



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa Oficial de Posgrado en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación

Departamento de Traducción e Interpretación

***La Competencia Intercultural en la formación y profesión del traductor:
Un estudio empírico-descriptivo***

TESIS DOCTORAL

Silvia Gutiérrez Bregón

Directoras:

Dra. Dorothy Kelly

Dra. Inmaculada Soriano García

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Silvia Gutiérrez Bregón

ISBN: 978-84-9125-501-7

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42406>

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directoras todo su apoyo y la confianza depositada en mí durante este largo trayecto. Sé que no ha sido fácil coordinar el trabajo desde la distancia, pero al final lo hemos conseguido. Sois un gran referente profesional para mí.

También quiero dar las gracias a los estudiantes de traducción de la UGR y a los traductores que han colaborado en esta tesis doctoral, porque sin ellos este proyecto no existiría. Especialmente, muchísimas gracias a los que no tuvisteis inconveniente en sentaros conmigo delante de un café para contarme cómo es vuestra profesión. Espero que no perdáis nunca esa motivación y esa pasión por vuestro trabajo que me transmitieron vuestras palabras.

A todas las personas que hicieron de mi estancia en Ulster una etapa de felicidad y aprendizaje. No os imagináis la cantidad de buenos recuerdos que me traje a España y que me han servido para continuar sin perder la motivación.

A mis amigos de Granada que en la distancia siempre se acuerdan de mí. Desde Texas, desde Viena, desde el Aceral, el Mulhacén o desde el Llano de la Perdiz. A mis queridos gondorianos de los que tantas cosas he aprendido. La semana no era tan dura pensando que el viernes tocaba reunión del Smial. En especial a ti, Ali, por tu cariño y tus ánimos durante todo el camino y por acogerme en tu casa como a una más de la familia cada vez que bajaba desde Madrid.

A mis amigos maragatos y esas veladas en el *Kavafis-J-K-Ya Nunca*. Porque a pesar de no vernos con mucha frecuencia y estar todos desperdigados por España y por el mundo, siempre tendremos esos rincones donde ahogar las penas y brindar por las buenas noticias.

A esa amapola que me acompaña desde que éramos niñas pase lo que pase y estemos donde estemos. Gracias por todo.

A mi familia. A mis padres por su apoyo incondicional aunque al principio no sabían muy bien de qué iba todo esto. Por sus “Tú no lo dejes, hija. Sigue adelante que verás cómo el esfuerzo merece la pena”. A mi hermanín por esas risas y sonrisas que me han dado aliento cada vez que algo se torcía. A mis abuelos por

estar siempre tan pendientes de mí. Por esas historias al calor de la cocina mientras abuela me preparaba un cucurucho de castañas. Abuelín, no pudiste acompañarme hasta el final del trayecto pero nunca olvidaré cómo contabas los días que faltaban para que volviese: “En veinte días te tenemos aquí”. “Ya solo quedan dieciocho días para que vengas”. Sé que te alegras mucho por mí desde ese río inmenso donde te encuentras pescando truchas en busca de la pieza más grande. Porque era lo que más te gustaba hacer.

A ti, Pelli. Tú mejor que nadie sabe lo que me ha costado llegar al final; los altibajos, los tropiezos... Y siempre tenía tu brazo ahí para agarrarme y seguir. El mejor compañero ahora y siempre. El resto ya lo sabes.

A mi pequeña Karelia que ha sido la que me ha dado el último empujón, el más difícil. *You are my sunshine, my only sunshine. You make me happy when skies are grey...*

Por último, un agradecimiento muy especial a las personas que no creyeron en mí, que alguna vez cuestionaron la “utilidad” de hacer un doctorado; aquellos que pensaban que pasaba los días al sol cuando en realidad me faltaban horas para seguir trabajando. Gracias a vosotros porque la rabia también ha sido un revulsivo importante que me ha ayudado mucho en esta etapa. El lado oscuro también tiene su atractivo.

*The Road goes ever on and on
Down from the door where it began.
Now far ahead the Road has gone,
And I must follow, if I can,
Pursuing it with eager feet,
Until it joins some larger way
Where many paths and errands meet.
And whither then? I cannot say.
-Bilbo Baggins-*

COMPROMISO DE RESPETO DE DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda Silvia Gutiérrez Bregón y las directoras de la tesis la Dra. Dorothy Kelly y la Dra. Inmaculada Soriano García garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada, a de de 2015.

Directoras de la Tesis :

Doctoranda:

Fdo.: Dra. Dorothy Kelly
Y Dra. Inmaculada Soriano García

Fdo.: Silvia Gutiérrez Bregón

ÍNDICE

DE

CONTENIDOS

ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xx
INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.....	1
BLOQUE A: Antecedentes y Contexto.....	11
1. UN NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD EN EUROPA: EL EEES.....	12
1.1. El EEES: Orígenes, objetivos y metodología.....	12
1.1.1. Orígenes y objetivos del EEES.....	12
1.1.2. Metodología del EEES: crédito ECTS, <i>lifelong learning</i> y enseñanza basada en competencias.....	14
1.2. Adaptación de la Universidad española al EEES.....	21
1.3. El EEES en los estudios de traducción e interpretación (TI) en España: el grado en TI.....	27
2. COMPETENCIA TRADUCTORA Y FORMACIÓN DE TRADUCTORES.....	30
2.1. La competencia traductora (CT): definición y modelos.....	30
2.1.1. Modelo de PACTE (2000, 2003, 2008, 2011a, 2011b).....	34
2.1.2. Modelo de Kelly (1999, 2002).....	38
2.1.3. Propuesta de Muñoz Raya <i>et al.</i> (2004).....	41
2.1.4. Modelo del European Master's in Translation (2009).....	43
2.2. La formación de traductores.....	47

2.2.1. Breve historia de la disciplina.....	47
2.2.2. Planteamientos teóricos o traductológicos.....	47
2.2.3. Planteamientos pedagógicos.....	50
2.2.4. La investigación curricular en formación de traductores.....	55
3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL TRADUCTOR: DE LA FORMACIÓN A LA PROFESIÓN.....	65
3.1. Contextualización de la CI en los estudios de comunicación Intercultural.....	65
3.1.1. Los estudios de comunicación intercultural: justificación, orígenes y algunas aclaraciones terminológicas.....	67
3.1.1.1. Origen de los estudios de comunicación intercultural.....	67
3.1.1.2. Demasiadas acepciones para los mismos conceptos: aclaraciones terminológicas.....	69
3.1.2. La CI en los estudios de comunicación intercultural.....	74
3.2. Avances en el estudio del proceso de adquisición de la CI.....	79
3.2.1. Gestión empresarial.....	79
3.2.1.1. Hofstede (1991, 1999).....	82
3.2.1.2. Proyecto INCA (2004).....	85
3.2.1.3. Competing across borders (2012).....	87
3.2.2. Investigación educativa.....	89
3.2.2.1. Pedagogía intercultural.....	89
3.2.2.1.1. Bennett (1986, 1993, 2009).....	92
3.2.2.1.2. Paige (1986).....	93
3.2.2.1.3. Byram (1997).....	94
3.2.2.1.4. Fantini (2000).....	99
3.2.2.1.5. Aguado (2003,2006).....	100
3.2.2.1.6. Deardorff (2006, 2009).....	102
3.2.2.1.7. Otros estudios.....	106

