓN CONJUNTA</b>	En este tipo de titulaciones, el programa de estudios queda elaborado de forma conjunta entre las instituciones en la red de cooperación. Los estudiantes participantes en estas iniciativas, reciben un único diploma como certificación de los estudios realizados, fruto del acuerdo entre las instituciones socias. (V. Rauhvargers 2002a: 29)	C2
<b>TITULACIÓN MÚLTIPLE</b>	Este tipo de titulaciones se produce por la unión colaborativa de dos (o más) instituciones y de sus respectivos programas de estudios; los participantes en estas iniciativas cursan parte de sus estudios en su universidad de origen, y parte en la institución extranjera, recibiendo a la finalización de sus estudios, las titulaciones oficiales de cada institución en la que ha realizado sus estudios (García et al. 2005)	C2
<b>TÍTULO ACADÉMICO</b>	Los diplomas, certificados y otros títulos expedidos por una autoridad de un Estado miembro, designada con arreglo a las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de dicho Estado, que sancionan una formación profesional adquirida de manera preponderante en la Comunidad. (según la Directiva 2005/36/CE sobre reconocimiento de cualificaciones profesionales) / <i>Formal qualification</i> (EN).	
<b>TRIPLE QUALIFICATION</b>	Denominación del programa LAE en UNN.	C4
<b>TRIPLE TITULACIÓN</b>	V. Titulación múltiple	C2
<b>TUTOR LAE</b>	V. Coordinador LAE	C4

<b>U</b>		
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. V. Portal de la Unesco. <a href="http://portal.unesco.org/">http://portal.unesco.org/</a>	C1
UNESCO-CEPES	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura- Centre européen pour l'enseignement supérieur. Consortio de trabajo fundamental en materia de reconocimiento académico y movilidad, dentro de los Grupos de Trabajo, que se reúnen durante el año para preparar los estudios y directrices en particulares líneas de actuación comunitaria en Educación. El Consejo de Europa y Unesco-Cepes proporcionan una secretaría y apoyo administrativo a los distintos grupos de trabajo.	C1
UNIVERSIDAD	<p><b>En Irlanda: University.</b> Institución universitaria que ofrece programas multidisciplinares de media y larga duración a estudiantes de, al menos, 17 años de edad que poseen el título de Educación Secundaria superior (<i>Leaving Certificate</i>) y cumplen los requisitos del centro y del programa. Los cursos están encaminados a la obtención de títulos no universitarios, universitarios, de postgrado y doctorados. Estas instituciones públicas son financiadas por el gobierno central a través de la <i>Higher Education Authority</i>. Deben pagarse tasas, salvo en el caso de algunos programas encaminados a la obtención de títulos universitarios y no universitarios. (Eurydice 2000: 120, Glosario europeo de educación)</p> <p><b>En Reino Unido: University.</b> Institución universitaria que ofrece programas de corta, media y larga duración a estudiantes de, al menos, 18 años de edad. La admisión está sujeta a los requisitos exigidos por el centro o el programa, pero se suele exigir estar en posesión de un título de Educación Secundaria superior (<i>GCE A Levels, Scottish Highers</i> o un título reconocido equivalente). Los programas abarcan una amplia gama de disciplinas y están encaminados a la obtención de títulos de nivel no universitario, universitario y de postgrado, incluyendo doctorados. Las Universidades tienen potestad para conceder sus propios títulos (tanto de enseñanza como de investigación). Son instituciones autónomas pero gran parte de su financiación procede del gobierno central a través de los <i>Higher Education Funding Councils</i> (Inglaterra y Gales), del <i>Department of Higher and Further Education, Training and Employment</i> (Irlanda del Norte) y del <i>Scottish Higher Education Funding Council</i> (Escocia). Se espera que la mayoría de los estudiantes contribuyan a sufragar las tasas de matriculación. Los estudiantes escoceses no pagan tasas de matriculación en los centros escoceses. (Eurydice 2000: 120, Glosario europeo de educación)</p> <p><b>En Francia: Université.</b> Institución universitaria que ofrece</p>	C4

	<p>programas multidisciplinares de corta, media y larga duración a estudiantes de, al menos, 18 años de edad que poseen el título de Educación Secundaria superior (<i>baccalauréat</i>). Los cursos están encaminados a la obtención de títulos de nivel no universitario y universitario, incluyendo doctorados. Las universidades son instituciones públicas, bajo el control administrativo de la Inspección General de la administración educativa nacional, y bajo el control financiero de la Inspección General de Finanzas. Estas instituciones son financiadas por el gobierno central. Se pagan tasas de matriculación. Los <i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i>, el <i>Institut Universitaire Professionnalisé</i> y el <i>Institut Universitaire de Technologie</i> están vinculados administrativamente a las <i>universités</i>. (Eurydice 2000: 118, Glosario europeo de educación)</p> <p><b>En Alemania: Universität.</b> Institución universitaria que ofrece cursos multidisciplinares de media y larga duración a estudiantes de, al menos, 19 años de edad que poseen el título <i>Allgemeine Hochschulreife</i>. Para algunos programas, como Deportes y Arte, se debe aprobar un examen de aptitud. Para la mayoría de los programas no existe un proceso de selección que se aplique en todo el país. Debido al gran número de candidatos y a la escasez de plazas, existen restricciones de acceso a los estudios de Medicina, Veterinaria, Odontología, Ciencias Empresariales y Psicología. Los cursos están encaminados a la obtención de títulos universitarios de primer ciclo, de postgrado, doctorados y títulos de investigación avanzada (<i>Habilitation</i>).</p> <p>El Ministerio de Educación de cada <i>Land</i> es responsable de la <i>Universität</i>, que suele ser una institución pública, cuya financiación es compartida por el gobierno del <i>Land</i> y por el gobierno federal. Existen algunos centros privados, en los que se pagan tasas. Estos centros tienen una autonomía financiera cada vez mayor en lo relativo a la gestión independiente de los recursos. No se pagan tasas de matriculación. (Eurydice 2000: 101-102, Glosario europeo de educación)</p> <p><b>En España: Universidad.</b> Institución universitaria que ofrece cursos de corta, media y larga duración a estudiantes de, al menos, 18 años de edad que poseen el título de Educación Secundaria superior (<i>Bachiller</i>), un título de formación profesional de nivel avanzado (<i>Técnico Superior</i>), o su equivalente. Los que desean cursar estudios que exceden el primer ciclo deben presentarse al examen de acceso estipulado por el gobierno central. Existen cuatro áreas de estudio: Humanidades, Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Estudios Técnicos. Los cursos están encaminados a la obtención de títulos universitarios, de postgrado y doctorados.</p> <p>Las <i>Universidades</i> tienen su propia identidad legal. La mayoría está financiada por la administración educativa de la Comunidad</p>	
--	---	--

	Autónoma correspondiente. Se pagan tasas. Existen subdivisiones administrativas en edificios independientes, siendo las más habituales <i>Escuela Universitaria, Escuela Técnica Superior, Facultad, e Instituto Universitario</i> . (Eurydice 2000: 116, Glosario europeo de educación)	
UNIVERSITÄT- GESAMTHOCHSCHULE	Institución universitaria de Alemania. Institución universitaria que sólo existe en dos <i>Länder</i> , fundada en los años 70 para combinar los programas de estudio y las áreas de investigación de la <i>Universitäten, Kunsthochschulen y Fachhochschulen</i> . Ofrece programas de media y larga duración de enseñanza general, artística o musical a estudiantes de, al menos 19 años de edad que poseen el título <i>Allgemeine Hochschulreife</i> . Esta institución equivale a una <i>Universität</i> . Para obtener más información, véase <i>Universität</i> . (Eurydice 2000: 102, Glosario europeo de educación).	
UNIVERSITY COLLEGE	Institución de educación superior en el Reino Unido. Institución de nivel no universitario que ofrece programas de corta, media y (a veces) larga duración a estudiantes de, al menos, 18 años de edad. La admisión está sujeta a los requisitos exigidos por el centro o el programa, pero se suele exigir estar en posesión de un título de Educación Secundaria superior ( <i>GCE A Levels, Scottish Highers</i> o un título reconocido equivalente). Los programas abarcan una amplia gama de disciplinas y están encaminados a la obtención de títulos de nivel no universitario, universitario y de postgrado. Los <i>university colleges</i> tienen potestad para expedir sus propios títulos (de enseñanza, pero no de investigación). Son instituciones autónomas pero gran parte de su financiación procede del gobierno central a través de los <i>Higher Education Funding Councils</i> (Inglaterra y Gales), del <i>Department of Higher and Further Education, Training and Employment</i> (Irlanda del Norte) y del <i>Scottish Higher Education Funding Council</i> (Escocia). Se espera que la mayoría de los estudiantes contribuyan a sufragar las tasas de matriculación. Los estudiantes escoceses no pagan tasas de matriculación en los centros escoceses. Estos centros no deben confundirse con los <i>colleges</i> que forman las universidades federales como la <i>London University</i> . (Eurydice 2000: 120, Glosario europeo de educación)	

<b>V</b>		
VALERA 2006	The VAlue of Erasmus 2006. Estudio de seguimiento a graduados móviles a los 5 años de su estancia de movilidad (durante el curso académico 200/01) realizado por el INCHER-Kassel en el año 2006.	

# **Summary and major findings (English)**





*Perceptions on the impact of mobility in the training of translators and interpreters: the experience of ALE graduates.*

**Summary and main findings**

This research deals with the experience of graduates and final year students of Applied/Modern Languages and Translation, following the ALE programme, a mobility and triple-award initiative developed by a consortium of European higher education institutions.

The ALE programme was created even before the start of the Erasmus programme, with negotiation in the early 1980s leading to the programme actually starting in the year 1987. At first, it included three institutions (AIX, FHK and TVU) but soon new partners joined the network allowing different language combinations and itineraries of study and including: AIX (University of Provence, Aix-en-Provence, Aix Marseille I, France); FHK (University of Applied Languages of Kohl, Germany), UP (University of Passau, Germany); UL (University of Limerick, Ireland); LJMU (Liverpool John Moores University, United Kingdom); UNN (Northumbria University, United Kingdom); UGR (University of Granada, Spain).

The ALE programme is offered as an alternative option to the traditional course of studies in Translation and Interpreting (FHK/ UGR) and Modern/Applied Languages (UL, UNN, LJMU, UP) institutions. The Programme enjoys various features that influence, from our point of view, both the participants' profile and their experience both at home and abroad, which can be summarised in the following elements:

- *Highly selective access.* In most institutions, access has been subject to a quota limit, selection of students being based basically on a language test (in the two foreign languages) as well as in a personal interview with the candidate, where motivations, personal attitudes and profile are assessed by the local Programme coordinator(s). Moreover, academic records are also assessed in various institutions.
- *Academic requirements to continue in the Programme.* Similarly, students once admitted into the Programme are not allowed to fail any module during the first year in order to progress to the second year; moreover, they are required to pass all modules and subjects for admission into the second cycle, otherwise they are transferred to the parent course at their home institution.
- *Two-study stays abroad in different partner institutions.* As a compulsory part of the Programme, students are required to spend two years abroad in the partner institutions of their languages of study. Generally, a triangle itinerary is drawn, so that students spend their first year at their home university, travel to foreign partner institutions during their second and third year and come back to their local institution to complete their final fourth year of studies.
- *Double-triple degree award at the conclusion of the Programme.* As a result, the students are awarded the local degrees of the partner institutions they visit, except for the University of Limerick which allows students to obtain a certificate of equivalence.

After more than 20 years, there is no specific study focused on the ALE experience, as a whole. This is why this research has been launched with the aim of looking at the experience of participants,

trying to analyze which are the main features of their overall experience and its impact on future academic and professional development.

Before embarking on this research, in-depth analysis of key references in the field has been made. Thus, our Chapter 1 deals with the academic and educational context as determined by European Higher Education policies, looking at mobility, recognition issues and multiple-degrees within the framework of European cooperation in education.

Related to this main framework, the Bologna Process and the European Higher Education Area foundations are the key elements to introduce the concept of competences. This concept is not that recent in Translation studies, so Chapter 2 will end by introducing and analyzing various models for the description of translators' competence(s) in Translation Studies, the professional and the academic field.

Chapter 3 looks at specific studies on the impact of mobility experiences, in general, trying to define the outcomes related to study abroad stays. With regard to participating students, apart from linguistic outcomes, some other key elements are highlighted. Research in this field reflects the impact in the development of: intercultural and international competences, personal and interpersonal competences, transferable skills, personal identity, among others. On the other hand, some key findings are also presented: mobility is not assumed to positively influence, as such, mobile participants' development; immersion in a host language and culture does not purport *per se* to language and/or cultural benefits. Secondly, when assessing the outcomes of their experiences, surveyed subjects have great problems in verbalizing the impact of their experiences beyond linguistic/cultural outcomes. In this sense, major initiatives have been carried out in order to set specific learning outcomes and objectives (the Rapport and the Interculture project, Coleman's research).

Finally, key findings on mobility in Translator training (TT) are emphasized. This is not a new line of research in Translation studies, where different points of view have been introduced to analyze the impact of mobility in the training of translators. Some authors have looked at the idea of mobility as an added value in the translator's curriculum, favouring the development of flexibility and lifelong learning skills, linked with the idea of training beyond the formal academic environments and building on the students' experiences as Pym (2005: 5) puts it. Other topics have been introduced; the Avanti research group (University of Granada, Spain) have been working in various topics (Kelly *et al.* 2007) such as:

- the impact of mobility with regard to teachers dealing with mixed groups of students of different nationalities and languages (Tsokaktsidou 2005, also in some works of Beeby 1996, Mayoral and Kelly 1997, Atkinson *et al.* 2006, Amador *et al.* 2007).
- issues relating to culture shock experienced by mobile students and how this affected their training as professional translators. (Soriano García 2007)
- the development of cultural and intercultural competence in TT, taking into account mobility as a variable of study (Gregorio, underway).

Chapter 4 deals with the ALE Programme as our research object. Apart from analyzing common patterns based on the characteristics described above, this chapter presents the various features of the Programme, as developed in various academic traditions and systems. The structure and programme of studies in the various partner institutions is presented, ending up with the impact of the convergence process on the Programme as such.

Methodological issues are introduced in Chapter 5. This research has been developed in two different stages: one devoted to diagnosis and in-depth knowledge of the ALE experience (where interviews were carried out, both to participants and programme coordinators in the partner institutions); then the survey stage, devoted to the design of our research instrument: the ALE Graduates' Questionnaire. Chapter 5 includes survey design as well as main reflections regarding the survey method, design of online questionnaires, access to the population of study, key decisions in the various stages, and so on. The final questionnaire is included in the body of the thesis, though an original version (on line) is available at: [www.temcu.com/cuestionario](http://www.temcu.com/cuestionario) and also included in the CD annexed.

Chapter 6 presents the main findings of the study and Chapter 7 is aimed at responding to survey questions and objectives.

The generic and specific objectives of this research are as follows:

*Generic objective 1:* Describe the ALE candidate profile (Access profile)

*Specific objectives*

- Analyze candidates' profile, as perceived by former participants in the ALE experience.
- Find out if candidates enjoy an international profile, even before accessing the Programme.
- Define the main advantages, from former participants' point of view, of being admitted to the Programme.
- Describe access and admission procedures in the various institutions of the cooperation network, and find out former participants' views on the selection process.
- Describe and analyze participants' motivations and previous expectations when opting for the ALE Programme.

*Generic objective 2.*

- Describe participants' profile (ALE participants' profile), once admitted to the programme, as perceived by participants themselves
- Analyze graduates' perceptions of the overall development attained thanks to their participation in the ALE programme.

*Specific objectives*

- Analyze their self-concept as higher education students, when compared to local parent-course students not taking part in the ALE programme.
- Analyze their self-concept as mobile students, when compared to other mobile students (Erasmus) not taking part in the ALE programme.
- Describe the main difficulties that students faced during their experience in the Programme: personally, academically and with regard to administrative issues related to the Programme.
- Analyze graduates' perceptions of the impact of ALE mobility experience in their overall development: personal, academic and professional.
- Analyze the impact of a double mobility period on participants' experience

*Generic objective 3.* Analyze graduates' perceptions regarding their training and overall development

*Specific objectives*

- Describe their degree of satisfaction with their training
- Describe if participants' previous expectations (after taking part in the Programme) have been fulfilled.
- Analyze participants' perceptions regarding the personal competences developed through their ALE experience.
- Analyze participants' perception regarding the academic competences developed through their ALE experience.
- Analyze participants' perception regarding the professional competences developed through their ALE experience.
- Analyze participants' perception regarding their Translator training through their ALE experience.
- Describe their degree of satisfaction with their training as professional translators/interpreters
- Analyze if participants are aware of achievements made.

*Generic objective 4.* Describe academic and professional careers of graduates after completing their ALE studies.

*Specific objectives:*

- Describe academic careers, related to their training, after completing the ALE programme.
- Describe difficulties when entering the labour market, if any.
- Describe professional careers, related to their training, after completing the ALE programme.
- Describe and analyze the impact of the international experience developed (thanks to the ALE programme) on graduates' professional development and the impact of the Programme on the labour market, as perceived by former participants.

## **Final conclusions**

This research is aimed at analyzing a cooperation pioneer experience, based on the creation of a joint academic programme of studies, fully recognized in three European higher education institutions, resulting in a double/triple award. This venture was inaugurated in 1987, the first year that Erasmus was put in place.

From our research, we can state that the initiative has been considered worthwhile both by participants as well as coordinators. They stress their global satisfaction with the experience, even though they do not underestimate the difficulties they had to face throughout the years. In any case, the impact of convergent structures in the implementation of the Programme within the EHEA is quite surprising. Institutions and coordinators demand greater flexibility, communication and cooperation at an interinstitutional level, those being key instruments for the Programme since its creation, in order to overcome the obstacles presented by the not-so-convergent structures.

In the ALE team some steps are being made in this sense, trying to follow Altbach and Teichler's (2001) recommendations:

Exchanges based on mutual trust operated well and achieved a high level of recognition. Student exchange contributed to a growing curricular diversity without too directly calling into question established European national institutional and curricular models  
(Altbach & Teichler 2001: 13)

Despite the problems and difficulties stressed by participating students, graduates feel very satisfied with the experience accumulated (confirming findings of other studies as SAEP, EREX, SOC, among others). They even feel proud of having taken part in the ALE programme. This fact is also highlighted when students try to define themselves as compared to other students: local non-mobile students and/or Erasmus students.

The stereotyped Erasmus is a reality, nowadays, as is reflected in blogs and websites for exchanging information on Erasmus mobility experiences. This image contrasts with mobility experiences' key findings, which confirm that mobile participants are fully satisfied and that there are many achievements by students at various levels (academic, personal and professional). This negative image of Erasmus, as presented by our ALE participants, might be the results of ALE students trying to defend their own distinct profile. ALE participants emphasize the idea that they are not Erasmus students. ALE feel more integrated and responsible for their academic development, they need to attain a certain academic performance, so they end up by stressing all these elements that differ from the experience of a traditional Erasmus student.

In any case, the revisited image of Erasmus (as in the case of employers represented in initiative as *Recruiting Erasmus*, a new website for employment seekers, specially devoted to Erasmus participants), together with the professional dimension of Erasmus (within the LLP umbrella), promote further research in this field: the image of mobile students in the labour market, in general, and in the Translation/ interpreting market, in particular.