3.3. La CI en el ámbito de la formación de traductores.....	110
3.3.1. El elemento cultural en los estudios de traducción.....	110
3.3.2. La CI en formación de traductores.....	113
3.4. La CI en la profesión del traductor.....	126
3.4.1. Propuestas teóricas sobre la CI del traductor.....	126
3.4.1.1. Schäffner (2003).....	126
3.4.1.2. Katan (2004).....	128
3.4.1.3. Witte (2008).....	129
3.4.1.4. EMT (2009).....	131
3.4.2. El traductor como mediador intercultural en España.....	133
3.4.3. Definiendo la profesión: ¿Qué entendemos por traductor profesional?.....	135
BLOQUE B: Estudio Empírico (I): METODOLOGÍA.....	147
4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	148
4.1. Investigación en CC.SS: Ámbito educativo.....	148
4.1.1. Antecedentes y evolución de la investigación educativa.....	148
4.1.2. Paradigmas asociados a la investigación educativa e inclusión de nuestro estudio en el paradigma interpretativo.....	150
4.2. Investigación cualitativa: fundamentos y justificación.....	155
4.2.1. Algunas aproximaciones epistemológicas a la metodología cualitativa.....	155
4.2.2. Justificación de la metodología cualitativa en nuestro estudio.....	157
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	159

5.1. Planteamiento inicial y modificaciones posteriores.....	159
5.2. Diseño de la investigación en función de los objetivos planteados.....	160
5.3. Perfil de los participantes en el estudio.....	163
5.3.1. Estudiantes de grado y licenciatura en TI de la UGR.....	163
5.3.2. Traductores profesionales.....	164
5.4. Estrategias de obtención de datos.....	165
5.4.1. Triangulación metodológica.....	165
5.4.2. Grupos de discusión.....	167
5.4.3. Cuestionario.....	173
5.4.3.1. Justificación.....	173
5.4.3.2. Diseño.....	174
5.4.3.3. Validación.....	184
5.4.4. Entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad.....	187
5.4.4.1. Evolución de la técnica, justificación en nuestro estudio y diseño del guión.....	187
6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS.....	195
6.1. Grupos de discusión.....	195
6.1.1. Selección y captación de participantes.....	195
6.1.2. Desarrollo de sesiones.....	196
6.1.3. Dificultades encontradas.....	196
6.2. Cuestionario.....	197
6.2.1. Selección y captación de participantes.....	197
6.2.2. Listas de distribución.....	198
6.2.3. Participación.....	198

6.2.4. Dificultades encontradas.....	199
6.3. Entrevistas individuales.....	200
6.3.1. Selección y encuentro con participantes.....	200
6.3.2. Dificultades encontradas.....	201
6.4. Métodos de análisis de datos.....	201
6.4.1. Grupos de discusión.....	202
6.4.2. Cuestionario.....	205
6.4.3. Entrevistas individuales.....	206
BLOQUE C: Estudio Empírico (II): RESULTADOS.....	207
7. GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	208
7.1. Grupo de discusión de primero.....	208
7.2. Grupo de discusión de cuarto.....	215
8. CUESTIONARIO A TRADUCTORES PROFESIONALES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	225
8.1. Dimensión (1): Perfil profesional.....	225
8.1.1. Preguntas de investigación.....	225
8.1.1.1. ¿Qué perfil académico y profesional tiene?.....	225
8.1.1.2. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo y el tipo de traducciones que realiza?.....	227
8.2. Dimensión (2): Percepción de la CI en el marco de la CT.....	230
8.2.1. Preguntas de investigación.....	230

8.2.1.1. ¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?.....	230
8.2.1.2. ¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?.....	240
8.2.1.3. ¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?.....	251
8.3. Dimensión (3): Aproximación al concepto de CI y su adquisición.....	253
8.3.1. Preguntas de investigación.....	255
8.3.1.1. ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?.....	255
8.3.1.2. ¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?.....	258
8.4. Dimensión (4): Incidencia de elementos culturales y gestión de conflictos.....	266
8.4.1. Preguntas de investigación.....	267
8.4.1.1. ¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?.....	267
8.4.1.2. ¿Con qué frecuencia estos elementos constituyen un problema de traducción?.....	269
8.4.1.3. ¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?.....	270
8.5. Dimensión (5): Autoevaluación de la CI.....	273
8.5.1. Preguntas de investigación.....	274

8.5.1.1. ¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?.....	274
8.5.1.2. ¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?.....	279
9. ENTREVISTAS INDIVIDUALES A TRADUCTORES PROFESIONALES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	283
9.1. Dimensión (1): Perfil profesional.....	284
9.1.1. Preguntas de investigación.....	284
9.1.1.1. ¿Qué perfil académico y profesional tiene?.....	284
9.1.1.2. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo y el tipo de traducciones que realiza?.....	284
9.1.1.2.1. Lenguas de trabajo.....	284
9.1.1.2.2. Direccionalidad de las traducciones que realiza.....	284
9.1.1.2.3. Rama de la traducción a la que se dedica.....	284
9.2. Dimensión (2): Percepción de la CI en el marco de la CT.....	286
9.2.1. Preguntas de investigación.....	286
9.2.1.1. ¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?.....	286
9.2.1.1.1. Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor.....	286
9.2.1.2. ¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?.....	293
9.2.1.2.1. Valoración del conocimiento sobre otras culturas.....	293
9.2.1.2.2. Actitud hacia el aprendizaje intercultural.....	296
9.2.1.3. ¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?.....	300
9.2.1.3.1. Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción.....	300
9.3. Dimensión (3): Aproximación al concepto de CI y su adquisición.....	308

9.3.1. Preguntas de investigación.....	308
9.3.1.1. ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?.....	308
9.3.1.1.1. Concepto de CI.....	308
9.3.1.2. ¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?.....	313
9.3.1.2.1. Etapa de adquisición más favorable.....	313
 9.4. Dimensión (4): Incidencia de elementos culturales y gestión de conflictos.....	318
9.4.1. Preguntas de investigación.....	318
9.4.1.1. ¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?.....	318
9.4.1.1.1. Tipos de elementos interculturales.....	318
9.4.1.2. ¿ Con qué frecuencia aparecen estos elementos de otras culturas?.....	319
9.4.1.2.1. Frecuencia de aparición de elementos de otras culturas.....	319
9.4.1.3. ¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?.....	320
9.4.1.3.1. Técnicas de resolución de problemas.....	320
 9.5. Dimensión (5): Autoevaluación de la CI.....	323
9.5.1. Preguntas de investigación.....	323
9.5.1.1. ¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?.....	323
9.5.1.1.1. Nivel de CI.....	323
9.5.1.2. ¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?.....	325
9.5.1.2.1. Etapa de adquisición.....	325

BLOQUE D: Estudio Empírico (III). CONCLUSIONES.....	329
10. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO CON ESTUDIANTES DE TI: REVISIÓN DE OBJETIVOS PLANTEADOS.....	331
10.1. Grupo de discusión de primero.....	331
10.1.1. Objetivos Bloque (A).....	331
10.1.2. Objetivos Bloque (B).....	332
10.1.3. Objetivos Bloque (C).....	332
10.1.4. Objetivos Bloque (D).....	333
10.1.5. Objetivos Bloque (E).....	333
10.2. Grupo de discusión de cuarto.....	334
10.2.1. Objetivo Bloque (A).....	334
10.2.2. Objetivo Bloque (B).....	334
10.2.3. Objetivo Bloque (C).....	335
10.3. Valoración global del estudio empírico con estudiantes de TI.....	336
11. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO CON TRADUCTORES PROFESIONALES: REVISIÓN DE OBJETIVOS PLANTEADOS.....	337
11.1. Objetivo Dimensión (1): Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado.....	337
11.2. Objetivo Dimensión (2): Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT.....	338

11.3. Objetivo Dimensión (3): Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición.....	341
11.4. Objetivo Dimensión (4): Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural.....	344
11.5. Objetivo Dimensión (5): Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición.....	345
11.6. Valoración global del estudio empírico con traductores profesionales.....	346
12. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES.....	348
12.1. Recomendaciones para trasladar a la formación de traductores.....	348
12.2. Consideraciones finales y futuras líneas de investigación.....	353
BIBLIOGRAFÍA.....	357
ANEXOS.....	(ver CD adjunto)
TABLE OF CONTENTS, SUMMARY AND CONCLUSIONS (AS REQUIRED FOR THE INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION).....	385

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2003 (<i>Trends V</i> , 2007).....	21
Figura 2. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2007 (<i>Trends V</i> , 2007).....	22
Figura 3. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2010 (<i>Trends VI</i> , 2010).....	22
Figura 4. Oferta de enseñanzas de grado por universidades públicas y privadas y ramas de enseñanza a partir del 2008-2009 hasta el 2013-2014 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015: 41).....	27
Figura 5. Modelo de CT de PACTE. Adaptado de PACTE (2001: 41).....	37
Figura 6. Modelo de CT de PACTE. Adaptado de PACTE (2008: 107).....	37
Figura 7. Modelo de CT de Kelly (1999, 2002: 15).....	39
Figura 8. Modelo de CT del EMT (2009: 4).....	44
Figura 9. Esquema de trabajo para el diseño de un modelo curricular en formación de traductores (Kelly, 2005a: 22).....	57
Figura 10. Competencias del docente o formador de traductores (EMT, 2013: 2). (Adaptado).....	63

Figura 11. Modelo estructural del proceso de comunicación intercultural (Barnett y Lee, en Gudykunst, 2003: 262).....	71
Figura 12. Diagrama en cebolla (Adaptado de Hofstede, 1999: 40).....	83
Figura 13. Efecto de las diferencias culturales en la expansión internacional de las empresas (The Economist, 2012: 16).....	88
Figura 14. Modelo de Bennett (1986). (Adaptado de Bennet, 1986: 182).....	93
Figura 15. Factores de la comunicación intercultural (Adaptado y traducido de Byram, 1997: 34).....	95
Figura 16. Representación gráfica del modelo de CI de Byram (1997). (Adaptado).....	96
Figuras 17 y 18. Representaciones gráficas del modelo de CI de Deardorff (2006).....	104
Figura 19. Extensión del modelo de profesionalización de intérpretes de conferencia de Tseng (1992), elaborado por Ju (2009) en Pym <i>et al.</i> (2012: 83). (Adaptado).....	138
Figura 20. ¿Qué hace de la traducción una profesión? (Katan, 2011: 70). (Traducción propia).....	140
Figura 21. Metodologías en la investigación cualitativa (Adaptado de Sandín Esteban, 2003: 128).....	158
Figura 22. Tipología de diseños de investigación según los objetivos del estudio (Adaptado de Cea D’Ancona, 1996: 112).....	162

Figura 23. Operativización del cuestionario.....	179
Figura 24. Pregunta número 10 del cuestionario a profesionales.....	182
Figura 25. Pregunta número 12 del cuestionario a profesionales.....	183
Figura 26. Pregunta número 20 del cuestionario a profesionales.....	183
Figura 27. Proceso de categorización y codificación de la información del grupo de discusión de cuarto curso.....	204
Figura 28. Proceso de categorización y codificación de la información de una de las entrevistas individuales a los traductores profesionales.....	206
Figura 29. Ramas de la traducción en las que trabajan.....	229
Figura 30. Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor.....	232
Figura 31. Respuestas al ítem 11.1.....	233
Figura 32. Respuestas al ítem 11.2.....	234
Figura 33. Respuestas al ítem 11.3.....	235
Figura 34. Respuestas al ítem 11.4.....	236
Figura 35. Respuestas al ítem 11.5.....	237
Figura 36. Respuestas al ítem 11.6.....	238

Figura 37. Respuestas al ítem 11.7.....	239
Figura 38. Respuestas a las preguntas 12 y 13.....	243
Figura 39. Respuestas al ítem 12.5.....	244
Figura 40. Respuestas al ítem 12.1.....	245
Figura 41. Respuestas al ítem 12.2 y 12.3.....	246
Figura 42. Respuestas al ítem 13.1 y 13.3.....	248
Figura 43. Respuestas al ítem 13.2 y 13.4.....	250
Figura 44. Respuestas a la pregunta 14.....	252
Figura 45. Respuestas a la pregunta 16.....	258
Figura 46. Respuestas a la pregunta 17.....	260
Figura 47. Respuestas al ítem 17.2.....	261
Figura 48. Respuestas a los ítems 17.1 y 17.3.....	262
Figura 49. Respuestas a los ítems 17.4 y 17.5.....	264
Figura 50. Respuestas a los ítems 17.6 y 17.7.....	265
Figura 51. Tipos de elementos interculturales.....	267
Figura 52. Respuestas a la pregunta 19.....	269