On the other hand, the ALE experience is not exempt from difficulties. Here we present some of the recurrent criticism described by participants surveyed. These are considered to be specific problems faced during their experience in the Programme, and also limitations for the complete fulfillment of participants' expectations.

- Lack of curricular coordination
- Lack of professional training
- Lack of specialization

These elements are closely linked with each other and relate to one key issue: imbalances perceived in the cooperation network, especially with regard to divergences in the education and academic systems, traditions and degrees within the consortium.

Students do not perceive any continuity in their training, or any sequential and/or coherent training. They seem to lack specific objectives allowing progressive training in various institutions and academic systems. In spite of that, there is a great presence of the home institutions identity and degree, both in the overall academic experience and in their postgraduate career. Students feel they move away from the key objectives of their training due to their participation in a double mobility programme, which takes place in institutions not specialized in their field of training.

Curricular imbalances and the tremendous dependence on the parent degree translate into negative perceptions regarding learning objectives and teaching/learning methods in the institutions they visit.

In relation to learning objectives, it seems that students are not aware of the benefits of mobility in their curriculum. Why do they have to take part in mobility programmes? Why do we encourage them to do so? What is the value of these mobility experiences when we send them to institutions

not specialized in their study fields? Students report no problems when addressing linguistic gains. However, and despite the value given to transferable competences in their assessment of the experience, they have difficulties in associating generic competences to specific learning aims in terms of Language/Translation training. In this sense, as many researchers highlight, becoming aware of the value of mobility experiences does not happen as such (Hoffman-Hicks 2000; Parker and Coleman 1992, 2001; Coleman 2000, 2007; Byram 2000; Murphy-Lejeune 2001, 2003).

Especially in the case of integrated mobility, as in the ALE programme, efforts should be made to guarantee students preparation to become aware of the impact of linguistic and cultural immersion in their generic and specific training. This is not an easy task (Altbach and Teichler 2001: 19-20), however there are some instruments already available that may favour it, such as the taxonomy of learning objectives designed by Parker and Coleman (1992, 2001), and/or models of competences, as Kelly's (2005). Even new efforts favoured by the Bologna process might be considered an opportunity to gain greater awareness and specific preparation.

This is how we could attain even greater satisfaction on the part of mobile participants, allowing students to become aware of their learning objectives and to assess their own performance and development. Doing so, we would maximize students' satisfaction with professional achievements, those less emphasized from subjects surveyed.

Competence models, such as Kelly's (2002, 2005), introducing the key value of generic competences within the academic and professional profile of translators/interpreters might also contribute to students becoming aware of the impact of these elements in their specific profile. In this sense, mobility (linked to transferable competences such as: adaptation capacity, problem-solving competences, decision-making, autonomous work, teamwork, among those cited by our subjects) is considered fundamental for the development of specific competences such as: the strategic, psychophysiological and/or interpersonal skills defined by Kelly (2002, 2005), which were, however, not expressly commented on by our surveyed subjects when addressing translation skills as such.

This is considered to be a priority, requiring specific instruments to provide a more transparent view of the ALE programme and the role of its curriculum design in the training of participants, particularly in translators' training. These are, also, key assumptions of the new educational model, based on competences and learning objectives. For this reason, we encourage the definition of explicit and transparent objectives, not only for professional profiles of the degrees represented in the ALE programme, but also specific ones with regard to the ALE programme in its various itineraries of study.

On the other hand, the configuration of realistic expectations regarding the development of specific competences (Calvo, underway) should then emphasize the value of life-long learning (Robinson 1997, 2003) and competence *construction* (Le Boterf 2001), and this perceiving professional translators' competence as the result of integration of subcompetences, allowing trainees to acknowledge their own capacities and values and offering them opportunities for their optimization.

This, again, is affected by the coexistence of various academic traditions, education systems and approaches to teaching and learning, at least to the extent perceived by our participants. They do not seem to receive enough preparation with respect to diversity in methodological approaches either.



Interesting questions have been raised by our subjects surveyed, as regards professional approaches to training. Various elements have been linked to professional orientation of the studies: from specific information, training approaches, theoretical/practical contents, to professional guidance and orientation. Here, new European policies for the enhancement of employability, new dimensions of Erasmus and the Bologna and EHEA framework might influence students' perceptions and would permit different trends in the future.

Nevertheless, other elements come into play, even when they have not been the focus of our research in this occasion, they might allow future research in this field; this is the case of the great impact of certain trainers on students' perception, which might encourage further work on teacher training to changing educational, social and professional needs of trainees.

Related to trainers' performance, some imbalances are also identified by our subjects. They feel academic objectives are not defined. In fact, this is also an objective of recent curricular reform; so looking at the impact of the new European model in higher education as perceived by students might also be a future line of research.

Specific training as translators and interpreters is perceived in a very different way, depending on the parent course of the participants. As commented before, the parent degree and its status in the local context dominates over the other degrees and qualifications. Hence, Granada participants defend their specific training in TI, hoping for future development in these areas. On the other hand, students from Cologne are more interested and willing to develop their careers in interdisciplinary fields, not necessarily linked to their degree. It seems that, for them, the applied knowledge acquired and the academic tradition of an Applied Science University influence their perceptions, allowing less rigid ideas in terms of professional career development. Spanish university seems to have great challenges to face, in this respect.

Of course, some other variables might have influenced these perceptions; the educational contexts as well as the local labour market might have an impact on students' beliefs. Similarly, professional choices do not only depend on graduates' qualifications, as they might have been the result of personal options and/or contextual events, which would favour in-depth understanding of students' professional careers.

It seems that multiple degrees do not have any specific value in access to employment; neither do they in terms of enhancing the employability opportunities of our subjects surveyed. We understand that participants develop successful professional careers, notwithstanding the double/triple degree attained and the feeling of *overqualification* they express.

In spite of the creation of multiple and/or joint degrees, institutional efforts should turn to the optimization of the academic offer as such, as commented above, trying to design specific learning objectives to integrate the varying academic experiences of trainees. Graduates in this survey have had the chance to experience the impact of multiple degrees on the labour market and they firmly stress that they are not a deciding factor. This is not the case of the academic and personal experience, gained at an international level, which is considered as fundamental and defining of the international careers held by our surveyed subjects.

The lack of transparency of Language and Translation qualifications in the labour market might also be a topic for further research. Subjects surveyed state that the market is not ready to integrate

the ALE profile. In this sense, we believe that the subject has to be responsible (and this should also be integrated as part of their studies) for being able to demonstrate and defend his/her competences once on the labour market. By qualifying subjects to do so, becoming aware of what they are able to do, what they have learned during their studies, graduates might have greater opportunities for professional development, new professional pathways might be opened and the market might be able to integrate professional profiles no matter the degree held by candidates. Again, these objectives are in line with the Bologna foundations, so we expect future works in terms of professional profiles required and graduates' employability.

Methodological issues have been the core of survey design and data analysis. In this sense, and due to the difficulties encountered, we would like to summarize the following recommendations for researchers embarking on similar pieces of research in the future:

- We encourage further work from a qualitative perspective, rather than purely quantitative research, in order to gain an in-depth insight into professional careers and the way graduates are able to use and exploit their competences in the labour market.
- Similarly, we suggest the implementation of follow-up studies so that a more complete and realistic image of professional careers is attained.

We would like to end up by quoting Altbach and Teichler (2001), who stress the value of designing mobility-linked objectives, apart from linguistic and culture gains. We encourage researchers in this field to respond to this need, especially as the overall educational framework seems to positively influence this line of research. Again, this is especially interesting for translator trainers, given the international and intercultural nature of Translation activity and the development of Translation Studies and the profession. We hope the findings of this study will favour future research, aiming at the improvement of the training experience of our students: the core element of this study.

The traditional ideal of a cultural experience as the central element of exchanges has been superseded by the goal of obtaining knowledge useful for the new internationalized professions of the postindustrial era.

At the same time, there is recognition that knowledge of foreign languages and cultures remains an important goal of exchanges. Exchanges are about mutual understanding as well as learning about specific scientific fields. Exchanges involve providing future leaders, both academic and societal, with an international perspective, as well as giving international opportunities to population groups hitherto excluded from postsecondary education. In earlier times, when higher education itself was a largely elite enterprise, exchanges were naturally limited to these elites. The situation has dramatically changed, and opportunities for exchanges must be broadened.

(Altbach & Teichler 2001: 17)

# Bibliografía



- ADAM, STEPHEN (2004) *Using Learning Outcomes*. UK Bologna Seminar. Edinburgh: Heriot Watt University. Disponible en: [www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/tehea.pdf](http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/tehea.pdf) [Fecha de última consulta: 18 de abril de 2007].
- AGENCE DE MUTUALISATION DES UNIVERSITÉS ET ÉTABLISSEMENTS. *Textes de références pour le thème LMD: Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence*. Disponible en: <http://www.amue.fr/TextesRef/TextesRef.asp?Id=239> [Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2007].
- ALLEN, HEATHER WILLIS (2002) *Does study abroad make a difference? An investigation of linguistic and motivational outcomes* Tesis doctoral, Emory University. Dissertation abstracts international-A 63, 4, 1279.
- ALLISON, MAGGIE Y HINTZE, MARIE-ANNE (1995) «Preparing for the year abroad: bain de langue or bain de vie?» En PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.), 91-109.
- ALRED, GEOFF ET AL. (EDS.) (2003) *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ALTBACH, PHILIP G. ET AL. (1985) *Research on Foreign Students and International Study: An Overview and Bibliography*. Nueva York: Praeger.
- ALTBACH, PHILIP G. Y TEICHLER ULRICH (2001) «Internationalization and Exchanges in a Globalized University» *Journal of Studies in International Education*. Spring, 5, 1: 5-25.
- ALTBACH, PHILIP G. (1991) «Impact and Adjustment: Foreign Students in Comparative Perspective» *Higher Education* 21, 3: 305-23.
- ALVES, FÁBIO (ED.) (2003) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Amsterdam: John Benjamins.
- AMADOR, CAROLINA ET AL. (ED.) (2007) *Enhancing the Erasmus Experience: Papers on Student Mobility*. Granada: Atrio.
- ANDERMAN, G. Y ROGERS, M. (2000) «Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective» En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.), 63-73.
- ANDROULAKIS, GEORGE (ED.) *Proceedings of Translating in the 21st Century: Trends and Prospects*. Tesalónica: University Studio Press.
- ANECA (2003) *Proyecto del título de grado en Traducción. Estudio elaborado en el marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de 21 de octubre de 2003 (resolución de 22 de diciembre) coordinado por la Universidad de Granada*. Disponible en: [www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%20000%20%20introducci%3n.doc](http://www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%20000%20%20introducci%3n.doc) [Fecha de última consulta: 10 de octubre de 2006].
- (2006) *Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: [www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_traduc_def.pdf) [Fecha de última consulta: 18 de marzo de 2006].
- ANDERSON, JODEE ET AL. (EDS.) (2004) *Linguistic perspectives from the classroom: Language teaching in a multicultural Europe*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA (2005) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Disponible en: [www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf](http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf) [Fecha de última consulta: 16 de abril de 2007].
- ARNAU, JAUME ET AL. (DIRS.) (1990) *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ATKINS M.J., BEATTIE, J. Y DOCKRELL, W. B. (1992) *Assessment Issues in Higher Education*, Sheffield, the Employment Department [Disponible a través de la red ERIC en:

[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/26/3e/75.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/3e/75.pdf)

[Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].

- ATKINSON, DAVID ET AL. (2006) *Teaching in the Multicultural Classroom at University: the Temcu Project*. Granada: Atrio.
- AUSTRALIAN GOVERNMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING (2004) *Study Abroad and Study Exchange Systems in Industrial Countries*. AEI (International Education Network).
- BAILEY, KATHLEEN M. Y NUNAN, DAVID (EDS.) (1996) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAJO, TERESA ET AL. (SIN FECHA) *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Documentación interna del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada [Acceso restringido].
- BAKER, MONA (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge.
- BALLANTYNE, CHRISTINA (2000) *Why survey online? A practical look at issues in the use of the internet for surveys in higher education*. Ponencia presentada en la conferencia anual de la American Evaluation Association, Honolulu, noviembre 2000. Disponible en: <http://www.tlc.murdoch.edu.au/pubs/docs/aea-2000.html>. [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- BALLARD, BRIGID (1996) «Through language to learning: Preparing overseas students for study in the West» En COLEMAN HYWEL. (ED.), 148-168.
- BANNISTER, MARK (2001) «Residence abroad and the learning process: redefining the objectives» En COLEMAN, JAMES A. ET AL. (EDS.), 22-29.
- BARBLAN, ANDRIS ET AL (EDS.) (1998) *Emerging European policy profiles of higher education institutions* (Werkstattberichte N. 55). Kassel, Alemania: Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- (2000) *Implementing European policies in higher education institutions* (Werkstattberichte N. 57). Kassel, Alemania: Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- BARBOUR, STEPHEN (2004) «Do English-speakers really need another languages» En MALKJAMAER, KIRSTEN (ED.), 185-195.
- BARNETT, RON (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University.
- (1997) *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BARNETT, RONALD (ED.) (1994) *Academic Community: Discourse or Discord?* Londres: Jessica Kingsley.
- (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARON, JONATHAN ET AL. (2000) «Determinants of priority for risk reduction: The role of worry». *Risk Analysis* 20: 413-428.
- BARR, ROBERT B. Y TAGG, JOHN (1995) «From Teaching to Learning- A New Paradigm for Undergraduate Education» *Change*, Noviembre/Diciembre, 13-25. Disponible en: <http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>. [Fecha de última consulta: 26 de febrero de 2009.]
- BARRON, ANNE (2003) *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to do Things with Word in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- BAUMGRATZ, GISELA (1993) «Mobility in Higher Education: cross-cultural communication issues» *European Journal of Education* 28, 3: 327-337.
- (1996) «Developments in the Internationalization of Higher Education in Europe» En BLUMENTHAL, PEGGY ET AL. (ED.), 103-125.
- BEBBY, ALLISON (1996) *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

- BEEBY, ALLISON ET AL. (2000) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- BEEBY, ALLISON Y PRESAS, MARIA LUISA (1998) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4<sup>th</sup> International Congress on Translation, Barcelona 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BELL, ROGER (1991) *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman.
- BENNETT, MILTON J. (1993) «Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity» En PAIGE R. MICHAEL (ED.) (1993), 21-71.
- BERNARDINI, S. (2004) «The theory behind the practice. Translator training or translator education?» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.). 17-29.
- BFUG [GRUPO DE TRABAJO DE BOLONIA SOBRE MARCOS DE CUALIFICACIONES] (2005) *Informe sobre: Un marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en: [http://www.unizar.es/ees/doc/Marco\\_cualificaciones.pdf](http://www.unizar.es/ees/doc/Marco_cualificaciones.pdf) [Fecha de última consulta: 11 de junio de 2007].
- BIGGS, JOHN (2003) *Teaching for Quality Learning at University: what the student does*. Buckingham: Open University Press.
- (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLUMENTHAL, PEGGY ET AL. (EDS.) (1996) *Academic mobility in a changing world: Regional and global trends*. Londres: Jessica Kingsley.
- BOGDAN, ROBERT Y BIKLEN, SARI KNOPP (1992) *Qualitative Research For Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- BRADLEY, JOBETH (2003) *Formulaic language in learner discourse: How study abroad affects oral production*. Tesis doctoral. Universidad de Tennessee. Dissertation Abstracts International-A 64, 6, 2060, 2003.
- BRANNEN, JULIA (2005) *Mixed Methods Research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Methods Review Paper NCRM/05. Disponible en: <http://www.ncrm.ac.uk/publications/documents/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf> [Fecha de última consulta: 22 de octubre de 2007].
- BRAVO UTRERA, SONIA Y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (COORD.) (2006) *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BREMER, LIDUINE Y VAN DER WENDE, MARIJK (1995) *Internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands*. Amsterdam: Nuffic.
- BRENNAN, JOHN (1997) «Studying in Europe» En MCNAMARA, DAVID Y HARRIS, ROBERT (EDS.), 62-75.
- BRENT ELLIS, ZURITA, FRANCISCO Y VENTURA, JOHN (2005) «Web-Based Surveys» MAESC Conference. Disponible en: [http://www.websm.org/uploadi/editor/11406436713C\\_2.pdf](http://www.websm.org/uploadi/editor/11406436713C_2.pdf) [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- BRIAND, A. (1929) *The Times* 19 de mayo de 1930 en BUSZELLO, HORST Y MISZTAL, MARIUSZ (ÍBID.), 15.
- BRISLIN, RICHARD W. (ED.) (1976) *Translation Applications and Research*, Nueva York: Gardner.
- BRITISH COUNCIL (2005) *Higher Education in the United Kingdom: Guide*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- (2006A) *Studying in the UK*. En *Welcome to the UK: Studying and living in the United Kingdom 2006-07*, 121-126. Disponible en: <http://www.educationuk.org>. [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2006].
- (2006B) *Study options*. En: *Welcome to the UK: Studying and living in the United Kingdom 2006-07*, 127-144. Disponible en: <http://www.educationuk.org>. [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2006].
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1999) *Competencias de empleabilidad: revisión bibliográfica*. Disponible en: [http://www.geocitis.com/brunner\\_cl/empleab.html](http://www.geocitis.com/brunner_cl/empleab.html) [Fecha de última consulta: 10 de agosto de 2007].
- BRYMAN, ALAN (2001) *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press



- (2006) «Paradigm peace and the implications for quality» *International Journal of Social Research Methodology*, 9: 111-26.
- BUENDÍA EISMAN, LEONOR (1998A) «El proceso de investigación» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (Cap. III), 69-107.
- (1998B) «Técnicas e instrumentos de recogida de datos» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (Cap. VII), 201-248.
- (1998D) «Investigación por encuesta» En BUENDÍA EISMAN, LEONOR; COLÁS BRAVO, M. PILAR Y HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA (ED.) (1998) (Cap. IV), 119-155.
- (1998E) «La investigación obseracional » En BUENDÍA EISMAN, LEONOR; COLÁS BRAVO, M. PILAR Y HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA (ED.) (1998) (Cap. IV), 156-206.
- BUENDÍA EISMAN, LEONOR Y CARMONA FERNÁNDEZ, MARCELO (1984) *La investigación educativa*. Granada: L. Urbano.
- BUENDÍA EISMAN ET AL. (ED.) (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUGGE BERTRAMSEN, RENÉ (2005) *Discurso de apertura de la conferencia de Copenhague, 27-28 de marzo de 2003*. En BFUG 2005.
- BURN, BARBARA B. ET AL. (EDS.) (1990) *Study abroad programmes*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- BUSZELLO, HORST Y MISZTAL MARIUSZ (2003) *European Integration: from the Idea to Practice*. Cracovia: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- BYRAM, MICHAEL (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris Hatier Didier
- (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* Clevedon: Multilingual Matters.
- (2008) «The 'value' of student mobility. En BYRAM, MICHAEL Y DERVIN, FRED (EDS.), 31-45.
- BYRAM, MICHAEL Y DERVIN, FRED (EDS.) (2008) *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- BYRAM, MICHAEL Y FENG, ANWEI (EDS.) (2006) *Living and Studying abroad*. Multilingual Matters
- BYRAM, MICHAEL. Y ZÁRATE, GÉZENIÈVE (1994) *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- (1997). «Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence» En BYRAM, MICHAEL ET AL. También en: *Language Teaching*, bajo el título «Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principals and Proposals for the European Context», 239-243.
- BYRAM, MICHAEL ET AL (1997) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- CALERO, JORGE LUIS (2000) «Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales» *Revista Cubana Endocrinol* 11, 3: 192-198.
- CALVO ENCINAS, ELISA (2005) «El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido» En AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI, Información y documentación. Madrid: AIETI, Universidad de Pontificia de Comillas. Sin paginar. Versión corregida facilitada por la autora.
- (2006) «Orientación profesional para futuros licenciados de Traducción e Interpretación: Estrategias centradas en las necesidades del estudiantado» En BRAVO UTRERA, SONIA Y GARCÍA LÓPEZ, RAQUEL (COORD.), 633-647.
- (EN CURSO) Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: experiencia curricular del estudiantado. Proyecto de tesis doctoral, bajo la dirección de Dorothy Kelly. Universidad de Granada.
- CALVO ENCINAS, ELISA ET AL. (2007) «La tutoría personalizada en el marco de la orientación profesional para traductores e intérpretes» En NAVARRO DOMÍNGUEZ, FERNANDO ET AL. (EDS.) (2007), 149-167.

- CALVO ENCINAS, ELISA Y MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2006) «What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?» *Current Trends in Translation Teaching and Learning I*: 105-118.
- CÁMARA AGUILERA, ELVIRA (2007) «Multi-cultural training: Erasmus programmes from a teacher's perspective» En AMADOR, CAROLINA ET AL. (EDS.), 253-262.
- CAMPBELL, CHERRY (1996) «Socializing with teachers and prior language learning experience: A diary study» En BAILEY, KATHLEEN Y NUNAN, DAVID (EDS.), 201-223.
- CAMPBELL, STUART (1998) *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman.
- CANDELA, ANTONIA; ROCKWELL, ELSIE; COLL, CÉSAR (2004) «What in the World Happens in Classrooms?» *Qualitative Classroom Research* 3, 3: 692-713.
- CANNELL, CHARLES F. Y KAHN, ROBERT L. (1968) *Interviewing*. En LINDZEY, G. Y E. ARONSON (EDS.), 526-595.
- CARLSON, JERRY S. ET AL. (1990) *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates* Greenwood Press: Nueva York.
- CARROL, JANETTE Y RYAN, JUDITH (EDS.) (2005) *Teaching International Students: Enhancing Learning for all*. Londres: RoutledgeFalmer.
- CARY, EDMOND Y JUMPELT, RUDOLG W. (EDS.) (1963) *La qualité en matière de traduction*. Nueva York: Pergamon Press.
- CASTELLANO, L. (1988) «Get Rich – but Slow» En PICKEN, CATRIONA (ED.), 133.
- CASTRO ROBERTO Y BRONFMAN, MARIO (1997) «Salud, embarazo y anticoncepción en dos comunidades rurales de México: un estudio comparativo» En GONZÁLEZ, M. S. (COMP.), 32-47.
- CCIS (College Consortium for International Studies) (2006) *Limerick Profile*. Disponible en: <http://www.ccisabroad.org/limerickprofile.html> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- CHAO, MAUREEN (ED.) (SIN FECHA) *Research on U.S. Students Study Abroad: An Update 1988-2000*. The Center for Global Education, NAFSA: Association of International Educators Section on U.S. Students Abroad (SECUSSA). Disponible en: [http://www.globaled.us/ro/book\\_research\\_chao.htm](http://www.globaled.us/ro/book_research_chao.htm) [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2006].
- CHAUDRON, CRAIG (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CHESTERMAN, ANDREW (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- CHURCH, ALAN H. (2001) «Is there a method to our madness? The impact of data collection methodology on organizational survey results» *Personnel Psychology*, 54 (4): 937-969.
- CHURCHILL, ETON Y DUFON, MARGARET A. (2006A) *Language Learners in Study Abroad Contexts* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- (2006B) «Evolving Threads in Study Abroad Research» En DUFON, MARGARET A. Y CHURCHILL, ETON (EDS.), 1-27.
- CLÉMENT, RICHARD (1978) *Motivational Characteristics of Francophones Learning English*, Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.
- COBANOGU, C., WARDE, B., Y MOREO, P. (2001). A comparison of mail, fax and web-based survey methods. *International Journal of Market Research*, 43 (4): 441-452.
- COHEN, ANDREW (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- COHEN, ANDREW D. ET AL (2003). *Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- COHEN, LOUIS Y MANION, LAWRENCE (1980) *Research Methods in Education*. Londres: Croom Helm London.
- (1985) *Research Methods in Education*. Londres: Croom helm
- (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- COHEN, LOUIS; MANION, LAWRENCE Y MORRISON, KEITH (2000) *Research Methods in Education* (5ª edición) Londres/ Nueva York: RoutledgeFalmer.
- (2007) *Research Methods in Education* (6ª edición) Londres/ Nueva York: Routledge.
- COLÁS BRAVO, M. PILAR (1998A) «La investigación en el campo de la educación» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (1998) *Investigación Educativa*. (Cap. I), 25-42.
- (1998B) «Paradigmas de investigación educativa» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (1998) *Investigación Educativa*. (Cap. II), 43-68.
- (1998C) «Los métodos descriptivos» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (1998). (Cap. VI), 176-200.
- (1998D) «La metodología cualitativa» En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (1998). (Cap. VIII), 249-290.
- (1998E) «Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación» En BUENDÍA EISMAN, LEONOR; COLÁS BRAVO, M. PILAR Y HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA. (Cap. VII), 225-250.
- (1998F) «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía» En BUENDÍA EISMAN, LEONOR; COLÁS BRAVO, M. PILAR Y HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA. (Cap. VIII), 251-311.
- COLÁS BRAVO, M. PILAR Y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (EDS.) (1998) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN, HYWEL (ED.) (1996) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, JAMES A. (1995) «The current state of knowledge concerning student residence abroad» En PARKER, GABRIELLE Y ROUXVILLE, ANNIE (EDS.), 17-42.
- (1996) *Studying Languages: a survey of British and European students. The proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- (1997) «Residence Abroad within language study» *Language Teaching* 30, 1: 1-20. Disponible en: [http://www.llas.ac.uk/materialsbank/mb027/Staff/Resources/Language\\_Teaching.htm](http://www.llas.ac.uk/materialsbank/mb027/Staff/Resources/Language_Teaching.htm) [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2009].
- (1998) «Language Learning and Study Abroad: the European Perspective» *Frontiers*, Vol. IV. 1998: 167-203. Disponible en: [http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-07\\_Coleman.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-07_Coleman.pdf) [Fecha de última consulta: 23 de diciembre de 2008].
- (2000) «Mobility with quality: spreading best practice in student residence abroad» *ELC Information Bulletin* 6, octubre 2000. Disponible en: <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/6/en/coleman.html> [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2008].
- (2002) «Student voices on residence abroad» Disponible en: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1259> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- (2007) «A New Framework for Study Abroad Research» EN AMADOR, CAROLINA ET AL., 37-46.
- COLEMAN, JAMES A. ET AL. (EDS.) (2001) *Language-learning futures. Issues and strategies for modern languages provision in higher education*. Londres: CILT/SCHML.
- COLEMAN, JAMES A, GROTHJAHN, RUDIGER Y RAATZ, ULRICH (EDS.) (2002A) *University language learning and the C-Test*. Bochum, Germany: AKS-Verlag.
- (2002B) *University Language Learning and the C-Test*. En: COLEMAN, JAMES A ET AL. (EDS.), 7-14.
- COLEMAN, JAMES A. Y PARKER, GABRIELLE (EDS.) (1992) *French and the Enterprise Path. Developing Transferable and Professional Skills*. Londres: AFLS/CILT.
- (2001) «Preparing for residence abroad: staff development implications» En KLAPPER, JOHN (ED.), 134-162.

- COLEMAN, JAMES A., GALACZI, ÁRPÁD Y ASTRUC LLUÏSA (2007) «Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3» *Language Learning Journal*, 35 (2), 245–280.
- COLINA, SONIA (2003) *Teaching Translation. From Research to the Classroom*. Nueva York, San Francisco: McGraw Hill.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005) Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, COM (2005) 548 final. Disponible en español en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf) [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- COMISIÓN EUROPEA (1991) *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (1994) *Libro blanco sobre crecimiento, competitividad, empleo: Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI*. COM (93) 700, diciembre de 1993. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html> [Fecha de última consulta: 10 de mayo de 2005].
- (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf> [Fecha de última consulta: 10 de mayo de 2005].
- (1996) *Libro Verde sobre Educación-Formación-Investigación. Los obstáculos a la Movilidad Transnacional*. COM (96) 462, octubre 1996. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (1997) *The ERASMUS Experience: Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2002) *Libro Blanco «Un nuevo impulso para la juventud europea»* COM(2001) 681, noviembre de 2001. Disponible en línea en: [http://www.eu.int/comm/youth/whitepaper/post-launch/post\\_en\\_1\\_en.html](http://www.eu.int/comm/youth/whitepaper/post-launch/post_en_1_en.html) [Fecha de última consulta: 10 de mayo de 2005]
- (2004) *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- COMISIÓN EUROPEA DG EAC/CENTRE FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES/PRICEWATERHOUSE COOPERS (2004) External evaluation of Erasmus institutional and national impact. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/erasmusextan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/erasmusextan_en.pdf) [Fecha de última consulta: 8 de enero de 2008].
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997) *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior*; Bruselas COM (97) 159 final.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION (2004) *The new generation of community education and training programmes after 2006*. COM (2004) 156/F de 9 de marzo de 2004.
- COUNCIL OF EUROPE-/ UNESCO (1997) *Convention of Lisbon on Recognition of qualifications concerning Higher Education in the European region* (Lisbon, April 1997) Disponible en inglés en: <http://www.cepes.ro/hed/recogn/lisbon/conveng.htm> [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006]. Informe explicativo en español: Consejo de Europa/UNESCO (1997) *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea*, Lisboa, 11.IV.1997. Disponible en: <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm> [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- CONNELL, TIM J. (2002) *Languages & Employability – A Question of Careers*, City University, Londres. Disponible en: [www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf](http://www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf). [Fecha de última consulta: 7 de marzo de 2004].



- CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN CIENCIA Y EMPRESA. DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES (2007) *Notas de corte*. Disponible en: <http://distritounicoandaluz.cica.es/> [Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].
- (2009) *Notas de corte*. Disponible en: <http://distritounicoandaluz.cica.es/> [Fecha de última consulta: 21 de marzo de 2009].
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, SECRETARÍA GENERAL (1997) Encuentro de Estudiantes Erasmus: Oviedo, 21 y 22 de mayo.
- CONVEY, FRANÇOISE (1995) «The Stay Abroad: Objectives, Strategies, Outcomes» en PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE. (EDS.), 127-152.
- COOK, THOMAS D. Y REICHARDT, CHARLES S. (EDS.) (1979) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- CORMERAIE, SYLVETTE (1995) «Cross-cultural Training: Perceptions and Personal Growth» en PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.), 61-75.
- CRAWSHAW, ROBERT Y CALLEN, BETH (2001) «Attesting the Self: Narration and Identity Change During Periods of Residence Abroad» *Language and Intercultural Communication* 1(2): 101-119.
- CROSIER, DAVID ET AL. (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*. EUA.
- CURRY, PHILIP Y SHERRY, RHONA (2004) *The hidden value of higher education learning: transferable skills and their importance for graduates of modern language programmes: A survey of students, academic staff, graduates and employers*. Transferable Skills project. Disponible en: <http://www.skillsproject.ie/downloads/pdfs/Transferable%20Skills%20Final%20Report.pdf> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- CURRY, PETER ET AL. (2003) *What transferable skills do employers look for in third-level graduates- Results of employer survey*. Disponible en: [www.skillsproject.tcd.ie/reports.htm](http://www.skillsproject.tcd.ie/reports.htm) [Fecha de última consulta 10 de julio de 2007].
- (2004) *Transferable Skills in Third-Level Modern Languages Curricula: A survey of DCU students, academic staff, graduates and employers*. Dublin: Transferable Skills Project / Careers Service of Dublin City University. Disponible en: [www.skillsproject.tcd.ie/reports.htm](http://www.skillsproject.tcd.ie/reports.htm) [Fecha de última consulta 10 de julio de 2007].
- DAAD (2006A) *Tipos de centros de enseñanza superior*. Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschultypen/00414.es.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006B) *Tipos de centros de enseñanza superior: tabla 2*. Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulprofile/00597.es.html?show=detail&id=149> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006C). *Tipos de centros de enseñanza superior: Fachhochschulen (universidades de ciencias aplicadas)*. Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschultypen/00411.es.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006D). *Tipos de centros de enseñanza superior: Fachhochschulen*. Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschultypen/00413.es.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006E). *Centros docentes: FHK*. Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschultypen/05950.es.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006F) *Tipos de centros de enseñanza superior: Universitäten (universidades)* Disponible en: <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschultypen/02415.es.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- DANKS, JOSEPH ET AL. (EDS.) (1997) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, Vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications.

- DE FEDERICO DE LA RÚA, AINHOA (2005) «Redes de amistad e identificación europea. Las redes transnacionales y las identidades de los estudiantes Erasmus» En SANTACREU, OSCAR (ED.), 191-226.
- DE MIGUEL, MARIO (DIR.) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Proyecto EA2005-0118, Convocatoria: 2 de noviembre de 2004, BOE del 22; Resolución: 23 de marzo de 2005, BOE del 8 de abril). Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DE WITTE, BRUNO (1993) «Higher Education and the Constitution of the European Community» En GELLERT, CLAUDIUS (ED.), 185-202.
- DELISLE, JEAN (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- (1993) *La traduction raisonné. 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 GARCIA IZQUIERDO, ISABEL Y VERDEGAL, JOAN (EDS.), 13-44.
- DENZIN, NORMAN K. Y LINCOLN, YVONNA S. (EDS.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- DERVIN, FRED Y SUOMELA-SALMI, EIJA (EDS.) (2007) *Academic Mobility: Blending Perspectives/ Mobilité Académique: Perspectives croisées, Conference Proceedings*. Turku: University of Turku. Disponible en:  
<http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/academicmobTurku.pdf>  
[Fecha de última consulta: 12 de enero de 2009].
- DEWAELE, JEAN-MARC Y REGAN, VERA (2001) «The use of colloquial words in advanced French interlanguage» *EUROSLA Yearbook* 1: 51-67.
- DEWEY, DAN P. (2004A) «A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts» *Studies in Second Language Acquisition* 26, 2: 303-327.
- (2004B) *The effects of study context on the acquisition of reading by students of Japanese as a second language: A comparison of study abroad and intensive domestic immersion*. Tesis doctoral, Universidad Carnegie Mellon. Dissertation Abstracts International- A, 64, 7, 2465.
- DGOF (ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA INVESTIGACIÓN POR INTERNET) ET AL. (2001) *Estándares de Calidad para la realización de encuestas por Internet*, 29-43.
- DÍAZ FOUCES, ÓSCAR (1999) *Didáctica de la Traducción (Portugués-español)* Vigo: Universidad de Vigo.
- DILLMAN, DON A. (2000) *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method* (2ª ed). Nueva York: John Wiley & Sons.
- DILLMAN, DON A., TORTORA, R.D., Y BOWKER, D. (1998A) *Principles for Constructing Web Surveys*. SESRC Technical Report 98-50, Washington: Pullman. Disponible en:  
<http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/websurveyppr.pdf> [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- (1998B) «Influence of plain versus fancy design on response rates for surveys» Ponencia presentada en la Joint Statistical meeting de Dallas, Texas, agosto de 1998. Disponible en:  
<http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/asa98ppr.pdf> [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- DILLMAN, DON A. Y BOWKER, DENNIS K. (2000) *The Web Questionnaire Challenge to Survey Methodologists*. En REIPS, ULT-DIETRICH Y BOSNJAK, MICHAEL (EDS.) *Dimensions of Internet Science*. Disponible en: [http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/zuma\\_paper\\_dillman\\_bowker.pdf](http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/zuma_paper_dillman_bowker.pdf)  
[Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].

- DOBLE, GORDON Y FAWCETT, PETER (EDS.) (1994A) *Applied Linguistics and Language Teaching*. Bradford Occasional Papers 13: 26-39.
- DOBLE, GORDON (1994B) «Suprasegmentals and the L2 Learner: The Place of Intonation in the Advanced Teaching of French» En DOBLE, GORDON Y FAWCETT, PETER (EDS.), 26-39.
- DOBLE, GORDON Y GRIFFITHS, BRIAN (EDS.) (1985) *Oral Skills in the Modern Languages Degree*, Londres: CILT.
- DOLLERUP, CAY Y LIDEGAARD, ANNETTE (EDS.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting I*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- DOLLERUP, CAY Y LODDEGAARD, A. (EDS.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: John Benjamins.
- DUEÑAS-TANCRED, MARTA Y WEBER-NEWTN, INGE (1995) «Profiling and Accrediting the Year Abroad» En PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.), 110-126.
- DURKHEIM, EMILE (1978) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires. La Pléyade.
- DURKIN, KATHY (2003) «Critical Learning Journey of Chinese Masters Students in the U.K. Adapting to Western Norms of Academic Argumentation and Debate» *The International Journal of Learning* 10.
- (2004) «The Middle Way: Exploring Differences in Academic Expectations. Perceptions of Critical Thinking of East Asian Masters Students in the UK» *The International Journal of the Humanities* 2, 1.
- DYSON, P. (1988) *The effect on linguistic competence of the year spent abroad by students studying French, German and Spanish at degree level*. Oxford: Oxford University Language Teaching Centre.
- EAIIE (SIN FECHA) *Study Abroad and Foreign Student Advisers*. Disponible en: <http://www.eaie.org/SAFSA/directory.asp> [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2008].
- EDUFRANCE (2006) *Comment sont organisées les études en France?* Disponible en: <http://www.edufrance.fr/fr/a-etudier/etudes02-5.htm> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- ESCOTET, MIGUEL ÁNGEL (2004) «Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre» ICE-UD, *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao: Mensajero, 23-35.
- ESIB (2002) *The view of a student on the development of joint degrees*. Bologna follow-up seminar on the Development of joint degrees 30th-31st May 2002, Stockholm, Sweden. Disponible en línea en: [www.porto.ucp.pt/feg/bolonha/docs/Reflectir\\_bolonha/p\\_de\\_bol/g\\_c/85.pdf](http://www.porto.ucp.pt/feg/bolonha/docs/Reflectir_bolonha/p_de_bol/g_c/85.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- EYSENBACH, GUNTHER Y WYATT, JEREMY C. (2002) «Facilitating research via the Internet» En MCKENZIE, BRUCE (ED.) (2002) *Internet and medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong learning*. Disponible en: <http://www.nqai.ie/documents/eqfbrochure.pdf> [Fecha de última consulta: 30 de abril de 2009].
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003) *EUA's Conference on Joint Degrees in Cluj*. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/6.%20Joint\\_Masters.1068809617481.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/6.%20Joint_Masters.1068809617481.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- EURYDICE (2002) *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* Bruselas: Unidat Europea de Eurydice y Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).
- (2005) *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. Ireland (2005 edition). Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta: 20 de marzo de 2007].
- (2006A) Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta: 31 de enero de 2007].