Figura 53. Respuestas a la pregunta 20.....	271
Figura 54. Respuestas a las preguntas 21 y 22.....	275
Figura 55. Respuestas a los ítems 21.2 y 21.4.....	276
Figura 56. Respuestas a los ítems 21.1 y 21.3.....	277
Figura 57. Respuestas al ítem 21.5.....	278
Figura 58. Respuestas a los ítems 22.1 y 22.3.....	280
Figura 59. Respuestas a los ítems 22.2 y 22.4.....	281
Figura 60. Respuestas al ítem 22.5.....	282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias genéricas del proyecto <i>Tuning</i> (Adaptado de González y Wagenaar, 2003).....	19
Tabla 2. Sistema basado en la enseñanza vs. Sistema basado en el aprendizaje (Vila, 2004 adaptado de Kelly, 2005c: 65).....	20
Tabla 3. Revisión de propuestas sobre el concepto y componentes de la CT. (Adaptado de Kelly, 2002: 10-13). (Ampliación nuestra).....	32
Tabla 4: Competencias específicas que formarían la CT (Adaptado de Muñoz Raya <i>et al.</i> , 2004: 90).....	42
Tabla 5. Competencias y dimensiones de la CT. Adaptado de EMT (2009: 4-7).....	44

Tabla 6. Resumen de las aproximaciones a la formación de traductores por enfoques teóricos. (Marco, 2003: 598-608). (Elaboración propia).....	49
Tabla 7. Diferencias entre un método basado en la trasmisión del conocimiento y otro basado en la transformación de éste. (Adaptado de Kiraly, 2000: 22).....	54
Tabla 8. Teorías sobre la CI (Wiseman, en Gudykunst, 2003: 197) (Adaptado).....	78
Tabla 9. Elementos que conforman la CI del proyecto INCA (2004). (Adaptado).....	86
Tabla 10. Rasgos principales de la Pedagogía Intercultural (Adaptado de Aguado, 2003: 65).....	90
Tabla 11. Resumen de los elementos que forman el modelo de CI de Byram (1997). (Traducción propia).....	98
Tabla 12. Clasificación cronológica de modelos de CI en estudios de comunicación intercultural (Gregorio y Gutiérrez, en prensa).....	116
Tabla 13. Resumen de resultados de la encuesta sobre la incorporación de la CI en programas de posgrado en traducción. (PICT, 2011-2013). (Elaboración propia).....	123
Tabla 14. Resultados de la encuesta sobre la incorporación de la CI en programas de posgrado en traducción (expectativas de futuro). (PICT, 2011-2013). (Elaboración propia).....	124
Tabla 15. Clasificación de paradigmas en investigación educativa. (Adaptado de Latorre <i>et al.</i> , 1996: 44).....	151

Tabla 16. Clasificación de paradigmas de Grotjahn (1987, adaptado de Cerezo, 2012: 161).....	153
Tabla 17. Cronograma de implantación del nuevo grado de TI en la UGR (Adaptado del sitio web de la UGR).....	163
Tabla 18. Preguntas de investigación y objetivos del grupo de discusión de primero.....	169
Tabla 19. Preguntas de investigación y objetivos del grupo de discusión de cuarto.....	171
Tabla 20. Objetivos, dimensiones, preguntas de investigación y variables empíricas del cuestionario.....	176
Tabla 21. Clasificación de preguntas según Sierra-Bravo (2001: 310 y ss.).....	181
Tabla 22. Elementos de la entrevista en profundidad. Adaptado de Ruiz Olabuénaga (2012: 169 y 170).....	192
Tabla 23. Objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, categorías, códigos y guión de las entrevistas.....	194
Tabla 24. Recuento de los diferentes perfiles académicos.....	226
Tabla 25. Recuento de las diferentes lenguas de trabajo.....	228
Tabla 26. Recuento de las direccionalidades de la traducción.....	228
Tabla 27. Ranking de competencias por valoraciones positivas.....	240
Tabla 28. Respuestas al ítem 15.....	256

Tabla 29. Clasificación de las respuestas al ítem 15.....	257
Tabla 30. Respuestas abiertas al ítem 18.....	268
Tabla 31. Respuestas abiertas al ítem 20.....	272
Tabla 32. Presentación del perfil profesional de los traductores entrevistados.....	285
Tabla 33. Respuestas del sujeto 1 sobre los elementos de la CI.....	309
Tabla 34. Respuestas del sujeto 2 sobre los elementos de la CI.....	309
Tabla 35. Respuestas del sujeto 3 sobre los elementos de la CI.....	310
Tabla 36. Respuestas del sujeto 4 sobre los elementos de la CI.....	310
Tabla 37. Respuestas del sujeto 5 sobre los elementos de la CI.....	311
Tabla 38. Respuestas del sujeto 6 sobre los elementos de la CI.....	311
Tabla 39. Respuestas del sujeto 7 sobre los elementos de la CI.....	312
Tabla 40. Respuestas del sujeto 8 sobre los elementos de la CI.....	312

LISTA DE ABREVIATURAS

- CC.SS: Ciencias Sociales
- CCI: Competencia Comunicativa Intercultural
- CI: Competencia Intercultural
- CT: Competencia Traductora
- ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EHEA: European Higher Education Area
- EMT: European Master's in Translation
- EUA: European University Association
- IC: Intercultural Competence
- ICC: Interculture Communicative Competence
- LM: Lengua meta
- LO: Lengua origen
- T&ISSPP: Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos
- TAP: Protocolos de pensamiento en voz alta
- TC: Translator Competence
- TFM: Trabajo Fin de Máster
- TI: Traducción e Interpretación
- TM: Texto meta
- TO: Texto origen
- UE: Unión Europea
- UGR: Universidad de Granada

-INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS-

La presente tesis doctoral surge de nuestro interés por dos líneas de investigación que confluyen en este trabajo: la interculturalidad y la formación de traductores. Nuestro primer contacto a nivel investigador con estas disciplinas se produce durante la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM) que dio pie a esta investigación (Gutiérrez Bregón, 2009). Aquí comenzamos a indagar sobre el concepto de competencia intercultural y su repercusión en el aula de traducción. Nuestro objetivo era obtener la perspectiva del estudiante acerca del papel del aprendizaje intercultural durante su formación, donde también estuvimos bajo la coordinación de las directoras del estudio que presentamos en las sucesivas páginas. Asimismo, pudimos acceder a los trabajos que el grupo de investigación AVANTI (HUM-763) se encontraba desarrollando en esta línea de estudio. Concretamente, el proyecto I+D ACCI (La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores) (2006-2010), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, estaba orientado a la investigación sobre la competencia traductora (CT) y en particular, al proceso de adquisición de la competencia intercultural (CI) en el ámbito de la formación de futuros profesionales de la traducción y de la comunicación interlingüística. Con este telón de fondo, planteamos inicialmente una investigación de tesis doctoral centrada en el estudiantado de Traducción e Interpretación a nivel universitario en España para profundizar en su percepción y adquisición de la CI, a modo de ampliación de nuestro TFM. Dado que la Universidad estaba experimentando una importante transformación con el proceso Bolonia que implicaba la convivencia durante un tiempo de las antiguas licenciaturas junto con los nuevos programas de grado, esta falta de homogeneidad en el currículum de los estudios de TI supuso un replanteamiento del enfoque de nuestra investigación. En la línea metodológica adoptada por *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) donde para validar y consolidar sus cuatro ejes de acción¹ acudieron a los principales agentes envueltos en el

¹ Los ejes de acción de Tuning, así como la metodología y las fases de validación y consolidación del proyecto, se pueden consultar en: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>

proceso, entre ellos, asociaciones de profesionales, diseñamos un estudio de corte empírico-descriptivo para comprender de primera mano el papel de la CI en el trabajo del traductor profesional o experto; concretamente sus percepciones acerca de la adquisición de dicha competencia y sus implicaciones en el día a día de su profesión. De esta manera, nos propusimos recoger datos que reflejasen esta realidad para obtener unos resultados susceptibles de ser trasladados al plano de la didáctica y así tratar de acercar la profesión a la formación.

Cuando comenzamos nuestra investigación doctoral sobre la adquisición de la CI del estudiante de traducción (Gutiérrez Bregón, 2009), la Educación Superior europea se encontraba inmersa en un importante cambio que supuso la implantación del Plan Bolonia (1999) y la formación de un espacio europeo común que regulase la educación superior: el EEES. En la actualidad los planes universitarios ya han sido adaptados a este nuevo contexto cuyo pilar fundamental en cuanto al paradigma metodológico educativo adoptado es la enseñanza basada en competencias y resultados de aprendizaje. Concretamente, en TI se elaboró el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya *et al.*, 2004) a modo de guía para el diseño del nuevo grado. Cabría destacar que en el campo de la formación de traductores el enfoque pedagógico adoptado era muy similar a los objetivos impulsados por el EEES antes de que éste se implementase (Kelly, 2005a; Calvo *et al.*, 2012; Hurtado, 2014) y la investigación sobre la competencia traductora también sería anterior al EEES (García Izquierdo, 2011).

En este nuevo contexto de universidad global, la importancia de la interculturalidad y la adopción de una pedagogía intercultural en el aula es innegable: las universidades han de trabajar en ámbitos cada vez más diversos, de tal modo que exista un intercambio constante de información que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si nos trasladamos al terreno de la formación de traductores, la necesidad de que el estudiante adquiriera un aprendizaje intercultural lo más completo posible, es si cabe más patente, debido a la naturaleza de la profesión del traductor como mediador entre lenguas y culturas.

Desde los años 90 a partir del llamado “giro cultural”, los estudios de traducción han evolucionado hacia una comprensión más profunda de lo que implica la cultura

en el proceso de traducción. No obstante, encontramos escasas investigaciones que abordasen la interculturalidad y la adquisición de la CI desde la óptica de la formación de traductores (Mayoral y Kelly, 1997; Schäffner, 2003; Katan, 2004; Kelly 2005a, 2005b, 2006, 2008, ACCI (2006-2010); Kelly y Soriano, 2007; Witte, 2008; Gutiérrez Bregón, 2009; Gregorio Cano, 2012; Yarosh y Muies, 2012; PICT, 2011-2013; Gregorio y Gutiérrez, en prensa). De tal modo que, para elaborar el marco teórico sobre nuestro objeto de estudio acudimos también a otras disciplinas como los estudios de comunicación intercultural.

Con todo, consideramos que el estudio empírico que planteamos es novedoso y pertinente. Por una parte, no conocemos trabajos que recojan la perspectiva del traductor profesional sobre la adquisición y la puesta en práctica de su CI. Por otra parte, dada la coyuntura actual del mercado laboral, es indiscutible la necesidad de establecer lazos de unión entre la variante profesional y la académica, de tal modo que sea posible formar traductores cuyos perfiles se adapten a las demandas del ámbito empresarial, donde, recordamos, la internacionalización es cada vez más frecuente. Así, los resultados obtenidos en esta investigación aportan una visión empírica, con datos de primera mano, sobre la adquisición y la aplicación de la CI por parte del traductor profesional. Somos conscientes de que tratándose de una muestra no muy amplia, estos resultados no pueden extenderse al conjunto de la población de traductores expertos de España. Sin embargo, hemos intentado ser lo más minuciosos posible en cuanto a la elección de perfiles variados que cubriesen el conjunto de ramas de la traducción que encontramos en el mercado. Cabe aclarar que nuestro objetivo principal no es el de realizar generalizaciones sino el de intentar profundizar en una realidad concreta para comprenderla mejor. Por ello, primamos la vertiente cualitativa del estudio frente a la cuantitativa. De los resultados que hemos recogido podemos extraer claves importantes que trasladar al aula de traducción, y de esta manera, incidir sobre aquellos aspectos más relevantes del proceso de adquisición de la CI que contribuirían a mejorar el perfil de los egresados en este sentido. La totalidad de información obtenida en nuestro estudio se podría resumir en cinco puntos:

- 1- Descripción del perfil profesional del traductor actual.
- 2- Percepción de la CI en el marco de la CT.
- 3- Aproximación al concepto de CI y su adquisición.
- 4- Incidencia de elementos culturales y gestión de conflictos.
- 5- Autoevaluación de la CI.

Como aclaramos anteriormente, al inicio de esta investigación planteamos unos objetivos para un estudio empírico centrado en el estudiante de traducción en el contexto de la formación universitaria española. En el momento de cambio de enfoque hacia el traductor profesional, ya habíamos completado una primera etapa con estudiantes de primer y cuarto curso de la Universidad de Granada cuyos resultados incluimos en el apartado correspondiente de esta tesis. Por lo tanto, consideramos conveniente presentar aquí dichos objetivos diseñados para la investigación con estudiantes, que al mismo tiempo nos han resultado de utilidad a la hora de elaborar el estudio con profesionales y constituyen una línea de investigación con la que continuaremos en un futuro próximo.