- (2006B) *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany.* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 20 de marzo de 2007].
- (2006C) *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso. España.* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 20 de marzo de 2007].
- (2006D) *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso. Francia.* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 20 de marzo de 2007].
- (2006E) *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso. Reino Unido* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 20 de marzo de 2007].
- (2008) *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany.* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 21 de marzo de 2009].
- (2009) *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso. España.* Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Fecha de última consulta 22 de marzo de 2009].
- FAERCH, CLAUS Y KASPER, GABRIELE (EDS.) (1987) *Introspection in Second Language Research.* Clevedon Avon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ MOLINA, JUAN CARLOS (1999) *La globalización y la formación profesional: evaluación de la calidad de la enseñanza de la Unión Europea*, Tercer encuentro de Directores y Segundo de Docentes de las Escuelas de Bibliotecología del MERCOSUR. Disponible en: <http://www.utem.cl/deptogestinfo/5.doc> [Fecha de última consulta: 23 de enero de 2007].
- FERNÁNDEZ, OSCAR (2005) «Towards European Citizenship through Higher Education?» *European Journal of Education* 40, 1: 59-68.
- FHK (2006) *Europäischer Studiengang Angewandte Sprachen/Applied Languages Europe/Langues Étrangères Apliquées.* Disponible en: <http://www.fh-koeln.de/english/institutions/dep14/14EuropeanStudies.htm> [Fecha de última consulta: 3 de mayo de 2007].
- (2009) *European Course of Study. BA Languages and Business Studies: A guide to the course for candidates and students.* Disponible en: [http://www.f03.fh-koeln.de/imperia/md/content/sprachenundwirtschaft/wegweisers\\_wen\\_neu.pdf](http://www.f03.fh-koeln.de/imperia/md/content/sprachenundwirtschaft/wegweisers_wen_neu.pdf) [Fecha de última consulta: 21 de marzo de 2009].
- FIGEL, JÁN (2005) *Towards the European Higher Education Area*, discurso pronunciado en la conferencia de Ministros europeos de educación superior de Bergen. Disponible en: <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/05/285&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en> [Fecha de última consulta: 7 de febrero de 2006].
- FINK, ARLENE (ED.) (2002A) *The Survey Kit.* London: Sage.
- (2002B) *How to Manage, Analyze, and Interpret Survey Data.* London: Sage.
- FINOCCHIETTI, CARLO Y STICCHI DAMIANI MARIA (2002) *Joint Degrees and Double Degrees: The Italian experience* (Versión traducida al inglés de Richard Boyce). Disponible en: <http://www.cimea.it/servlets/resources?contentId=2819&resourceName=Inserisci%20allegato> [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2007].
- FORUM ON EDUCATION ABROAD (2007) *Final report: Forum on Education Abroad Standards of Good Practice Pilot Project.* Carlisle PA: Forum on Education Abroad.
- FOX, DAVID J. (1981) *El proceso de investigación en Educación.* EUNSA: Navarra.
- FOX, OLIVIA (2007) «Criterion-referenced assessment in a process oriented, competency-based, multi-lingual, multi-cultural translation classroom» En AMADOR, CAROLINA ET AL. (EDS.), 211-221.
- FREED, BARBARA (ED.) (1995BA) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context.* Amsterdam: John Benjamins.
- (1995B) «What Makes Us Think That Students Who Study Abroad Become Fluent? » En FREED, BARBARA (ED.), 123-148.

- (1998) «An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting» *Frontiers, The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. IV. 1998, 31-60. Disponible en: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/> [Fecha de última consulta: 7 de mayo de 2007].
- FREED, BARBARA ET AL. (2004) «Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad and intensive domestic immersion programmes» *Studies in Second Language Acquisition* 26, 2: 275-301.
- GAMBIER, YVES (2005) «We do not teach translation, we train translators» [Entrevista realizada por Joselia Neves] *Translating Today Magazine* 2: 23-25.
- GARAM, IRMA (2005) *Study on the relevant of International Student Mobility to Work and Employment: Finnish employers' views on benefits of studying and work placements abroad (English summary)* Finlandia: CIMO (Centre for International Mobility) [Informe completo publicado en finés en noviembre de 2005 disponible a través de la página web de CIMO: [www.cimo.fi](http://www.cimo.fi) Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus ja työelämä. Työnantajien näkemyksiä ulkomailla opiskelun ja harjoittelun merkityksestä Occasional Paper 1/2005) [Fecha de última consulta: 2 de abril de 2007].
- GARANT, MIKE (ED.) (2006) *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Helsinki: University of Helsinki Department of Translation Studies Publication III.
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL, VERDEGAL, JOAN (EDS.) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- GARCÍA LLEDÓ, ANTONIA. (2005) *La gestión del programa Erasmus en la Universidad de Granada (1987-2005)* Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA, G. MORAIS, A. Y TAPIA, A. (2005) *Dobles Titulaciones en Europa. Experiencias en la EUP-Donostia/San Sebastián*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Disponible en: [http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/PON/22\\_SEP/SALA\\_2/PON-D-17.pdf](http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/PON/22_SEP/SALA_2/PON-D-17.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- GARDNER, ROBERT ET AL. (1978) «Attitudes and Behaviour in Second Language Acquisition –a Social-Psychological Interpretation» *Canadian Psychological Review* 19: 73-186.
- GARDNER, HOWARD (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic.
- (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic.
- GELLERT, CLAUDIUS (1993) *Higher Education in Europe*. Londres: Jessica Kingsley.
- GERLOFF, PAMELA (1988) *From French to English: A Look at Translation Process in Students, Bilinguals and Professional Translators*. Tesis Doctoral inédita, Harvard University.
- GERVER, DAVID Y SINAIKO, WALLACE H. (EDS.) *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum Press.
- GIL DE CARRASCO, ANTONIO Y HICKEY, LEO (EDS.) (1999) *Aproximaciones a la Traducción*. Madrid: Instituto Cervantes.
- GIL DE GÓMEZ RUBIO, JOSEFA (2005) *Intención de movilidad de los jóvenes españoles a otros países de la Unión Europea*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GILE, DANIEL (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005) *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GÓMEZ BENITO, JUANA (1990) «Metodología de encuesta por muestreo». En ARNAU, JAUME ET AL. (DIR.) (1990), 237-310.
- GONZÁLEZ, JULIA Y WAGENAAR, ROBERT (EDS.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project – Phase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, M. S. (COMP.) *Las mujeres y la salud*. México, DF: El Colegio de México.
- GONZÁLEZ-DAVIES, MARÍA (COORD.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.

- (2004A) *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2004B) «Undergraduate and postgraduate translation degrees» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.), 67-81.
- GONZALO GARCÍA, CONSUELO Y GARCÍA YEBRA, VALENTÍN (2000) *Documentación, Terminología y Traducción*. Madrid: Síntesis.
- GORDON, JEAN (2001) *The Internationalisation of Education - Schools in Europe and the SOCRATES Programme* 36, 4: 407-419.
- GOSLING, DAVID Y MOON, JENNY (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Londres: SEEC.
- GOUADEC, DANIEL (2002) *Profession: Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.
- (2003) «Le bagage spécifique du locuteur/localisateur. Le vrai 'nouvel profil' requis» *Meta* 28, 4: 526-545.
- GREGORIO, ANA ET AL. (2007) «Orientación profesional para futuros licenciados en Traducción e Interpretación: experiencias en la Universidad de Granada» En NAVARRO DOMÍNGUEZ, FERNANDO ET AL. (EDS.), 179-188.
- GRIFFIN, ANNE (1994) «Transferring Learning in Higher Education: Problems and Possibilities» En BARNETT, R. (ED.).
- GROS SALVAT, BEGOÑA (1995) *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: EUB.
- GROSMAN, META ET AL (2000) *Translation into Non-Mother Tongues*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- GROTJAHN, RÜDIGER (1987) «On the Methodological Basis of Introspective Methods» En FAERCH, CLAUDIUS Y KASPER, GABRIELE (EDS.), 54-81.
- GROVES, ROBERT M. (1989) *Survey errors and survey costs*. New York, Wiley.
- GUATELLI TEDESCHI, JOËLLE Y LE PODER, EVELYNE (2003) «De una direccionalidad distorsionada» En KELLY, DOROTHY ET AL. (EDS.), 267-286.
- GUDYKUNST, WILLIAM B. (1994) *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication* Thousand Oaks: Sage Publications.
- GULLAHORN, JOHN T. Y GULLAHORN, JEANNE E. (1963) «Extension of the U-Curve Hypothesis» *Journal of Social Sciences* 19 (July 1963): 33-47
- HACKL, ELSA (2001) *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*, RSC No. 2001/09. EUI Working Papers. San Domenico, Italia: European University Institute, 2001. Disponible en: [http://www.iue.it/RSCAS/WP-Texts/01\\_09.pdf](http://www.iue.it/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf) [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2007].
- HALL, SIMON Y TOLL, SYLVIE (1999) *Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad: a review of current practice in UKHE*. Disponible en <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/docs/ria.rtf> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- HANNA, G. ET AL. (1980) *Contact and Communication: an Evaluation of Bilingual Student Exchange Programs*. Toronto: OISE Press.
- HANSEN, GYDE (ED.) (1997) «Success in Translation» *Perspectives: Studies in Translatology* 5, 2: 201-210.
- HARRIS BRIAN Y SHERWOOD, BIANCA (1978) «Translation as an innate skills» EN GERVER, D. Y SINAIKO, W.H. (EDS.), 155-170.
- HARTMANN, R. K. (1980) *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.
- HASSALL, TIM (2004) «Through a glass, darkly: When learner pragmatics is misconstrued. *Journal of Pragmatics* 36, 5: 997-1002.
- HATIM, BASIL Y MASON, IAN (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman. (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. 1995. Barcelona: Ariel. Traducción de Salvador Peña).

- (1997A) *Translation. An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- (1997b) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HAWKINS, PETER ET AL. (1995) *Making the Most of the Experience Abroad, a Tutor Pack aimed at Helping Students Improve the Quality of their Experience Abroad*. Teaching & Learning Support Unit, University of Leeds.
- HEFCE (1996) *Quality Assessment Report for Thames Valley University: Linguistics, May 1996*. Disponible en: [http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/subjectLevel/q119\\_95\\_textonly.htm](http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/subjectLevel/q119_95_textonly.htm) [Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].
- (2005) *Higher education in the UK*. Disponible en: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05\\_10/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_10/) [Fecha de última consulta: 8 de marzo de 2007].
- HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA (1998) «Conceptualización del proceso de la investigación educativa» En BUENDÍA EISMAN, LEONOR; COLÁS BRAVO, M. PILAR Y HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA. (Cap. I), 1- 59.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; FERNÁNDEZ COLLADO, CARLOS Y BAPTISTA LUCIO, PILAR (2003) *Metodología de la investigación*, 3ª edición (1ª edición, 1991) México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- HERO (2006A) *British Universities and Colleges*. Disponible en: [http://www.hero.ac.uk/uk/studying/education\\_and\\_qualifications\\_in\\_the\\_uk/british\\_universities\\_and\\_colleges.cfm](http://www.hero.ac.uk/uk/studying/education_and_qualifications_in_the_uk/british_universities_and_colleges.cfm) [Fecha de última consulta: 8 de marzo de 2007].
- (2006B) *British Universities: Northumbria*. Disponible en: [http://www.hero.ac.uk/uk/universities\\_colleges/north\\_east/northumbria\\_university.com](http://www.hero.ac.uk/uk/universities_colleges/north_east/northumbria_university.com). [Fecha de última consulta: 8 de marzo de 2007].
- HESS, J. DANIEL (1997) *Studying Abroad / Learning Abroad*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- HEWSON, LANCE Y MARTIN, JACKY (1991) *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (1995) «What Are Graduates? Clarifying The Attributes Of 'Graduateness'» En *Key Skills and Employability Skills. Deliberations*. Disponible en: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/graduates/starter.html> [Fecha de última consulta: 22 de diciembre de 2005].
- HOFFMAN-HICKS, SHEILA D. (2000) *The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad*. Tesis doctoral, Indiana University 1999. *Dissertation Abstracts International A* 61, 2, 591.
- HOLMES, JAMES S. (1998 [1972]) «The Name and Nature of Translation Studies Translated» *Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 67-80.
- HOLMES, LEN (1994) «Is competence a 'confidence trick'?» Keynote presentation at 'What is Competence?', the inaugural conference of The Competence Network, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, 1st December 1994. Disponible en: <http://www.re-skill.org.uk/re-skill/confid.htm> [Fecha de última consulta: 20 de diciembre de 2008].
- HOUSE, JULIANE Y BLUM KULKA, SHOSHANA (EDS.) (1986) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HUEBNER, THOM (1995) «The Effects of Overseas Language Programs: Report on a Case Study of an Intensive Japanese Course» En FREED, BARBARA (ED.) (1995), 171-193.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (ED.) (1996A) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (1996B) «La cuestión del método traductor: método, estrategia y técnica de traducción» *Sendeban* 7: 39-58.
- (1996C) «La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología» En HURTADO ALBIR, AMPARO (ED.), 31-56.
- (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.



- (2007) «Competence-based Curriculum Design for Training Translators» *The Interpreter and Translator Training* 1, 2. St Jerome [version traducida del español por Roland Pearson].
- HUSSLEY, TREVOR ET AL. (2002) «The trouble with learning outcomes» *Active Learning Higher Education*, SAGE 3: 220-233.
- ICARÁN, EVA (2005) *Implicaciones del EEES en la docencia: las metodologías activas y el nuevo rol del profesor*. Curso de formación del profesorado impartido en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, el 13 de diciembre de 2006 [Presentación en power point; material facilitado por la autora].
- ICH (2001) «Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES» *Journal of Studies in International Education*. Vol. 5. No. 3: 201-227.
- IEBI (2006) Disponible en: <http://www.educationireland.ie/httpdocs/hm/teritary/tintro.html> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- ILHAMI, NAIMA (2005) *El mercado profesional de la traducción árabe-español: Diseño de un estudio*. Trabajo de investigación tutelada conducente al Diploma de Estudios Avanzados, bajo la supervisión de los Doctores Dorothy Kelly y Manuel Carmelo García Feria. Granada: Universidad de Granada [inédito].
- (EN CURSO) *La formación de traductores e intérpretes para la combinación árabe-español: adecuación del diseño curricular a las necesidades sociales y del mercado profesional*. Tesis doctoral (en curso).
- Implementation of Education and Training 2010 Work Programme. Working Group B “Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework” November 2004. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- INSTITUTO DE EMPRESA (SIN FECHA) *Competencias transversales exigibles a cualquier profesional*. Disponible en: [www.ie.es](http://www.ie.es) [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2004].
- INTERNATIONAL ASSOCIATIONS OF UNIVERSITIES (2006) *Ireland*. Disponible en: <http://www.euroeducation.net/prof/irco.htm> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- IRELANDS NATIONAL INFORMATION SITE ON THE BOLOGNA PROCESS (2007) *Progress to Date on Bologna Process*. Disponible en: [http://www.bologna.ie/implement\\_ireland/default.asp](http://www.bologna.ie/implement_ireland/default.asp) [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- (2009) *Progress to Date on Bologna Process*. Disponible en: <http://www.bologna.ie/node/6> [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].
- ISABELLI GARCÍA, CHRISTINA (2003) «Development of oral communication skills abroad» *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 9, Disponible en: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/index.htm> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008], 149-173.
- IVANOVA, ADELINA (1998) «Educating the ‘Language Elite’: Teaching Translation for Translator Training» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.), 92-109.
- JÄÄSKELÄINEN, RIITTA (1987) *What Happens in a Translation Process: Think-aloud protocols of translation*. Finlandia: Savollinna School of Translation Studies, University of Joensuu. Unpublished Pro gradu Thesis.
- JOHNSTON, BRENDA ET AL (2004) *The Year abroad: A Critical Moment*. University of Southampton. Disponible en: <http://www.critical.soton.ac.uk/LLAS%20paper.pdf> [Fecha de última consulta: 9 de abril de 2009].
- JORDAN, SHIRLEY Y BARRO, ANA (1995) «The effect of ethnographic training on the year abroad» En PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNE (EDS.), 76-90.
- (2000) *Introduction to Ethnography (Language and Residence Abroad (LARA) Project)*. Oxford: Oxford Brookes University.
- JOVANOVIC, MLADEN (ED.) (1991) *Translation: A Creative Profession: 12<sup>th</sup> World Congress of FIT. Proceedings*, Belgrado: Prevodilac, 541-546.

- JQI (2004) *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group, 18 October 2004. Disponible en: <http://www.jointinitiative.nl> [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- (2006A) *Background and questions on the QF-EHEA and its Dublin (cycle) descriptors: their origin, use and their relation to the EQF and its (level) descriptors*. General background as input for the Joint Quality Initiative meeting of October 5, 2006 en Leiden, Naturalis. Disponible en: <http://www.jointinitiative.nl> [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- (2006B) *Summary and outcome of the joint quality initiative meeting October 5th 2006*. Disponible en: [www.jointinitiative.nl](http://www.jointinitiative.nl) [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- (SIN FECHA A) *Apéndice 6. Desde el primer ciclo (p.ej. Licenciaturas) al segundo ciclo (p.ej. Masters) y a los doctorados: las diferencias/"cambios de escalón" entre los respectivos descriptores de Dublín [con inclusión de calificaciones de 'ciclo coro' dentro del primer ciclo]* Disponible en: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos.htm](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos.htm) [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- (SIN FECHA B) *Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*. A report from a Joint Quality Initiative informal group. Disponible en: <http://www.jointinitiative.nl> [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- KEARNS, JOHN (2005) *Curriculum Renewal in Translator Training: vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture*. Tesis doctoral inédita, supervisada por Dr. Heinz Lechleiter, Dublin: School of Applied Language and Interculture Studies, Dublin City University, Irlanda.
- (2006) «Draft Online Bibliography of Publications on Translator and Interpreter Training» Committee for Translator and Interpreter Training, International Association for Translation and Intercultural Studies (IATIS).
- (ED.) (2008) *Translator and Interpreter Training Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum Studies in Translation.
- KELLETAT, ANDREAS F. Y HAGEMANN, SUSANNE (2004) *Declaración de GERMERSHEIM (Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process: BA/MA Programmes- An International Perspective)* [Versión traducida al inglés por Ron Walter, reproducida en *ITIA Bulletin* diciembre 2004, 2-3 En KEARNS, JOHN (2005).
- KELLY, DOROTHY (1999) *Proyecto docente*. Universidad de Granada (sin publicar).
- (2000A) «Text Selection for Developing Translator Competence: Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material» En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.), 157-170.
- (2000B) *La Traducción y la Interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Comares: Granada.
- (2002A) «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular» *Puentes* 1: 9-20.
- (2002B) «Interpersonal Competence in Translation: what it consists of and how to facilitate its acquisition» Comunicación presentada en el Congreso internacional *Translating in the XXI century: Trends and Prospects*. 27-29 de septiembre de 2002. Universidad Aristóteles de Tesalónica.
- (2005) *A Handbook for Translator Trainers: a guide to reflective practice*. Translation Practices Explained. Manchester: St. Jerome.
- (2008A) «Mobility Programmes as a Learning Experience for Translation Students: Development and Assessment of Specific Translations and Transferable Generic Competences in Study Abroad Contexts» En KEARNS, JOHN (ED.), 66-87.

- (2008B) «Training the trainers: towards a description of translator trainer competence». Presentado a la revista *TTR* (revista de la Asociación Canadiense de Traductología ACT, Montreal, Canadá), 31, 1: 99-126.
- KELLY, DOROTHY ET AL. (EDS.) (2003) *La Direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- (2006) «Student mobility on translator training programmes» *Quelle Qualification universitaire pour les traducteurs?* Université de Rennes, septiembre de 2006. Disponible en: <http://www.colloque.net/arches/2006/UCR206.htm> [Fecha de última consulta: 12 de febrero de 2007].
- KELLY, DOROTHY Y WAY, CATHERINE (2007) *The Translator and Interpreter Trainer*, 1, 1. St. Jerome.
- KELLY, M. Y MARSH, J. (1999) *Going online with student evaluation of teaching*. Evaluation of the Student Experience Project, City University of Hong Kong. Hong Kong
- KERLINGER, FRED N. (1982) *Investigación del comportamiento*. (2ª ed.) México: Interamericana.
- KIESLER, SARA Y SPROULL, LEE S. (1986) «Response effects in the electronic survey» *Public Opinion Quarterly* 50: 402-413.
- KINGINGER, CELESTE Y FARREL-WHITWORTH, KATHLEEN (2005) *Gender and emotional investment in language learning during study abroad* CALPER Working Paper Series 2. University Park, PA, The Pennsylvania State University Center for Advanced Proficiency Research and Education. Disponible en: <http://calper.la.psu.edu/publications.php> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- KIRALY, DON (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KLAPPER, JOHN (ED.) (2001) *Teaching languages in Higher Education. Issues in Training and Continuing Professional Development*, Londres: CILT.
- KLEMPERER, ANNE Y VAN DER WENDE, MARIJK (2002) «Curriculum development activities and Thematic Network projects» En TEICHLER, ULRICH (ED.), 161-188.
- KOMISSAROV, VILEN NAUMOVICH (2002) *Лингвистическое переводоведение в России*. Москва: ЭТС.
- (2002) *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС.
- KRAWLEVSKA, EWA Y KRUPNIK SEWERYN (2006) *Research report : the experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Students' Network. Disponible en: [www.petruscommunications.com/resources/documents/ESN-Survey-report.pdf](http://www.petruscommunications.com/resources/documents/ESN-Survey-report.pdf) [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2009].
- KRINGS, HANS (1986) «The translation strategies of advanced German learners of French» En HOUSE, JULIANE Y BLUM KULKA, SHOSHANA (EDS.), 263-276.
- KRISTENSEN, SØREN (2001) «Learning by Leaving – Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training (VET)» *European Journal of Education* 36, 4: 421-430.
- KUSSMAUL, PAUL (1991) «Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches'» En VAN LEUVEN-ZWART, KITTY M. Y NAAIJKENS, TON (EDS.), 91-101.
- (1995) *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- LABRUM, MARIAN (ED.) *The Changing Scene in World Languages: Issues and challenges*. Amsterdam: John Benjamins.
- LASNIER, FRANÇOIS (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, GUY (2001) *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 [versión traducida del francés: *L'ingénierie des compétences*. Barcelona: Epise].
- LE PODER, EVELYNE (2007) «The new reality of European University Classrooms» En AMADOR, CAROLINA ET AL. (EDS.), 245-252.



- (2008) «The Exchange Student in Translation Courses: Their Influence on Different Aspects of Teaching» *Academic Exchange Extra* 7. Disponible en: <http://asstudents.unco.edu/students/AE-Extra/2008/6/lepoder.html> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- LE PODER, EVELYNE (ED.) (EN PRENSA) *Nuevas perspectivas sobre la formación de Traductores*. Colección Avanti 2. Granada: Universidad de Granada.
- LECOMPTE, MARGARET Y PREISSE, JUDITH (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Education Research* (2º ed.) Londres: Academic Press.
- LEGGOT, DAWN Y STAPLEFORD, JANE (2004A) «Enhancing student awareness of employability skills through the use of progress files» *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies: Academic papers, articles and case studies for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*. Disponible en: <http://www.llas.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=2279> [Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2007] [Comunicación presentada en el Congreso *Navigating the New Landscape for Languages Conference* celebrado en Londres del 30 de junio-1 de julio de 2004. Disponible en: [www.llas.ac.uk/navlang](http://www.llas.ac.uk/navlang) [Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2007].
- (2004B) «Language Student's Perceptions of their Employability Skills» *Higher London: CILT* 9, 5.
- LEÓN, ORFELIO G. Y MONTERO, IGNACIO (EDS.) (2003) *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- LEUVEN-ZWART, KITTY M. Y NAAIKENS, TON (EDS.) (1991) *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Ámsterdam/Atlanta: Rodopi.
- LEVY-LEBOYER, CLAUDE (1997) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEWIS, ANN (1992) «Group child interviews as a research tool» *British Educational Research Journal*, 18 (4): 413-421.
- LILLIE, E. (1994) «Abroad alone? Student Experience on Study Placements in Continental Europe» Comunicación presentada en la *Society for Research in Higher Education Conference*, University of York, diciembre.
- LINCOLN, YVONNA Y GUBA, EGON G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills California: Sage.
- (2000) «Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences» En NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN, 167-188.
- LINDZEY, G. Y E. ARONSON (EDS.) (1968) *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2: Research Methods. Nueva York: Addison Wesley.
- LJMU (2005) *Course factfile «Applied Languages Europe Triple Diploma Award in French and German or French and Spanish BA (Hons), BA, DipHE, CertHE»* Disponible en <http://www.ljmu.ac.uk> [Fecha de última actualización el 9 de agosto 2005, y acceso el 21 de septiembre de 2005].
- (2006a) *Programme detail specification BA Hons Applied Languages Europe*. Disponible a través de la página web de LJMU: [www.ljmu.ac.uk](http://www.ljmu.ac.uk) [Fecha de última consulta: 1 de abril de 2007].
- (2006b) *LJMU- going from strength to strength*. Disponible en: [http://www.ljmu.ac.uk/AboutUs\\_City/69211.htm](http://www.ljmu.ac.uk/AboutUs_City/69211.htm) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- (2007) *LJMU- going from strength to strength*. Disponible en: [http://www.ljmu.ac.uk/AboutUs\\_City/69211.htm](http://www.ljmu.ac.uk/AboutUs_City/69211.htm) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- LNTO (2001) *The National Standards in Translating*, The Languages National Training Organisation, Reino Unido: LNTO. Disponible en: <http://www.cilt.org.uk/standards/NOSTdownloads.htm> [Fecha de última consulta: 28 de abril de 2007].

- (2006) *The National Standards in Interpreting*, The Languages National Training Organisation, Reino Unido: LNTO. Disponible en: <http://www.cilt.org.uk/standards/interpreting.htm> y en <http://www.cilt.org.uk/standards/NOSIdownloads.htm> [Fecha de última consulta: 28 de abril de 2007].
- LÖRSCHER, WOLFGANG (1991) *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- LYSGAARD, SVERRE (1955) «Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States» *International Social Science Bulletin* 7: 45-51.
- MACINTOSH, HENRY (2003) *Key skills and Higher education- A Personal View*, LLAS Occasional Papers, Centre for the Development and Evaluation of Lifelong Learning, Nottingham. Disponible en: [www.llas.ac.uk/resourcedownloads.aspx?resourceid=179&filename=papersoct03.pdf](http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads.aspx?resourceid=179&filename=papersoct03.pdf) [Fecha de última consulta: 26 de febrero de 2009].
- MACKENZIE, ROSEMARY (1998) «The place of Language Teaching in a Quality-oriented Translator's Training Programme» En MALMKJAER, KIRSTEN ET AL. (ED.), 15-19.
- (2000) «POSI-tive thinking about quality in translator training in Finland» En BEEBY, ALLISON ET AL. (EDS.), 213-222.
- (2004) «The competencies required by the translator's roles as a professional» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.), 31-38.
- MACKENZIE, ROSEMARY Y VIENNE, JEAN (2000) «Resource research strategies: a key factor in teaching translation into non-mother tongue» En GROSMAN, META ET AL., 125-131.
- MAIWORM, FRIEDHELM Y TEICHLER, ULRICH (1996) *Study Abroad and Early Career: Experiences of Former ERASMUS Students*. Londres, Bristol PA: Jessica Kingsley Publishers.
- (1997) *The ERASMUS experience: Mayor Findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- MALMKJAER, KIRSTEN ET AL. (ED.) (1998) *Translation & Language Teaching: Language. Teaching & Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- MALMKJAER, KIRSTEN (ED.) (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MANGAS MARTÍN, ARACELI Y LIÑÁN NOGUERAS DIEGO (2002) *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*. Madrid: Tecnos.
- MARCELO GARCÍA, CARLOS [SIN FECHA]. *Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones*. Disponible en: [www.psico.uniovi.es/Fac Psicología/paginas EEEs/competencias/Def-competes-especi.pdf](http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/competencias/Def-competes-especi.pdf) [Fecha de última consulta: 2 de mayo de 2009].
- MARSHALL, KEITH (2001) *Making the case for Modern Languages. Language Learning and Graduate Career Propects: Myths and Realities*. Disponible en: [www.lang.ltsn.ac.uk/resources/resourcetem.aspx?resourceid=609](http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/resourcetem.aspx?resourceid=609) [Fecha de última consulta: 26 de febrero de 2009].
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1998) «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España» En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL, VERDEGAL, JOAN (EDS.), 117-130.
- (2001A) *Aspectos Epistemológicos de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción Núm. 8. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2001B) «Propuestas de reorientación en el estudio de la traducción» *Traducción y comunicación*, 2: 55-77.
- (2007) «For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain» *The Translator and Interpreting Trainer* I: 79-95.

- (EN PRENSA) «La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro». Actas Seminario *La formación de Traductores en el contexto universitario: crítica de la situación actual y algunas propuestas*. Edición a cargo de Dorothy Kelly, Granada.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO Y KELLY, DOROTHY (1997) «Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain» En LABRUM, MARIAN (ED.), 19-34.
- MCKENZIE, BRUCE (ED.) (2002) *Internet and medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- MCNAMARA, DAVID Y HARRIS, ROBERT (EDS.) (1997) *Overseas students in Higher Education: Issues in teaching and learning*. Londres: Routledge.
- MEHRWERT DURCH QUALITÄT ET AL. (2001) *Estándares de Calidad para la realización de Encuestas por Internet*. (edición de mayo de 2001) Traducción al español por Raúl Páramo Flores. Corrección: Anna Bronchales. Disponible en: [http://www.solucionesnetquest.com/papers/Onlinestandards\\_ES.pdf](http://www.solucionesnetquest.com/papers/Onlinestandards_ES.pdf) [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- MEHTA, RAJ Y SIVADAS, EUGENE (1995) «Comparing response rates and response content in mail versus electronic mail surveys» *Journal of the Market Research Society* 37: 429-439.
- MESSER, DOLORES Y WOLTER, STEFAN C. (2005) *Are Student Exchange Programs Worth It?* IZA Discussion Paper No. 1656 (julio). Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=760725> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- MILTON, JAMES Y MEARA, PAUL (1995) «How Periods Abroad Affect Vocabulary Growth in a Foreign Language» *ILT Review of Applied Linguistics*, 107-108: 17-34.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (2006) *French Education System*. Disponible en: [http://www.diplomatie.gouv.fr/en/on-line-services-and-forms\\_160/guide-for-foreign-dipomats\\_2158/social-matters\\_2165/french-educational-system\\_1964.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/en/on-line-services-and-forms_160/guide-for-foreign-dipomats_2158/social-matters_2165/french-educational-system_1964.html) [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- MINISTÈRE D'ÉDUCATION (FRANCE) (2006a) Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid2496/espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-l-action-menee-en-france.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2006b) *L'espace européen de l'enseignement supérieur, l'action menée en France*. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid2496/espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-l-action-menee-en-france.html> [Fecha de última consulta: 29 de enero de 2007].
- (2007a) *L'enseignement supérieur*. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid26/l-enseignement-superieur.html> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- (2007b) *Les textes fondateurs et d'application de la politique de coopération en matière d'éducation (France)* Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid1014/textes-de-reference.html> [Fecha de última consulta: 9 de junio de 2007].
- MINISTERIO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2007) Disponible en: [http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=801&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/oferta\\_de\\_plazas/index.html](http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=801&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/oferta_de_plazas/index.html) [Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].
- MINISTERIO ESPAÑOL DE ASUNTOS EXTERIORES (2007) *La Constitución europea*. Disponible en: <http://www.constitucioneuropea.es> [Fecha de última consulta: 20 de abril de 2007].
- MITCHELL, ROS ET AL. (2004) *The Development of Criticality among Undergraduates: The Role of Work Placements and Residence Abroad*. Disponible en: <http://www.critical.soton.ac.uk> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- MONTERRAT, JAVIER (1983) *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2003) *La competencia interpersonal. Estado de la cuestión. Las competencias interpersonales en el aula de Traducción*. Proyecto de investigación tutelada inédito, presentado

- para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Supervisado por Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada.
- (2005A) «The European Higher Education Area and Translation students' mobility: the experience of the triple-award mobility programme "Applied Languages Europe" (ALE)» Ponencia presentada en la Second DCU Postgraduate Translation Studies Conference, celebrada en Dublín (Irlanda) los días 1 y 2 de abril de 2005.
  - (2005B) «La relevancia de los factores interpersonales en traducción: nuevas fuentes para el diseño curricular». *AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI, Información y documentación*. Madrid: AIETI, Universidad de Pontificia de Comillas. Sin paginar.
  - (2006A) «La migración temporal como componente de la formación universitaria: experiencias de estudiantes ERASMUS en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada» En PERDU, N. ET AL. (ED.), 43-51.
  - (2006B) «Las aportaciones de la movilidad en la formación de traductores» En BRAVO UTRERA, SONIA Y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (COORD.), 729-741.
  - (2007A) «Study abroad and its impact on mobile participants' development: the Applied Languages Europe triple degree experience» En DERVIN, FRED Y SUOMELA-SALMI, EIJA (EDS.), 59-74.
  - (2007b) "Perceptions on Translator Training: a case study on ALE graduates (Languages Applied Europe) at the University of Granada, Spain". Ponencia presentada en el Congreso NUCITTA- University of Newcastle (Reino Unido) (publicación en prensa)
- MORÓN MARTÍN, MARIÁN Y CALVO ENCINAS ELISA (2007) «La movilidad como catalizador de la adquisición de la competencia lingüística en Europa» *Interlingüística*, 18.
- (2008) «Propuestas de observación y análisis de la calidad: la traducción e interpretación bajo lupa». Comunicación presentada en el V Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación, celebrado del 2 al 5 de septiembre de 2008 en Donostia-San Sebastián. (Publicación en prensa).
- MORÓN MARTÍN, MARIÁN Y SORIANO BARABINO GUADALUPE (2006) «Designing the training module: guidelines, development, validation and plans for the future» En ATKINSON, DAVID ET AL. (EDS.), 189-204.
- (EN PRENSA) «Especialización académica vs. Especialización profesional: el "traductor versátil"» Edición a cargo de LE PODER, EVELYN.
- MORPHEW, CHRISTOPHER C. Y WILLIAMS, ANDREW N. (1998) «Using Electronic Mail to Survey Undergraduates: Pitfalls and Possibilities» Comunicación presentada en la Association for Institutional Research 1998 Forum, Minneapolis.
- MOUNIN, GEORGES (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimad.
- (1971) *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos.
- MUCHE, FRANZISKA (ED.) (2005) *Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process*. Bonn: Lemmens.
- (2007) «Perceptions of European Higher Education in Third Countries» En AMADOR, CAROLINA ET AL., 31-46.
- MURPHY-LEJEUNE, ELISABETH (1995) «The Students Strangers: Aspects of Cross-Cultural Adaptation in the Case of International Students: Some Preliminary Findings» En PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.), 43-59.
- (2003) «An experience of Interculturality: Student Travellers Abroad» En ALRED, GEOFF ET AL. (ED.), 101-113.
- NAVARRO DOMENICHELLI, ROGELIO (sin fecha) «De la formación al desarrollo de competencias» Disponible en: <http://www.rhhmagazie.com/inicioasp?url=/secciones/formación.asp> [Fecha de última consulta. 13 de agosto de 2007].



- NAVARRO DOMÍNGUEZ, FERNANDO ET AL. (EDS.) (2007) *La Traducción: balance del pasado y retos del futuro*. Alicante: Aguaclara y Dpto. de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante.
- NEUBERT, ALBRECHT (1994) «Competence in Translation: a complex skill, How to study and how to teach it» En MARY SNELL-HORNBY ET AL. (EDS.), 411-420
- (2000) «Competence in language, in languages and in translation» En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.), 3-18.
- NEWMARK, PETER (1988) *Approaches to Translation*, Londres: Prentice Hall Internacional.
- (1992) *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra (versión traducida al español).
- (ED.) *Journal of Specialized Translation*. Disponible en [www.jostrans.org](http://www.jostrans.org) [Fecha de última consulta: 1 de marzo de 2006].
- NIDA, EUGÈNE A. Y TABER, CH. R. (1974) *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill. Trad. esp. de A. DE LA FUENTE ADÁNEZ (1986): *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Cristiandad.
- NORD, CHRISTIANE (1991) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. [Versión traducida al inglés de la obra original en alemán: 1988 *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross].
- (1992) «Text analysis in translator training» En DOLLERUP, CAY Y LIDEGAARD, ANNETTE (EDS.), 39-28.
- (1994) «Translation as a process of linguistic and cultural adaptation» En DOLLERUP, CAY Y LINDEGAARD, ANNETTE (EDS.), 55-67.
- (1996) «Traduciendo Funciones» En HURTADO ALBIR, A. (ED.), 97-112.
- (1997) *Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- NOREIKO, STEPHEN.F. (1995) «Years abroad: questions of evaluation» En Parker, Gabrielle y Rouxville Annie. (eds.), 194-207.
- NORMAN K. DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- NQAI (2003A) *The national framework of qualifications – an overview*. Dublin: (2003a) Disponible en: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> [Fecha de última consulta: 11 de octubre de 2007].
- (2003B) Disponible en: [http://www.nfq.ie/nfq/en/frame\\_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf](http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf) [Fecha de última consulta: 11 de octubre de 2007].
- NUFFIELD FOUNDATION (2000) *Languages: The Next Generation*. Londres: The Nuffield Foundation.
- NUNAN, DAVID (1989) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OBST, HARRY (1994) «Translators and Interpreters in America: The Road to Respectability». Keynote address before the 35th annual Conference of the American Translators Association, Austin, Texas. October 15, 1994. Disponible en: ATA, 1800, Diagonal Road Suite 220, Alexandria, VA 22314-2840, Estados Unidos.
- OCDE EDUCATION MINISTERS (2001) Meeting of the OECD Education Ministers, Paris, 3-4 April 2001 “Investing in Competencies for All Communiqué”. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/40/8/1924078.pdf> [Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].
- (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Fecha de última consulta: 15 de abril de 2007].
- OLOHAN, MAEVE «Economic Trends and Developments in the Translation Industry: What Relevance for Translator Training?» *The Translator and Interpreter Trainer* I: 37-63.