- *Objetivos y preguntas de investigación del estudio empírico con estudiantes:*

- **Estudiantes de primer curso**

- Objetivo general:** Conocer la perspectiva del estudiante de traducción e interpretación (TI) sobre la importancia de adquirir conocimientos interculturales durante su formación.

- Pregunta de investigación asociada:** ¿Qué piensa el estudiante acerca del papel que juega el factor cultural en la formación de un traductor/intérprete?

➤ **Estudiantes de cuarto curso**

-Objetivos generales:

1. Conocer si la formación intercultural recibida ha llevado al estudiante a percibir la CI como algo fundamental para su profesión y a desarrollar una actitud positiva y abierta hacia el aprendizaje intercultural.
2. Determinar si el estudiante considera apropiada y suficiente la formación intercultural recibida durante la carrera.

-Preguntas de investigación asociadas:

- ¿La formación recibida ha hecho que el estudiante tome conciencia de la importancia de la CI para su futuro profesional?
- ¿Está satisfecho el estudiante con el aprendizaje de elementos interculturales adquirido a lo largo de su formación?

Si bien hemos considerado necesario incluir la parte que iniciamos con estudiantes, el foco principal de esta tesis doctoral en cuanto al estudio empírico se refiere, se sitúa en el **traductor profesional**. Por tanto, el **objetivo general** de este trabajo es el siguiente:

Describir, analizar y comprender las percepciones de los traductores profesionales acerca del concepto de CI y su proceso de adquisición, así como también las implicaciones directas de esta competencia en su trabajo diario, y de este modo, extraer unas conclusiones que sirvan para fomentar la adquisición de la CI durante la formación universitaria del traductor creando así un lazo de unión entre ambas etapas.

En torno a este objetivo general elaboramos los siguientes **objetivos específicos** con sus correspondientes preguntas de investigación:

- **OBJETIVO 1:** Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué perfil académico y profesional tiene?
- ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo habituales y el tipo de traducciones que realiza?

- **OBJETIVO 2:** Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?
- ¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?
- ¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?

- **OBJETIVO 3:** Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?

- ¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?

- **OBJETIVO 4:** Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?
- ¿Con qué frecuencia estos elementos constituyen un problema de traducción?
- ¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?

- **OBJETIVO 5:** Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?
- ¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?

En cuanto al marco metodológico en el que se inscribiría esta investigación doctoral, cabe señalar en primer lugar, que estaría incluida en las Ciencias Sociales, concretamente en su vertiente de investigación educativa. Asimismo, se situaría en el paradigma interpretativo (Latorre *et al.*, 1996) al partir de una perspectiva fenomenológica donde nos interesamos en recoger las percepciones de estudiantes de traducción y traductores profesionales sobre el papel que desempeña la CI en su formación, en el caso de los estudiantes, y en su profesión, en el caso de los traductores expertos.

Si tomamos la clasificación de paradigmas de Grotjahn (1987), nuestro estudio albergaría elementos del paradigma exploratorio-interpretativo (puro) y también del paradigma exploratorio-cuantitativo-interpretativo (mixto). El primero recogería estudios no experimentales cuyos datos serían de carácter cualitativo, mientras que

en el segundo, el diseño también sería exploratorio y el análisis de datos sería interpretativo; si bien también albergaría datos cuantitativos, como es nuestro caso, puesto que además de trabajar con datos cualitativos (recogidos de grupos de discusión con estudiantes y entrevistas individuales con traductores profesionales) también reunimos datos cuantitativos (recogidos a partir de un cuestionario).

Respecto a los grupos estudiados, contamos por un lado con estudiantes de traducción de primer y cuarto curso de la Universidad de Granada y por otro lado, el grupo que constituye la parte principal de la investigación empírica, que son los traductores profesionales. A continuación mostramos las herramientas empleadas con ambos grupos para la recogida de datos:

-Estudiantes: 2 grupos de discusión (uno con estudiantes de primero y otro con estudiantes de cuarto).

-Traductores profesionales: Cuestionario (repartido a 70 traductores) y 8 entrevistas individuales y semiestructuradas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987).

Con esta variedad de métodos logramos una triangulación que en términos de Denzin (1970, en Arias, 2000: 4) se trata de “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”.

Insistimos de nuevo en que dado el tamaño de la muestra nuestra intención no es extrapolar resultados al resto de la comunidad de traductores profesionales, sino describir e interpretar una realidad concreta en un momento determinado para comprenderla mejor. No descartamos ampliar este estudio tanto a nivel de grupos, incorporando a estudiantes y docentes de TI, como a nivel de tamaño de las muestras. No obstante, debido a las limitaciones de recursos y tiempo que hemos tenido en el desarrollo de la presente tesis doctoral, contemplamos dicha ampliación para futuras investigaciones.

Este trabajo consta de dos partes principales, divididas a su vez en varios bloques y éstos en diferentes capítulos. La primera parte que engloba el bloque A, está dedicada a los antecedentes y el contexto de la investigación, mientras que la

segunda parte donde se incluyen los bloques B, C y D, está centrada en el estudio empírico donde se muestra la metodología empleada, los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas a partir de dichos resultados.

Por lo tanto, en el primer capítulo presentamos el nuevo marco educativo en el que se encuentra inmersa la Educación Superior europea (el EEES) y nos acercamos también al proceso de adaptación de los programas de grado en las facultades españolas, situando nuestro foco fundamentalmente en las de Traducción e Interpretación.

En el segundo capítulo nos aproximamos al concepto y modelos de competencia traductora y a la formación de traductores, donde realizamos una revisión, por una parte, de los enfoques traductológicos que han marcado la evolución de esta disciplina y por otra parte, nos centramos en los principales enfoques pedagógicos por autores tomando como referencia la clasificación de Kelly (2005a).

El tercer capítulo cerraría el bloque A que constituye el marco teórico de la presente investigación. Este capítulo está dedicado enteramente a nuestro objeto de estudio: la competencia intercultural. En la primera parte situamos la CI en la disciplina de los estudios de comunicación intercultural. Posteriormente, nos aproximamos a aquellas áreas donde la investigación sobre la CI ha dado lugar a estudios empíricos de interés para nuestro trabajo por su enfoque hacia el proceso de adquisición de esta competencia, como son, la gestión empresarial y la investigación educativa. Los dos últimos apartados de este capítulo se centran en la CI en el contexto de la formación de traductores y en el plano profesional. Realizamos una revisión de aquellos modelos de CI que podrían adaptarse a la formación de traductores y nos centramos en los trabajos elaborados dentro de esta disciplina acerca de la adquisición de la CI por parte del estudiante de traducción. Respecto a la CI del traductor, además de analizarlo desde el plano teórico, hemos creído conveniente acercarnos a las implicaciones de este concepto en la realidad de la profesión a través de la figura del traductor como mediador intercultural en España y la importancia que se le otorga en los empleos más frecuentes de los egresados en TI que recoge el *Libro Blanco sobre el Grado de Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya *et al.*, 2004). Finalmente, dadas las dudas

que albergábamos respecto a lo que implica la definición de “traductor profesional”, analizamos el contexto en el que se encuentra esta figura en Europa y en España, y para ello acudimos a los trabajos de Katan (2009b, 2011) y Pym *et al.* (2012) sobre la percepción del estatus del traductor profesional actual.

El cuarto, quinto y sexto capítulo de esta tesis doctoral conforman el bloque B y están dedicados a la metodología empleada en el estudio empírico. En ellos presentamos el contexto, diseño y aplicación de las herramientas de recogida de datos, respectivamente.

Por su parte, los capítulos séptimo, octavo, noveno y décimo, componen el bloque C y se centran en los resultados obtenidos en el estudio empírico tras la aplicación de cada una de las herramientas a los dos grupos estudiados: estudiantes y traductores profesionales.

Por último, el bloque D que cerraría esta tesis doctoral, incluye las conclusiones alcanzadas una vez analizados los resultados de la investigación. Hemos dividido este bloque en tres capítulos breves (décimo, decimoprimer y decimosegundo) donde presentamos las conclusiones del estudio empírico con estudiantes y con traductores profesionales en función de la revisión y consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por otra parte, reflexionamos sobre la repercusión que podrían tener los resultados de esta investigación en la formación de traductores, y elaboramos una serie de recomendaciones que consideramos, contribuirían a fomentar la adquisición de la CI del estudiante de TI en el aula. Por último, esbozamos las posibles líneas de investigación que se nos abren a partir de la realización de esta tesis doctoral.

La última parte de la presente tesis doctoral constituye la bibliografía empleada en su desarrollo, donde elaboramos un listado de todas las fuentes consultadas para la realización de este trabajo, presentadas por orden alfabético de autor. Cabría aclarar, que dado el carácter interdisciplinar de nuestra tesis doctoral, la bibliografía abarca obras de diversos campos de estudio además de los Estudios de Traducción y la Formación de Traductores, como son: Ciencias de la Educación, Estudios de Comunicación Intercultural, y Gestión Empresarial; los cuales se enmarcan en el ámbito de las Ciencias Sociales.

BLOQUE A:

Antecedentes

y

Contexto

1. UN NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD EN EUROPA: EL EEES

Consideramos necesario dedicar este capítulo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dado que nuestra investigación se incluye en el contexto de la formación universitaria, concretamente el de la formación de traductores en España. Asimismo, los propósitos para los que pretende contribuir el presente estudio, a saber, instaurar una enseñanza centrada en el estudiante, promover el aprendizaje basado en competencias y formar ciudadanos con altos conocimientos interculturales, están en consonancia con las líneas de actuación del EEES.

1.1. El EEES: Orígenes, objetivos y metodología

1.1.1. Orígenes y objetivos del EEES

La idea de crear un marco común europeo para la Educación Superior surgió de la mano de cuatro ministros de educación europeos (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) durante la Declaración de la Sorbona en 1998. Un año más tarde, esta idea se materializó con la firma de la Declaración de Bolonia por parte de 30 países a los que se sumarían posteriormente otros países europeos hasta llegar a los 47 que componen este proceso en la actualidad. Si bien el documento constaba únicamente de cuatro páginas, en él quedaban reflejados los principales objetivos y recomendaciones que caracterizan el proceso Bolonia. Dichos **objetivos** eran, por una parte, fomentar la movilidad de los ciudadanos y su capacidad de obtener un empleo para contribuir al desarrollo de Europa y por otra parte, incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior potenciando su atractivo para que fuera reconocido a nivel mundial. Para lograr estos dos objetivos se establecieron unas pautas de actuación comunes u objetivos de carácter específico:

- La adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable.
- La adopción de un sistema de dos ciclos (grado y posgrado) que posteriormente se convertiría en tres (grado, máster y doctorado).
- El establecimiento de un sistema de créditos común (ECTS).

- El fomento de la movilidad estableciendo un marco legal más flexible con menos trabas administrativas.
- El fomento de la cooperación entre las instituciones europeas para asegurar la calidad.
- La promoción del área europea de educación superior fuera de Europa.

Asimismo, se puso de relieve la participación de la Universidad como un actor fundamental en esta reforma, entendida como un proceso de trabajo colaborativo donde se establecerían medidas comunes a través del consenso distanciándose a su vez de políticas estructuradas en torno a un marco legislativo rígido al que acogerse.

Mediante la creación de la *European University Association* (en lo sucesivo, EUA) en la Convención de Salamanca de 2001 las universidades europeas participantes en el proceso fueron marcando las pautas de trabajo. Este organismo está compuesto por 850 miembros individuales y colectivos de 47 países que han venido realizando reuniones puntuales en varias ciudades europeas donde se fueron concretando medidas y pautas de actuación. Paralelamente a estas reuniones, la EUA fue elaborando informes de seguimiento bianuales para observar cómo se estaba llevando a cabo la adaptación de las universidades europeas y mostrar los resultados en las reuniones posteriores además de enviarlos a los respectivos ministros de educación de cada país. Esta serie de informes se incluyeron bajo el título *Trends in European Higher Education* y para su elaboración se realizaron encuestas a los organismos universitarios cuyo fin era estudiar el proceso real de implantación de Bolonia en las universidades. Los informes *Trends* se han venido efectuando desde 1999 habiéndose publicado el último en 2015².

A continuación mencionamos otros organismos que también han participado activamente en la consolidación del EEES: instituciones europeas para la educación superior profesional (EURASHE), asociaciones de estudiantes (ESU), agencias de calidad (ENQA), asociaciones de profesores (Education International (EI)), el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (CEPES), organizaciones

² Estos informes se encuentran disponibles en: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

patronales europeas como la *Business Europe*, y en el ámbito político, la Comisión y el Consejo europeos, así como los ministros de educación de los países inmersos en el proceso. Estos ministros han celebrado cada dos años, al igual que la EUA, reuniones para discutir los avances en la instauración del EEES. Además de las reuniones ministeriales, se han organizado foros de discusión con los delegados de los países participantes bajo el nombre *Bologna Policy Forum*, teniendo lugar la primera edición en 2009, sucesivas ediciones en 2010, 2012, y la más reciente en 2015. En ellos se analiza la evolución del proceso y las futuras líneas de actuación.