- OPPENHEIM, ABRAHAM N. (1992) *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. Londres: Pinter Publisher:
- OPPER, SUSAN ET AL. (1990) *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*, Higher Education Policy Series 11, Vol. 2. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- OPPERMANN, MARTIN (1995) «E-mail surveys - Potentials and pitfalls» *Marketing Research: a Magazine of Management & Applications* 7, 3: 28-33.
- OROZCO, MARIANA (2000) *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. (Vol. 1) Tesis doctoral inédita, supervisada por Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Maria Carme Viladrich Segués. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- ORSINI-JONES, MARINA (2003) *Academic and Professional Skills for Language Learning – what skills?* Disponible en: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1571> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre 2008].
- ORTOLL ESPINET, EVA (2003) «Competencia informacional para la actividad traductora » *Revista Tradumàtica, Traducció i Technologies de la informació i la Comunicació*, 2: La Documentació: Noviembre 2003. Disponible en: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista> [Fecha de última consulta: 22 de noviembre de 2006].
- OTTER, SUE (1992) *Learning Outcomes in Higher Education*. Londres: UDACE (Unit for the Development of Adult and Continuing Education).
- PACTE (1998) «La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación», *IV Congrés Internacional sobre Traducció*, Universitat Autònoma de Barcelona (póster).
- (2000) «Acquiring Translation Competence: 'hypotheses and methodological problems of a research project'» En BEEBY, A. ET AL. (EDS.), 99-106.
- (2001) «La Competencia traductora y su adquisición» *Quaderns, Revista de Traducció* 6: 39-45.
- (2002) «Exploratory tests in a study of translation competence» *Conference Interpretation and Translation* 4/2: 41-69.
- (2003) «Building a Translation Competence Model» En ALVES, F. (ED.), 43- 66.
- (2005) «Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora» En *AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI, Información y documentación*, 573-587.
- (2007) «Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction» *Actas de Quelle Qualification universitaire pour les traducteurs?* Université de Rennes, septiembre de 2006. Disponible en: <http://www.colloque.net/arches/2006/UCR206.htm> [Fecha de última consulta: 12 de febrero de 2007], 97-118.
- PAIGE, R. MICHAEL (ED.) (1993) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- PAPATSIBA, VASSILIKI (2003) *Des Etudiants Européens: Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang Publishing.
- (2005) «Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings» En TIGHT, MALCOLM (ED.), 29-65.
- 2006 «Study Abroad and Experiences of Cultural Distance and Proximity: French Erasmus Students» En BYRAM, MICHAEL Y FENG, ANWEI (EDS.), 108-133.
- PÁRAMO FLORES, RAÚL (2004) *Estándares de Calidad, Accesibilidad y Usabilidad para la realización y el diseño de Encuestas por Internet*. Disponible en: [http://www.solucionesnetquest.com/papers/Rparamo\\_Estandares\\_enonline.pdf](http://www.solucionesnetquest.com/papers/Rparamo_Estandares_enonline.pdf) [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- PARKER, GABRIELLE (1992) «Enterprise Skills» En COLEMAN, JAMES A. Y PARKER, GABRIELLE (EDS.), 29-42.

- PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.) (1995A) *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*. Londres, Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research/CILT.
- (1995B) «Abroad in Foreign Lands: Theories and Practices» en PARKER, GABRIELLE Y ROUXEVILLE, ANNIE (EDS.), 9-16.
- PARKER, SHARON, SCHROEDER, MICHAEL J. Y FAIRFIELD-SONN, JAMES W. (2004) «Advantages of Online Surveys» *Foresight Survey Support International*. Disponible en: <http://www.websm.org/uploadi/editor/1140798811WhySurveyOnline.pdf> [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- PATTON, MICHAEL Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- PERDU, NOBEL ET AL. (2006) *Inmigración, cultura y traducción. Reflexiones interdisciplinares*. Granada: Atrio.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- PICKEN, CATRIONA (ED.) 1988) *ITI Conference 2: Translators and interpreters Mean Business*. Londres: ASLIB.
- PINTO MOLINA, MARÍA. (2004) *Búsqueda y Recuperación de información*. Disponible en: [http://www.mariapinto.es/e-coms/recu\\_infor.htm](http://www.mariapinto.es/e-coms/recu_infor.htm) [Fecha de última consulta: 26 de febrero 2009] [Sitio actualizado a fecha 13 de febrero de 2009].
- (SIN FECHA) *Documentación para la traducción en la sociedad de la información*. Coloquio de la Asociación Internacional de Bibliología. Disponible en: [http://www.fundacionyuste.org/acciones/aeb/XV%20AIB2000/PINTO.PDF#search=%22Docu mentaci%C3%B3n%20para%20la%20traducci%C3%B3n%20en%20la%20sociedad%20de%20la %20informaci%C3%B3n%22](http://www.fundacionyuste.org/acciones/aeb/XV%20AIB2000/PINTO.PDF#search=%22Docu%20mentaci%C3%B3n%20para%20la%20traducci%C3%B3n%20en%20la%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n%22) [Fecha de última consulta: 4 de octubre 2006].
- PITA FERNÁNDEZ, S. Y PÉRTEGAS DÍAZ, S. (2002) «Investigación cuantitativa y cualitativa» *Atención Primaria en la Red* 9, 76-78. Actualizado a fecha de 27 de mayo de 2002. Disponible a través de: [www.fisterra.com](http://www.fisterra.com) [Fecha de última consulta: 1 de noviembre de 2007].
- PORTA, JAUME (1998) «Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional» En PORTA, JAUME Y LLADONOSA VALL-LLEBRERA, MANUEL (COORDS.), 29-63.
- PORTA, JAUME Y LLADONOSA VALL-LLEBRERA, MANUEL (COORDS.) (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial y Fundación 700 Aniversario Universidad de Lleida.
- PRESAS, MARISA (1996) *Problemes de traducció i competència traductora: bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i Interpretació.
- (1998) «Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular» En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL Y VERDEGAL JOAN (EDS.), 131-134.
- (2000) «Bilingual Competence and Translation Competence» En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.), 19-32.
- PRIVY COUNCIL (2006) *Higher Education* Disponible en: <http://www.privycouncil.org.uk/output/page27.asp> [Fecha de última consulta: 8 de marzo de 2007].
- PYM, ANTHONY (1991) «A Definition of Translational Competence, Applied to Teaching of Translation», En JOVANOVIĆ, MLADEN (ED.), 541-546.
- (1992A) «In search for a new rationale for the prose translation class at university level» *Interface: Journal of Applied Linguistics* 6, 2: 73-82.
- (1992B/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 en: [http://www.tinet.org/~apym/online/training/1992\\_echanges.pdf](http://www.tinet.org/~apym/online/training/1992_echanges.pdf) [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].



- (1992C) «Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching» En DOLLERUP, CAY Y LODDEGAARD, A. (EDS.), 279-290.
- (1993A) *Epistemological problems in translation and its teaching: A seminar for thinking students*. Calaceit: Caminade.
- (1993B) «On the market as a factor in the training of translators» *Koiné* 3: 109-121. [Revisado en el año 1998] Disponible en: <http://www.tinet.org/~apym/on-line/translation/market.html> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- (1994) «Student exchange programmes and training of translators: Three economic principles for research and experimentation» *Perspective: Studies in Translatology* 1: 41-50.
- (2001) «Trial, Error and Experimentation in the Training of Translation Teachers» En SÁNCHEZ, ELENA Y DÍAZ FOUCES, ÓSCAR (EDS.), 73-90. Disponible también en: <http://www.fut.es/~apym/on-line/trialanderror.pdf> [Fecha de última consulta: 11 de octubre de 2007].
- (2003) «Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach» *Meta* 48, 4: 481-497. Disponible también en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.html> y en <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>. También en la página web del autor (posiblemente versión anterior) <http://www.fut.es/~apym/on-line/competence.pdf>.
- (2005) «Training Translators: Ten Recurrent Naiveties» *Translating Today* 2, January 2005: 3-6.
- QCA (2006) *The National Qualifications Framework: Factsheet*. Disponible en: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2298-nqf-web.pdf> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009].
- (2009a) *The significance of NQF levels*. Disponible en: [http://www.qca.org.uk/qca\\_6638.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_6638.aspx) [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009].
- (2009b) *The structure of the NQF*. [http://www.qca.org.uk/qca\\_6637.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_6637.aspx) [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2009].
- RAUHVARGERS, ANDREJS (2002A) «Joint degrees in Europe» En: TAUCH, CHRISTIAN Y RAUHVARGERS, ANDREJS, 27-41.
- (2002B) *Joint degrees in Europe*. Disponible en línea en: [http://www.aic.lv/ace/publicat/AR\\_JDeg.pdf](http://www.aic.lv/ace/publicat/AR_JDeg.pdf) *EAIE Forum*. 56-57. [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- (2004) *Work on the Council of Europe/UNESCO Recommendation on the recognition of joint degrees. Bologna follow-up Workshop Joint degrees-Further development. Stockholm 6-7 May, 2004*. Disponible en: [www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040506Stockholm/040506\\_Andrejs\\_Rauhvargers.ppt](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040506Stockholm/040506_Andrejs_Rauhvargers.ppt) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- READING, VIVIANNE (2002) *Tuning Educational Structures in Europe: from Prague to Berlin, the EU contribution (Opening address at the Tuning Closing Conference, Brussels 31 May 2002, by Mrs Viviane Reading, EU Commissioner*. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture) [Fecha de última consulta: 8 de enero de 2005].
- RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (1988) Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia) Disponible en: <http://www.crue.org/cmue.htm> [Fecha de última consulta: 6 de mayo de 2006].
- REICHARDT, CHARLES Y COOK, THOMAS (1979) «Beyond qualitative versus quantitative methods» En COOK, THOMAS Y REICHARDT, CHARLES (EDS.), 7-32.
- REISS, KATHARINA Y VERMEER, HANS (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemayer.

- RISKU, HANNA (1998) *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen, Stauffenburg.
- ROBERTS, RODA (1984) «Compétence du nouveau diplômé en traduction». En *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, 172-184.
- ROBINSON, DOUGLAS (1997) *Becoming a Translator. An accelerated course*. Londres: Routledge. [Segunda edición 2003: *Becoming a translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*].
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. LUISA (SIN FECHA) *Competencias (Bibliografía comentada)* Disponible en: <http://www.terra.es/personal6/orientadora/otras/BIBLIOGCOMENTADA.pdf> [Fecha de última consulta: 13 de agosto de 2007].
- ROSSELLE, DOMINIQUE Y LENTIEZ, ANNE (1999) *Le programme Erasmus 1987-1995. Une rétrospective qualitative, un regard vers le futur...*, Vol°1 Synthèse, Rapport à la demande de la Commission européenne, Lille.
- RUÉ, JOAN (2002) *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- RUIZ OLABUÉNAGA, JOSE I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RYAN, JANE (2000) *A guide to teaching international students*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, Oxford.
- RYCHEN, DOMINIQUE SIMONE (2003) «Investing in competencies – but which competencies and for what?» A contribution to the ANLCI/AEA Conference on Assessment Challenges for Democratic Society, Lyon, November 2003.
- SALCEDO TORRES, LUIS ENRIQUE (2004) *Las competencias en la formación profesional* Taller 6X4 UEALC-Colombia- Bogotá, Colombia, 3 y 4 de septiembre de 2004 Organizado por Ceneval, Columbus, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) Disponible en: [http://www.6x4uealc.org/docs/Salcedo\\_Bogota.pdf](http://www.6x4uealc.org/docs/Salcedo_Bogota.pdf) [Fecha de última consulta: 13 de agosto de 2007].
- SALES SALVADOR, DORA (ED.) (2005) *La Biblioteca de Babel: Documentarse para Traducir*. Colección Interlingua. Granada: Comares.
- SÁNCHEZ, ELENA Y DÍAZ FOUQUES, ÓSCAR (EDS.) *Traducción y Comunicación (ciclos de conferencias organizados en la Universidad de Vigo)*. Vigo: Universidad de Vigo.
- SANTACREU, OSCAR (2005) *European Union Social Changes: Migrations, Participation and Democracy*. OBETS, Universidad de Alicante.
- SANZ SAINZ, INMACULADA Y ROLDÁN MIRANDA, INMACULADA (2007) «English Philology Students' Linguistic Competence and Average Grades and their relation to the Sócrates/Erasmus Mobility Programme» En AMADOR, CAROLINA ET AL. (EDS.), 151-159.
- SCHAEFER, DAVID R. Y DILLMAN, DON A. (1998) «Development of a Standard E-mail Methodology: Results of an Experiment» *Public Opinion Quarterly*, 62: 378-397.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA (1998) «Qualification for Professional Translators» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.), 117-133.
- (2000) «Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level» En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.), 143-156.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.) (2000) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.

- SEGALOWITZ, NORMAN Y FREED, BARBARA (2004) «Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in "at home" and "study abroad" contexts» *Studies in Second Language Acquisition* 26, 2: 173-99.
- SELIGER, HERBERT W. Y SHOLOHAMY, ELANA (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SEMINARIO DE MANTOVA «Integrated curricula: Implications and Prospects», Final Report, Mantova, 11-12 April 2003. Disponible en: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Mantova\\_Results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Mantova_Results.pdf) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2003].
- SHANNON DAVID Y BRADSHAW, CAROL C. (2002) «A comparison of response rate, response time, and costs of mail and electronic surveys» *The Journal of Experimental Education*, 70, 2: 179-187.
- SCHOPP, JÜRGEN (2006) «How Good is an Authentic Commission for Teaching Translation?» *New Vistas in Translator and Interpreter Training: A Special Issue of Translation Ireland*. Ed. John Kearns. Dublin: Irish Translators' and Interpreters' Association.
- SHREVE, GREGORY (1997) «Cognition and the Evolution of Translation Competence» En DANKS, J. ET AL. (EDS.), 120-136.
- SIERRA BRAVO, RESTITUTO (1998) *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SIMON, LIOBA (2007) «La Movilidad Docente: un Reto Pendiente» En AMADOR, CAROLINA ET AL. (EDS.), 15-29.
- SMEE, ALAN Y BRENNAN, MIKE (2000) «Electronic Surveys: A Comparison of E-mail, Web and Mail». ANZMAC 2000 *Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge*, 1201-1204. Disponible en: <http://smib.vuw.ac.nz:8081/www/ANZMAC2000/CDsite/papers/s/Smee1.PDF> . [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- SNELL-HORNBY, MARY ET AL. (EDS.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins.
- SORIANO BARABINO, GUADALUPE Y SORIANO GARCÍA, INMACULADA (2006) «The Erasmus experience: motivations, preparation, adaptation, difficulties and impact» En ATKINSON, DAVID ET AL. (EDS.), 53-72.
- SORIANO GARCÍA, INMACULADA (2006) «Primera aproximación del estudiantado a la práctica de la traducción: análisis de errores» En *AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI, Información y documentación*. Madrid: AIETI, Universidad de Pontificia de Comillas.
- (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores de intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral, supervisada por la Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16713266.pdf> [Fecha de última consulta: 18 de abril de 2009].
- SOWDEN, COLIN (2003) «Understanding academic competence in overseas students in the UK» *ELT Journal* 57, 4: 337-385.
- STAKE, ROBERT E. (1994) «Case studies» En DENZIN NORMAN K. Y LINCOLN YVONNA S. (EDS.), 236-247.
- STEINER, GEORGE (1997) *Errata: El examen de una vida*. Traducción del inglés de Catalina Martínez de *Errata: An Examined Life* (1995) Madrid, Siruela.
- STOCKHOLM SEMINAR «Joint Degrees- Further Development», Stockholm, 6-8 May 2004. Disponible en línea en: [http://web.uni-marburg.de/eurostudies/studienreform/eaie\\_cd/ACE\\_CoE\\_CD\\_2005/Bologna/Bol\\_semin/Stockh\\_JD/index.htm](http://web.uni-marburg.de/eurostudies/studienreform/eaie_cd/ACE_CoE_CD_2005/Bologna/Bol_semin/Stockh_JD/index.htm) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009]
- STOOF, ANGELA ET AL. (2002) «The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence» *Human Resource Development Review* 1, 3: 345-365.

- TANAKA, KOICHI Y ELLIS, ROD (2003) «Study abroad language proficiency and learner beliefs about language learning» *JALT Journal* 25, 1: 63-85.
- TAUCH, CHRISTIAN (2002) «Masters degrees in Europe» En TAUCH, CHRISTIAN Y RAUHVARGERS, ANDREJS, 1-26
- TAUCH, CHRISTIAN Y RAUHVARGERS ANDREJS (2002) *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. European University Association y Comisión Europea, Directorio General de Educación y Cultura. Disponible en línea en: [www.unige.ch/eua](http://www.unige.ch/eua) [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- TAYLOR, STEVEN J Y BOGDAN, ROBERT (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TEEKENS, HANNEKE (ED.) (2004) *The International Classroom*. Nuffic Paper (8), La Haya.
- TEICHLER, ULRICH (1991) *Experiences of ERASMUS students*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- (1996A) «Student mobility in the framework of ERASMUS: Findings of an evaluation study» *European Journal of Education* 31, 2: 153-179.
- (1996B) «Research on academic mobility and international cooperation in higher education» En BLUMENTHAL, PEGGY ET AL. (EDS.), 338-358.
- (2001) «Changes of ERASMUS Under the Umbrella of SOCRATES» *Journal of Studies in International Education* 5, 3: 201-227.
- (ED.) (2002) *ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study*. ACA Papers on Internacional Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags & Mediengesellschaft.
- (2003A) «Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems» *Journal of Studies in International Education* 7, 4: 312-341.
- (2003B) «Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios» En VIDAL GARCÍA, JAVIER (COORD.), 15-30.
- TEICHLER, ULRICH Y JAHR, VOLFER (2001) «Mobility during the course and after graduation» *European Journal of Education* 36, 4: 443-458.
- (2002) «Employment and work of former mobile students» En TEICHLER, ULRICH (ED.), 117-136.
- TEICHLER, ULRICH Y MAIWORM, FRIEDHELM. (1994) *Transition to Work: the experiences of former ERASMUS students*, Higher Education Policy Series 28. ERASMUS Monograph 18. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- (1997) *The ERASMUS Experience: Major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- TEICHLER, ULRICH Y STEUBE, WOLFGANG (1991) «The logics of study abroad programmes and their impacts» *Higher Education* 21, 3: 325-349.
- TEJEDOR, FRANCISCO JAVIER (1984) *Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya.
- TESCH, RENATA (1990) *Qualitative Research: Analysis Types and Software tools*. Londres: Falmer.
- THE NATIONAL CENTRE FOR LANGUAGES (2006A) *Promoting a greater national capability in languages. National Occupational Standards*. Disponible en: <http://www.cilt.org.uk/standards/index.htm> [Fecha de última consulta: 26 de abril de 2007]
- (2006B) *Promoting a greater national capability in languages*. Disponible en: <http://www.cilt.org.uk/standards/translation.htm> [Fecha de última consulta: 26 de abril de 2007].
- TIERNEY, LUCY Y CLARKE, MARIE (2007) «El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda» *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43 – 2007/3, 2008/1. Disponible en:

- [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/491/42\\_es\\_Tierney.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_es_Tierney.pdf). [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].
- TIGHT, MALCOLM (ED.) (2005) *International Perspectives on Higher Education Research*. Volume 3. Amsterdam/Sydney: Elsevier JAI.
- TOLL, SYLVIE (2000) *Acquiring Intercultural Competence within the context of the period of residence abroad*. Lancashire: University of Central Lancashire.
- TOURY, GIDEON (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TRAMULLAS, JOAQUIM (2003-2006) *Introducción a la Documática. La recuperación de información*. Zaragoza. Disponible en: <http://tramullas.com/documatica/indice.html> [Fecha de última consulta: 4 de octubre 2006]
- TSOKAKTSIDU, DIMITRA (2002) *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción*. Trabajo de investigación inédito, realizado bajo la dirección de la Dra. Dorothy Kelly, Universidad de Granada.
- (2003) «Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Implicaciones para la didáctica de la traducción» En KELLY, D. ET AL. (EDS.), 259-266.
- (2005A) *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral, realizada bajo la dirección de la Dra. Dorothy Kelly, Universidad de Granada.
- (2005B) *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Guía de buenas prácticas*. Granada: Universidad de Granada.
- TUCKMAN, BRYCE W. (1972) *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- TURELL, M. TERESA ET AL. (2004) «La estandarización de las pruebas en un estudio sobre los efectos de la movilidad (estancia en el país de lengua meta) en la competencia oral y escrita de los estudiantes de inglés universitarios» En ANDERSON, JODEE ET AL. (EDS.), 117-134.
- UGR (2005) *Guía del programa Lenguas Aplicadas (Europa) (LAE), curso académico 2004-2005*. Disponible en: [www.ugr.es](http://www.ugr.es) [Fecha de última consulta: 5 de marzo de 2005].
- (2006). *Guía del programa Lenguas Aplicadas (Europa) (LAE), curso académico 2006-2007*. Disponible en: <http://www.ugr.es/%7Efactrad/acceso/documentos/GuiaLAE.pdf> [Fecha de última consulta: 8 de junio de 2007].
- (2007A) Página de inicio. Disponible en: <http://www.ugr.es> [Fecha de última consulta: 1 de abril de 2007].
- (2007B) Departamento de Traducción e Interpretación: *Acceso*. Disponible en: <http://www.ugr.es/%7Efactrad/acceso.html> [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- (2007B) *Granada, universidad es ciudad*. Disponible en: [www.ugr.es/folleto\\_informativo.html](http://www.ugr.es/folleto_informativo.html) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- (2007C) Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales. Presentación en powerpoint disponible en: <http://www.ugr.es/uniafondo.htm> [Fecha de última consulta: 9 de junio de 2007].
- (2007D) Departamento de Traducción e Interpretación. Disponible en: [http://www.ugr.es/%7Edpto ti/](http://www.ugr.es/%7Edpto_ti/) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- (2009) *Guía del programa Lenguas Aplicadas (Europa) (LAE), curso académico 2008-2009*. Disponible en: [www.ugr.es/~factrad/acceso/documentos/GuiaLAE.pdf](http://www.ugr.es/~factrad/acceso/documentos/GuiaLAE.pdf) [Fecha de última consulta: 21 de marzo de 2009].
- UL (2006A) Página de inicio. Disponible en: <http://www.ul.ie> [Fecha de última consulta: 1 de abril de 2007].



- (2006B) *Presidents Welcome.* Disponible en: [http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/general/president\\_welcome.shtml](http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/general/president_welcome.shtml) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
  - (2006C) *University of Limerick: the facts.* Disponible en: [http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/general/ul\\_glance.shtml](http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/general/ul_glance.shtml) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
  - (2006D) *Research at UL.* Disponible en: <http://www.ul.ie/web/WWW/Services/Research/Research%20at%20UL?did=710081999> [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
  - (2006E) *College of Humanities.* Disponible en: <http://www.ul.ie/admissions/Undergraduate/colleges/humanities.shtml> [Fecha de última consulta: 14 de marzo de 2007].
  - (2006F) *Department of Languages and Cultural Studies.* Disponible en: <http://www.ul.ie/~lcs/> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
  - (2006G) *College of Humanities: Introduction.* Disponible en: <http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/colleges/humanities.html> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
  - (2007) *College of Humanities: Introduction.* Disponible en: <http://www.ul.ie/admissions/newprospectus/Undergraduate/colleges/humanities.html> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
  - (2009) *Department of Languages and Cultural Studies Staff Booklet.* Disponible en: [www.ul.ie/~lcs/wp-content/uploads/staff-booklet.pdf](http://www.ul.ie/~lcs/wp-content/uploads/staff-booklet.pdf) [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].
- ULRYCH, MARGARITA (1996) «Real-world Criteria in Translation Pedagogy» En DOLLERUP, CAY Y VIBEKE APPEL (EDS.), 251-262.
- UNDERWOOD, BENTON J. Y SHAUGHRESSY, JOHN (1978) *Experimentación en Psicología.* Barcelona: Omega.
- UNESCO (1998) *World declaration on higher education for the twenty first century: vision and action and Framework for priority action for change and development in higher education.* Disponible en: [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- UNESCO-COUNCIL OF EUROPE (2001) *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education.* Adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001 [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010606Code\\_of\\_good\\_practice.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010606Code_of_good_practice.pdf) [Fecha de última consulta: 18 de julio de 2005].
- UNIVERSITE DE PROVENCE (2006A) *Présentation.* Disponible en: <http://www.aixmarseille-université-fr/presentation.htm> [Fecha de última consulta: 28 de mayo de 2007].
- (2006b) *Langues Etrangères Appliquées.* Disponible en: [http://lea.up.univ-aix.fr/licence\\_lea/licence\\_p1.htm](http://lea.up.univ-aix.fr/licence_lea/licence_p1.htm) [Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2007].
  - (2006c) *Université Aix Marseille: Présentation.* Disponible en: <http://www.aixmarseille-université-fr/presentation.htm> [Fecha de última consulta: 28 de mayo de 2007].
  - (2007A) *Langues Étrangères Appliquées (L.E.A.) Licence Mention Langues Étrangères Appliquées.* Disponible en: [http://www.up.univ-mrs.fr/document.php?project=up&locale=fr&pagendx=142&noempty=1&engine\\_open=338](http://www.up.univ-mrs.fr/document.php?project=up&locale=fr&pagendx=142&noempty=1&engine_open=338) [Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2007].
  - (2007B). *LEA Europe.* Disponible en: [http://www.up.univ-mrs.fr/laglea/international/lea\\_europe.htm#presentation](http://www.up.univ-mrs.fr/laglea/international/lea_europe.htm#presentation) [Fecha de última consulta: 18 de marzo de 2007].

- (2009a) *Schéma des études LMD - Licence, Master, Doctorat*. Disponible en: <http://www.univ-provence.fr/document.php?pagendx=4797> [Fecha de última consulta: 22 de marzo de 2009].
- (2009b) *Plaquette LEA 2008-2009*. Disponible en: [http://sites.univ-provence.fr/laglea/plaquettes/Brochure\\_LEA-Licence.pdf](http://sites.univ-provence.fr/laglea/plaquettes/Brochure_LEA-Licence.pdf) [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].
- UNIVERSITIES UK (2006) FAQs. Disponible en: <http://www.universitiesuk.ac.uk/faqs/> [Fecha de última consulta: 28 de marzo de 2007].
- UNN (2006A) *BA (Hons) Modern Languages- Triple Qualification*. Disponible en: [http://northumbria.ac.uk/sd/academic/sass/mod\\_for\\_langs/mflprogs/triple/](http://northumbria.ac.uk/sd/academic/sass/mod_for_langs/mflprogs/triple/) [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- (2006B) Disponible en: <http://northumbria.ac.uk/brochure/international/aboutun/history/?view=Standard>. [Fecha de última consulta: 8 de marzo de 2007].
- UP (2007) *The University of Passau- Careers are made here*. Disponible en: <http://www.uni-passau.de/oeffentlichkeit.html?&L=1>. [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- VAIRA, MASSIMILIANO (2004) «Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework of Analysis» *Higher Education* 48: 483-510.
- VAN DALEN, DEOBOLD B. Y MEYER, WILLIAM J. (1981) *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DER WENDE, MARIJK (1994) *Study abroad: Does it count? An inquiry into the transfer of credit for study abroad*. Nuffic Papers 2, Amsterdam: Nuffic.
- (2001) «The International Dimension in National Higher Education Policies: what has changed in Europe in the last five years?» *European Journal of Education* 36, 4, 431-441.
- VAN LEUVEN-ZART, NAAIJKENS (EDS.) (1991) *Translation Studies: The state of the Art. Proceedings of the First James S. Holes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- VIDAL GARCÍA, JAVIER (COORD.) (2003) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en: [http://www.evori.net/insercionlaboral/Libro\\_Insercion\\_Laboral.pdf](http://www.evori.net/insercionlaboral/Libro_Insercion_Laboral.pdf) [Fecha de última consulta: 2 de abril de 2007].
- VIENNE, JEAN (1994A) «Towards a Pedagogy of 'Translation in Situation'» *Perspectives* 2, 1: 51-59.
- (1994B) «Pour une pédagogie de la traduction en situation» En MARY SNELL-HORNBY ET AL., 421-429.
- (1998A) «Vous avez dit compétence traductionnelle?» *Meta* 43, 2, 187-190.
- (1998B) «Teaching what they didn't learn as Language Students» En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.), 111-116.
- (1998C) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome, 111-116.
- (2000) «Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?» En CHRISTINA SCHÄFFNER Y BEVERLY ADAB (EDS.), 91-100.
- VINAY, JEAN PAUL Y DARBELNET, JEAN LOUIS (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. París: Didier.
- WAGNER, ALAN Y SCHNITZER, KLAUS (1991) «Programmes and Policies for foreign students and study abroad: the search for effective approaches in a new global setting» *Higher Education* 21: 275-289.
- WALDBAUM, ROBERTA K. (1997) *A case study of institutional and student outcomes of an educational exchange programme: The University of Denver and the University of Bologna*. Tesis doctoral, Universidad de Denver, 1996, Dissertation Abstracts International-A 57, 7, 2908.
- WALLACE, MICHAEL J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge University Press: Cambridge.



- WALLACE, STUART (2000) *Graduating with a language degree*, University of Edinburgh. Disponible en: [www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight42.html](http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight42.html) [Fecha de última consulta: 20 de noviembre de 2003].
- WATTS, MIKE Y EBBUT, DAVE (1987) «More than the sum of the parts: research methods in group interviewing» *British Educational Research Journal*, 13, 1: 25-34.
- WAY, CATHERINE (2002) «Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinaria» *Puentes* 2, 15-26.
- (2004) «Making theory reality: An example of interdisciplinary cooperation» En ANDROULAKIS, GEORGE (ED.), 584-592.
- (2006) «Evaluación efectiva: el talón de Aquiles» En BRAVO UTRERA, SONIA Y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (COORDS.) *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: 755-762. ISBN: 84-96718-21-1.
- (2008) «Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel» En KEARNS, JOHN, 88-103.
- WEBER, MAX (1982) *La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social*. Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- WILLIS, FRANK ET AL. (1977) *Residence Abroad and the Student of Modern Languages: a preliminary survey*. Bradford: University of Bradford Modern Language Centre.
- WILSS, WOLFRAM (1976) «Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation» EN BRISLIN, RICHARD W. (ED.), 117-137.
- (1992) *Übersetzungsfertigkeit, Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*, Tübingen: Gunter Narr.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, CONCEPCIÓN Y VILLARDÓN GALLEGO, LOURDES (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Cuadernos monográficos del ICE, Bilbao: Universidad de Deusto.
- ZABALBEASCOA, PATRICK (1999) «La didáctica de la Traducción: desarrollo de la competencia traductora» En GIL DE CARRASCO, ANTONIO Y HICKEY, LEO (EDS.), 22-40.
- ZABALZA BERAZA, MIGUEL ÁNGEL (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2006) Elaboración de la guía docente en el marco del proceso de convergencia al EEES. Curso de formación del profesorado impartido en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, el 26 de enero (1ª fase) y el 15 de junio (2ª fase) de 2006 [Presentación en power point, material facilitado por el autor].
- ZANETTIN, FEDERICO; SILVIA BERNARDINI Y DOMINIC STEWART (EDS.) (2003) *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- ZARATE, GÉZENIÈVE (2003) «The Recognition of Intercultural Competences: From Individual Experiences to Certification» En ALRED, GEOFF ET AL. (EDS.), 212-224.
- ZIMITAT, CRAIG Y CREBERT, GAY (2002) «Conducting online research and evaluation» *HERDSA*, 751-762. Disponible en: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2002/papers/Zimitat.pdf> [Fecha de última consulta: 13 de febrero de 2009].

**Documentación legislativa: Decisiones, Directivas, Conclusiones del Consejo, Recomendaciones, Tratados (comunitarios), Legislación (nacional)**

1999/51/CEE: Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 N<sup>o</sup> relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia incluido el aprendizaje. DO L 17 de 22.01.1999, p. 0045/0050. Disponible en:

- [http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/instr/eu\\_15.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/instr/eu_15.htm) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- 95/2493/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes». DO L 256 de 26.10.1995, p. 0045/0048. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11024.htm> [Fecha de última consulta el 10 de Julio de 2007].
- 95/431/CE: Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes» DO L 256 de 26.10.1995, p. 0045/0048. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11024.htm> [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence. Disponible en: <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENS0201070A> [Fecha de última consulta: 9 de junio de 2007].
- Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse. Disponible en: <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENS0402905A> Fecha de última consulta: 9 de junio de 2007].
- Conclusiones del Consejo de 6 de mayo de 1996 sobre las sinergias entre reconocimiento académico y reconocimiento profesional de los títulos y los diplomas en la Comunidad. DO nº C 195 de 06/07/1996 p. 0006 – 0007. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706\(02\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706(02):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 25 de noviembre de 1991, sobre la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. DO C 321 de 12/12/1991 p. 0002-0002. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41991X1212\(02\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41991X1212(02):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Conclusiones del Consejo y de los ministros de educación reunidos en Consejo, de 1 de junio de 1992 sobre el desarrollo de la enseñanza abierta y a distancia en la Comunidad Europea. DO C 151 de 16/06/1992 P. 0003-0003. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41992X0616\(02\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41992X0616(02):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Decisión del Comité de Ministros del Consejo de Europa el 9 de junio de 1994 y del Comité Regional de la UNESCO para Europa el 18 de junio de 1994, para la creación de la Red Europea de Centros de Información sobre Reconocimiento de Estudios y Movilidad (la Red ENIC).
- Decisión del Consejo 87/327/CEE de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). DO L 166 de 25.06.1987 p. 0020 – 0024. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Decisión del Consejo de 14 de diciembre de 1989 que modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus) (89/663/CEE) DO L 395 de 30.12.1989 p. 0023 – 0027. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989D0663:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Decisión del Consejo de 29 de julio de 1991 por la que se adopta el programa « La juventud con Europa » (segunda fase) (91/395/CEE). DO L 217 de 6.8.1991, p. 0025/0030. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31991D0395:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].

- Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. DO L 327 de 24.11.2006, p. 0045/0068. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_327/l\\_32720061124es00450068.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_327/l_32720061124es00450068.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass) [DO L 390 31/12/2004 p. 6]. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2004/l\\_390/l\\_39020041231es00060020.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2004/l_390/l_39020041231es00060020.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Decisión nº 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008). DO L 345 31/12/2003 p. 1. Disponible en: [http://europa.eu.int/eur-lex/pri/es/oj/dat/2003/l\\_345/l\\_34520031231es00010008.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/es/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231es00010008.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Decisión Nº 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates [DO L 028 03.02.2000 p. 1] Modificada por la Decisión nº 451/2003/CE [DO L 069 13/03/2003 p. 6]; por la Decisión nº 786/2004/CE [DO L 138 30/04/2004 p. 7]; por el Reglamento (CE) nº 885/2004. DO L 168 01/05/2004 p. 1. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000D0253:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. DO L 087 de 20.04.1995 p. 0010 – 0024. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D0819:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Décret n° 2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international.* Disponible en: <http://www.legifrance.gouv.fr/texteconsolide/PEH1Q.htm> [Fecha de última consulta: 9 de junio de 2007].
- Directiva 2001/19/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2001, por la que se modifican las Directivas 89/48/CEE y 92/51/CEE del Consejo, relativas al sistema general de reconocimiento de las cualificaciones profesionales, y las Directivas 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE y 93/16/CEE del Consejo, relativas a las profesiones de enfermero responsable de cuidados generales, odontólogo, veterinario, matrona, arquitecto, farmacéutico y médico (Texto pertinente a efectos del EEE) – Declaraciones. DO L 206 de 31.7.2001, p. 1/51. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001L0019:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (Texto pertinente a efectos del EEE) DO L 255 de 30.9.2005, p. 22/142. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2005/l\\_255/l\\_25520050930es00220142.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2005/l_255/l_25520050930es00220142.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007] y en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:01:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].

- Directiva 75/362/CEE del Consejo, de 16 de junio de 1975, sobre reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos de médico, que contiene además medidas destinadas a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento y de libre prestación de servicios [DO L 167 de 30/06/1975 p. 0001 – 0013]. Edición especial en español: Capítulo 06 Tomo 1 p. 0186. Disponible en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa\\_UE/di362-75.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa_UE/di362-75.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 78/1026/CEE del Consejo, de 18 de diciembre de 1978, sobre reconocimiento recíproco de los diplomas, certificados y otros títulos de veterinario, que contiene además medidas destinadas a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento y de libre prestación de servicios. Disponible en: <http://vlex.com/vid/180355> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 78/686/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1978, sobre reconocimiento recíproco de los diplomas, certificados y otros títulos de odontólogo, que contiene además medidas destinadas a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento y de libre prestación de servicios. DO L 233 de 24.08.1978, p. 1/9. Edición especial en español: Capítulo 06 Tomo 2 p. 0032. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31978L0686:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Directiva 81/1057/CEE del Consejo, de 14 de diciembre de 1981, por la que se completan las Directivas 75/362/CEE, 77/452/CEE, 78/686/CEE y 78/1026/CEE, referentes al reconocimiento mutuo de los diplomas, certificados y otros títulos de médico, enfermero responsable de cuidados generales, de odontólogo y de veterinario respectivamente, en lo que se refiere a los derechos adquiridos DO L 385 de 31.12.1981, p. 25/26. Edición especial en español: Capítulo 06 Tomo 2 p. 0126. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?idReq=15&page=4> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Directiva 85/384/CEE del Consejo, de 10 de junio de 1985, para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos en el sector de la arquitectura, y que incluye medidas destinadas a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento y de la libre prestación de servicios [DO L 223 de 21.8.1985] Dictamen rectificativo [DO L 72 de 21.3.1996]. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l23022.htm> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 85/433/CEE del Consejo, de 16 de septiembre de 1985, relativa al reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos de farmacia y que incluye medidas tendentes a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento de ciertas actividades farmacéuticas. Disponible en: <http://vlex.com/vid/180355> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 86/457/CEE, de 15 de septiembre, del Consejo de las Comunidades Europeas, sobre formación específica en Medicina General. [DO L 267 de 19.09.1986, p. 26]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31986L0457:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Directiva 89/48/CEE del Consejo de 21 de diciembre de 1988 relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años [DO L 019 de 24.01.1989 p. 0016 – 0023]. Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa\\_UE/di48-89.pdf](http://www.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa_UE/di48-89.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE DO L 209 de 24.07.1992, p. 25/45. Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/instr/eu\\_4.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/instr/eu_4.htm) [Fecha de última

- consulta: 10 de julio de 2007] y a través de la base de datos Eur-Lex en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31992L0051:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Directiva 93/16/CEE del Consejo, de 5 de abril de 1993, destinada a facilitar libre circulación de los médicos y el reconocimiento mutuo de sus diplomas, certificados y otros títulos [DO L 165 de 07.07.1993 p. 0001 – 0024]. Disponible en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa\\_UE/di16-93.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/normativa/alumnos/titulaciones/normativa_UE/di16-93.pdf) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Directiva 99/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de junio de 1999 por la que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto de las actividades profesionales a que se refieren las Directivas de liberalización y de medidas transitorias. DO L 201 de 31.7.1999, p. 77/93. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31999L0042:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Higher and Further education Act (1992 (c. 13)). Disponible en: [http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1992/Ukpga\\_19920013\\_en\\_8.htm#sdiv2](http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1992/Ukpga_19920013_en_8.htm#sdiv2) [Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2007].
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89, viernes 13 de abril de 2007, págs. 16241-16260)
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la formación Profesional. BOE núm. 147, jueves 20 junio 2002. Disponible en: [www.mepsyd.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf](http://www.mepsyd.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf) [Fecha de última consulta: 6 de abril de 2009].
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, disponible en: <http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/files/2007-ensenanzas-univ-texto-rd.pdf> [Fecha de última consulta: 21 de marzo de 2009].
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- Real Decreto 79/1996 y con la Orden Ministerial de 21 de marzo de 1997 (BOE de 23 de febrero de 1996, 2 de abril de 1997 y 2 de agosto de 2002).
- Recomendación 2001/613/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores [DO L 215 de 9/8/2001, p. 30/37]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0613:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Recomendación 2006/961/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad [DO L 394 de 30/12/2006 p. 0005 – 0009] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:01:ES:HTML> [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].



- Resolución del Consejo de 15 de julio de 1996 sobre la transparencia de los certificados de formación profesional. DO n° C 224 de 01/08/1996 p. 0007/0008. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0801\(04\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0801(04):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. DO n° C 038 de 19/02/1976 p. 0001 - 05 Edición especial en español: Capítulo 05 Tomo 2 p. 0073 . Disponible en inglés en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, sobre el plan de acción para la movilidad [DO C371 de 23/12/2000]. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11048.htm> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Resolución del Consejo, de 3 de diciembre de 1992, sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales. DO n° C 049 de 19/02/1993 p. 0001-0003. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31993Y0219\(01\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31993Y0219(01):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Resolución del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos (DO C 098 20.08.1974 p. 1) Edición especial en español: Capítulo 06 Tomo 1 p. 173. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31974Y0820\(01\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31974Y0820(01):ES:HTML) [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Single European Act (1986) Official Journal L 169 of 29 June 1987. Disponible en línea en: [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties/treaties\\_other.htm](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties/treaties_other.htm). [Fecha de última consulta: 13 de febrero de 2006].
- Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (1957). Disponible en línea a través de la base de datos EUR-Lex de la UE: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Tratado de Lisboa. Disponible en: [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/index\\_en.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/index_en.htm) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and related acts. DO C 340, 10 de noviembre de 1997. Disponible en línea en: <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties/dat/11997/hm/11997D.html>. [Fecha de última consulta: 13 de febrero de 2006].
- Treaty of the European Union, (Maastricht Treaty) DO C 191, 29 de Julio de 1992. Disponible en línea en: [http://europa.eu.int/eur-lex/en/treaties/dat/EU\\_treaty.html](http://europa.eu.int/eur-lex/en/treaties/dat/EU_treaty.html) [Fecha de última consulta: 14 de febrero de 2006]
- Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (DO C115 de 9.05.2008). Disponible en: <http://www.consilium.europa.eu/showPage.asp?lang=es&id=1296&mode=g&name> o través de la base de datos EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].

#### Otros recursos (electrónicos)

- ALLUMNI PORTAL. Disponible en: <http://www.verwaltung.fh-koeln.de/organisation/dezernatesg/dezernat3/sg34/service/alumni/u/01772.php>. [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2009].

- ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES 12 PROMOTIONS LEA EUROPE (21/02/03). Realizado por Lucie Dupoirieux Promo 2000. Disponible en: <http://sites.univ-provence.fr/wlaglea/international/lea-europe/lea-europe-2003.pdf> [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2008].
- BDÜ. Disponible en: <http://www.bdue.de/> [Fecha de última consulta: 14 de agosto de 2007].
- Bologna Workshop on Joint Degrees* (2004) Stockholm Seminar 6-7 May 2004. UK Discussion Paper. Estocolmo.
- COMISIÓN EUROPEA. Directorio de Educación y Cultura. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html) [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- COMISIÓN EUROPEA. Directorio de Educación y Cultura. *Los programas de movilidad*. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html) [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- COMISIÓN EUROPEA. Directorio de Educación y Cultura. *Programas educativos*. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/programmes\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/programmes_en.html) [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Realising the European Higher Education Area. Disponible en línea en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Towards the European Higher Education Area. Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PraguecommiqueTheta.pdf> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Disponible en: [http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/Repositorio/lovaina-traduccion-oficial-07052009\\_1.pdf](http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/Repositorio/lovaina-traduccion-oficial-07052009_1.pdf) [Fecha de última consulta: 12 de junio de 2009].
- COMUNICADO DE LONDRES (2007) *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Disponible en: <http://www.jointquality.nl/content/engeland/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf> [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process“, Regeringskansliet, Stockholm, 31 May 2002. Disponible en: [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_results.pdf) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- CONFERENCIA DE BERLÍN (2003) *Realizando el Espacio europeo de educación Superior*. Comunicado Oficial de la Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior en Berlín, el 19 de septiembre de 2003. Disponible a través de: [http://www.educacion.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado\\_berlin.pdf](http://www.educacion.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf) [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2009].
- CONFERENCIA DE BOLONIA SOBRE MARCOS DE CALIFICACIONES (2005) Ministerio danés de Ciencia, Tecnología e Innovación. Informe del Rapporteur General, Sjur Bergan (Consejo de Europa) en BFUG (2005), 102-134
- CONFERENCIA DE EDIMBURGO (2004) «Using Learning Outcomes» Seminario del proceso de Bolonia en Edimburgo, 1-2 julio de 2004.
- Consejo europeo de Lisboa, 23- 24 de marzo de 2000. *Presidency Conclusions*. Disponible en: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY\\_CONCLUSIONS\\_Lissabon.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf) Fecha de última consulta: 24 de febrero de 2006].



- DATABASE OF RESEARCH IN INTERNATIONAL EDUCATION. Disponible en: <http://www.idp.com/research/main.aspx> [Fecha de última consulta: 9 de abril de 2009].
- Dearing Report* (1997) Disponible en: [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1997/m18\\_97.htm](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1997/m18_97.htm) [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2007].
- Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Disponible en: [http://www.bologna-berlin.2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin.2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009]
- Declaración conjunta del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión sobre la Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se establece el programa de acción comunitaria Sócrates. DO L 132 16/06/1995 p. 18. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995G0616:ES:NOT> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- DECLARACIÓN DE BERGEN (2005) Disponible en: [http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Bergen\\_Communique-eng.pdf](http://www.institucional.us.es/ees/formacion/Bergen_Communique-eng.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999) Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, de 19 de junio de 1999. Disponible en: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf) [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2007]
- Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior Unesco (1998), 9 de octubre de 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2009].
- Draft Recommendation on the Recognition of Joint Degrees*. Versión aprobada por la Red ENIC Network el 20 mayo de 2003. *10<sup>th</sup> Joint Meeting of ENIC and NARIC Networks*, Vaduz (Liechtenstein), 18-20 de mayo 2003. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/FAO\\_Recommendation%20on%20Joint%20Degrees.1070637590566.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/FAO_Recommendation%20on%20Joint%20Degrees.1070637590566.pdf) [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- EMPLOYABILITY COORDINATION TEAM (ESECT) Disponible en: <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index-asp?ip=17641> [Fecha de última consulta: 3 de marzo de 2007].
- Eramus Statistics (2009) [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm) [Fecha de última consulta: 8 de febrero de 2009].
- EST (EUROPEAN SOCIETY FOR TRANSLATION STUDIES) Disponible en: <http://www.est-translationstudies.org/> [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- Europass. Disponible en: <http://europass.cedefop.eu.int> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- European Journal of Education: Research, Development and Policy*. Publicada conjuntamente con el European Institute of Education and Social Policy. Paris. Disponible en: <http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211> [Fecha de última consulta: 4 de mayo de 2007].
- EUROEDUCATION.NET. *A Guide to Graduate Programmes in Arts, Business, Economics, Engineering, Humanities, Management, MBA, Science: Ireland*. Disponible en: <http://www.euroeducation.net/prof/irco.htm> [Fecha de última consulta: 27 de marzo de 2007].
- Evaluación externa del grado de cumplimiento de los objetivos de Sócrates y Leonardo en cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas (diciembre de 2003).
- Evaluación intermedia del Programa Sócrates (marzo de 2004): Informe de la Comisión. Informe de evaluación provisional sobre los resultados obtenidos y sobre los aspectos cualitativos y

- cuantitativos de la aplicación de la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. COM 2004/153 FINAL, 08/03/2004.
- Foro de estudiantes *Euro* de Alemania, Irlanda, Francia y España. Disponible en: <https://www.xing.com/net/euros> [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2009].
- Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Disponible en: <http://www.frontiersjournal.com/> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008]
- ICC - EUROPEAN LANGUAGE NETWORK- «Language - a Key Competence for Europe» Conferencia anual del ICC celebrada en Estocolmo (Suecia) del 23 al 25 de marzo de 2007. Disponible en: [http://icc-languages.eu/about\\_us.php](http://icc-languages.eu/about_us.php) [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- INFORME (RIGA) «Mejora del sistema de reconocimiento de títulos y adjudicación de créditos de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior». Informe disponible en: <http://www.bologna-bergen2005.no>
- INFORME EUA «Joint masters Pilot Programme» (2002-2004). Disponible en: <http://www.eua.be> [Fecha de última consulta: 2 de febrero de 2009].
- Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne (1998). Disponible en: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- La Linterna del Traductor*. Disponible en: <http://traduccion.rediris.es/8/2articulos.htm> [Fecha de última consulta: 8 de julio de 2009].
- LARA/IP (1999) *Taller conjunto organizado por el proyecto LARA y el proyecto Interculture Project* en el Central Bureau for Educational Visits and Exchanges (Londres), fecha 26 de febrero de 1999.
- LEA EUROPE. Disponible en: [http://www.up.univ-mrs.fr/laglea/international/lea\\_europe.htm#presentation](http://www.up.univ-mrs.fr/laglea/international/lea_europe.htm#presentation) [Fecha de última consulta: 18 de marzo de 2007].
- PROCOMDOC. Disponible en: [http://ec.europa.eu/research/researchersineurope/events/event\\_2757\\_en.htm](http://ec.europa.eu/research/researchersineurope/events/event_2757_en.htm) [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- PROCOMDOC. *Granada School*. Disponible en: <http://www.upmc.fr/med/gs-me.pdf> [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- Project Report *Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 June 1999. Disponible en: [http://www.eees.ua.es/documentos/Trends/TREND\\_I\\_ing.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/Trends/TREND_I_ing.pdf) [Fecha de última consulta: 5 de abril de 2009].
- PROYECTO «ERASMUS MUNDUS ACTION IV: 'CULTURAL PREPARATION COURSE FOR NORTH AFRICAN STUDENTS COMING TO EUROPE'». Disponible en: <http://cevug.ugr.es/africamideast/> [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2008].
- PROYECTO «ERASMUS MUNDUS ACTION IV: «CULTURAL PREPARATION COURSE FOR NORTH AFRICAN STUDENTS COMING TO EUROPE» (CPCNASCE) Disponible en: <http://cevug.ugr.es/africamideast/> [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2008].
- PROYECTO ALFINTRA (Alfabetización en Información para Traductores) (2007-2009). Coordinado por Dra. Dora Sales y Dra. María Pinto. Disponible en: <http://www.mariapinto.es/alfintra/#> [Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2009].
- PROYECTO CHEERS (Careers after Higher Education: A European Research Project). Disponible en: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- PROYECTO DESECO. Disponible en: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch) [Fecha de última consulta: 15 de abril de 2007].
- PROYECTO EUROMOBIL. Disponible en: <http://www.euro-mobil.org/francais/publications.php> [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2008].

- PROYECTO LARA Disponible en: <http://www.llas.ac.uk/lara/> [Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2008].
- PROYECTO MOBIBLOG. Disponible en: <http://www.mobi-blog.eu/> [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2009].
- PROYECTO PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org> [Fecha de última consulta: 20 de agosto de 2007].
- PROYECTO RAPPORT (RESIDENCE ABROAD AT PORTSMOUTH). Disponible en: <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport> [Fecha de última consulta: 21 de julio de 2005] University of Portsmouth School of Languages and Area Studies.
- PROYECTO REVE. Disponible en: <http://reve.europace.org/> [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009].
- PROYECTO THE INTERCULTURE PROJECT. Disponible en: <http://www.lanacs.ac.uk/users/interculture/> [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2009].
- PROYECTO TRANSLANG (*Transferable Skills Development for Non-specialist Students of Modern Languages*) Disponible en: [http://www.leeds.ac.uk/textiles/keynote/Keynote\\_RP/fdtl/t.htm](http://www.leeds.ac.uk/textiles/keynote/Keynote_RP/fdtl/t.htm) [Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2009].
- PROZ. Disponible en: [www.proz.com](http://www.proz.com) [Fecha de última consulta: 8 de julio de 2009].
- Recommendation on the Recognition of Joint Degrees*. Adoptada el 9 de junio de 2004. Disponible en: [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon\\_Recommendation\\_joint\\_degrees.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon_Recommendation_joint_degrees.pdf) [Fecha de última consulta: 18 de julio de 2005].
- RECRUITING ERASMUS. Disponible en: <http://www.recruitingerasmus.com> [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2009].
- REDISEÑO CURRICULAR EN EUROPA: EL PROYECTO TUNING. Disponible en: <http://www.mecesup.cl/bolonia/tuning.htm> [Fecha de última consulta: 15 de diciembre de 2004].
- RESEARCH METHODS: A ESRC (NATIONAL CENTRE FOR RESEARCH METHODS) RESEARCH PROGRAMME. Disponible en: <http://www.csr.ac.uk/methods/> [Fecha de última consulta: 13 de febrero de 2007].
- Segunda reunión del Comité del Convenio sobre Reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea celebrada en Riga* (junio 2001) Disponible, en línea en: [http://www.cepes.ro/hed/recogn/lisbon/riga/meeting\\_report.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/lisbon/riga/meeting_report.htm) [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- Summary and outcomes of the joint quality initiative meeting* (5 de octubre de 2006). Disponible en: <http://www.jointinitiative.nl> [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Explanatory Memorandum to the Recommendation on the Recognition of Joint Degrees*. (Adoptado el 9 de junio de 2004) Disponible en: [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon\\_Recommendation\\_joint\\_degrees\\_Explanatory.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon_Recommendation_joint_degrees_Explanatory.pdf) [Fecha de última consulta: 18 de julio de 2005].
- THE INTECULTURE PROJECT DATABASE. Disponible en: <http://domino.lanacs.ac.uk/ml/icbib.nsf>. [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2009].
- The QF-EHEA and its Dublin (cycle) descriptors: their origin, use and their relation to the EQF and its (level) descriptors. General background as input for the Joint Quality Initiative meeting of October 5, 2006 in Leiden, Naturalis*. Disponible en: <http://www.jointinitiative.nl> [Fecha de última consulta: 10 de junio de 2007].
- TRADUBLOB. Disponible en: <http://www.tradublog.com/category/movilidad/> [Fecha de última consulta: 7 de junio de 2009].

- TRANSFERABLE SKILLS PROJECT. Disponible en: <http://www.skillsproject.ie/> [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2009].
- Unión Europea. Motores de búsqueda de legislación comunitaria Eur-Lex. Disponible en: <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/es/repert/1630.htm> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Unión Europea. Motores de búsqueda de legislación comunitaria Scad-Plus. Disponible en: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/s19001.htm> y <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11088.htm> [Fecha de última consulta: 10 de julio de 2007].
- Unión Europea. Recopilación de los Tratados: <http://europa.eu.int/abc/obj/treaties/es/estoc.htm> [Fecha de última consulta: 26 de diciembre de 2006].
- Unión Europea. *The EU at a glance*. Disponible en: [http://europa.eu/abc/12lessons/index\\_en.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/index_en.htm) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].
- Unión Europea. *El Proceso de Bolonia: convergencia de los sistemas de enseñanza superior* [Fecha de última consulta: 13 de agosto de 2008].
- WEB SURVEY METHODOLOGY. (Base de datos de recursos sobre encuestas electrónicas) Disponible en: <http://www.websm.org> [Fecha de última consulta: 4 de diciembre de 2007].
- «Debate de las comunidades universitarias sobre el *Erasmus Virtual* en la Universidad de Granada». Disponible en: <http://prensa.ugr.es/prensa/campus/prensa.php?nota=1296> [Fecha de última consulta: 18 de enero de 2009]
- «Europa condecora a la Universidad de Granada» *Gaceta Universitaria. Andalucía*. 14 de mayo de 2007, 18.
- «Una red social para pescar a los Erasmus» *Expansión y Empleo/ El Mundo* nº 61, domingo 11 de enero de 2009, 34.
- 5th EUA Conference in October 2003. *Joint Degrees: Institutions working together in Europe*. Disponible en: [www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_EUA\\_PR\\_Cluj2\\_afterconference\\_final.1070286652338.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_EUA_PR_Cluj2_afterconference_final.1070286652338.pdf) [Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2009].

### **Materiales inéditos**

- Actas de la reunión plenaria de los coordinadores del programa LAE, reunidos en Aix-en-Provence (Marsella, Francia) el 21 y 22 de mayo del año 2004. Material facilitado por los coordinadores del programa LAE.
- Actas de la reunión plenaria de los coordinadores del programa LAE, reunidos en Passau (Alemania) del 15 al 17 de junio del año 2005. Material facilitado por los coordinadores del programa LAE.
- Actas de las reuniones plenarias de los coordinadores del programa LAE, desde el año 1989 hasta el año 2002. Material facilitado por la Dra. Dorothy Kelly (anterior coordinadora del programa LAE de la UGR).
- ALE General rules and Regulations (2005) En Actas de la reunión plenaria de los coordinadores del programa LAE, reunidos en Passau (Alemania) del 15 al 17 de junio del año 2005. [Material inédito facilitado por los coordinadores del programa LAE]
- Entrevistas mantenidas con los coordinadores del programa LAE. Entrevistas transcritas disponibles en Anexo 5.5. y en Audio (en CD adjunto).
- Material distribuido a través de la lista Eurostudiengang (estudiantes LAE de FHK). Disponible en [eurostudiengang@yahoo.com](mailto:eurostudiengang@yahoo.com).
- Material distribuido a través de la lista LEA Europe (estudiantes LAE de AIX). Disponible en: [leaeurope@yahoo.com](mailto:leaeurope@yahoo.com).