1.1.2. Metodología del EEES: crédito ECTS, *lifelong learning* y enseñanza basada en competencias

Para lograr los amplios objetivos que hemos desglosado anteriormente y que culminarían con la instauración de un espacio universitario común donde los estudiantes pudieran formarse y posteriormente trabajar en diferentes países europeos sin ninguna traba administrativa, se establecieron tres pilares básicos que consideramos, constituyen las tres herramientas metodológicas en torno a las cuales se estructuraría todo el proceso Bolonia. Estos elementos son: el crédito ECTS, el aprendizaje permanente o *lifelong learning* y la enseñanza basada en competencias.

- *El crédito ECTS*

El *European Credit Transfer and Accumulation System* o ECTS es un sistema de medida del trabajo del estudiante que surgió en 1989 en el ámbito del programa *Erasmus* para facilitar la movilidad entre estudiantes universitarios europeos de forma que existiese reconocimiento de los planes de estudio en la universidad de destino. Desde la declaración de Bolonia se comenzó a poner en práctica en los países adscritos al EEES. Este sistema es definido como: “A student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of learning outcomes and competences to

be acquired” (EUA, 2003: 1). Se ha calculado que en la mayoría de programas universitarios europeos la carga de trabajo del estudiante es de 36 a 40 semanas al año a tiempo completo. De aquí se estima que un crédito equivale a 25-30 horas de trabajo y que el número de créditos requeridos para un año de cualquier enseñanza universitaria serían 60. El concepto de carga de trabajo se define en función del tiempo que un estudiante medio tarda en alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos. Estos resultados de aprendizaje son las competencias que ha de adquirir el estudiante y que reflejan tanto sus conocimientos como sus habilidades para llevar a cabo una determinada tarea al final de un proceso de aprendizaje. La asignación de créditos depende de la duración del programa. Para el primer ciclo o grado cuya duración es de tres o cuatro años le corresponderían 180 o 240 créditos. La novedad, a nuestro juicio más importante de la implantación de este sistema en España, es que no sólo abarca las horas lectivas del estudiante sino también el trabajo que éste desempeña fuera del aula. Por tanto, a la hora de evaluar los resultados de aprendizaje no sólo estaremos calificando los resultados de un examen, trabajo u otro tipo de actividad realizada en un determinado momento para este fin, sino que también se verá reflejado en esa calificación el tiempo que al estudiante le ha llevado prepararlo y lo aprendido durante el proceso. Esta medida llevaría consigo una reducción en la carga lectiva y un aumento del trabajo autónomo del estudiante. El profesor, a su vez, se convierte en guía del aprendizaje del estudiante abandonando las concepciones más tradicionales donde se situaba en el centro del proceso educativo.

- *Aprendizaje permanente o Lifelong learning*

Este concepto se basa en el principio de que el aprendizaje de una persona no termina en el aula ni en un periodo de formación concreto sino que ha de extenderse a todos los aspectos de su vida tanto en espacio como en tiempo. De este modo, se pretende modificar los métodos de enseñanza más tradicionales para transmitir a docentes y estudiantes la idea de que cualquier momento y lugar es propicio para el aprendizaje.

Como contrapunto a la creencia de que la educación universitaria finaliza con la obtención de un título que garantiza definitivamente el ejercicio profesional, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida inscribe la convicción de que el proceso de constitución de la profesionalidad no finaliza nunca y debe ser actualizado permanentemente a lo largo de todo el ciclo de vida. Éste es, en consecuencia, un necesario y esencial giro paradigmático en la edificación del nuevo espacio educativo europeo. (Martínez y Sauleda, 2007: 15)

La noción de un aprendizaje o educación permanente surge ligada a la educación para adultos y se ha extendido y reformado hasta llegar a la concepción actual que mostrábamos anteriormente. En España, la Ley General de Educación de 1970 y la posterior Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 entendían la educación permanente como una pieza fundamental del sistema educativo (Esteban Ibáñez, 2008). Posteriormente, la UNESCO en su *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* (1998) señalaba la necesidad de aplicar esta noción de aprendizaje para fundar una sociedad mundial del conocimiento y proponía para ello la creación de un espacio abierto común donde los estudiantes pudieran moverse libremente y aprender de las distintas realidades sociales. Asimismo, también proponía como misión fundamental de la educación superior el fomento de una educación intercultural: “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (UNESCO, 1998).

Volviendo al contexto europeo, la Comisión Europea puso en marcha el *Lifelong Learning Programme* (2007-2013), una iniciativa para la promoción de la movilidad que daba cabida a otros niveles educativos además del universitario. Así, el programa incluía las becas *Comenius* destinadas a la educación escolar, las *Erasmus* orientadas a la educación superior, las becas *Leonardo da Vinci* para el desarrollo profesional y las becas *Grundtvig* que estaban destinadas a la educación para adultos. Si bien estas becas son muy anteriores al 2007, este programa las reunió con el objetivo de convertir la educación en un elemento constante en la vida diaria de cualquier ciudadano bajo la idea de que es necesario aprender a aprender.

▪ *La enseñanza basada en competencias*

Comenzamos este apartado centrándonos en el concepto de competencia y su aplicación en el ámbito educativo tal y como propone el EEES. Aunque el concepto de competencia es previo al EEES (Calvo Encinas, 2009), han proliferado los intentos por definirla o redefinirla debido al proceso Bolonia y la necesidad de que las universidades lo apliquen adecuadamente en la elaboración de las guías docentes. Estas guías se basan en el modelo de competencias de *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) que distingue dos tipos: las genéricas o transversales, y las específicas. Las competencias genéricas o transversales son aquellas que se pueden aplicar a todo tipo de tareas y las que debería adquirir cualquier estudiante una vez finalizada su formación académica. Por otra parte, las competencias específicas son las que están relacionadas directamente con una determinada titulación (González y Wagenaar, 2003). No obstante, esta clasificación ha generado alguna duda entre los académicos: ¿Son conocimientos? ¿Son habilidades? ¿Son actitudes? ¿Son una combinación de los tres? ¿Cuál es la forma más adecuada de transmitir las a los estudiantes? Calvo Encinas (2009) y Morón (2009) en sendas tesis doctorales y desde la óptica de la traducción, abordan este debate que se ha generado en torno a las competencias. En concreto, Calvo Encinas (2009) explica que aunque no lo parezca, el concepto de competencia es una idea antigua que se ha aplicado para el EEES, y relaciona la noción de competencia adoptada por Bolonia con propuestas teóricas anteriores³ subrayando la necesidad de utilizar la competencia como nexo de unión entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Por su parte, Morón (2009) desglosa y confronta varias afirmaciones muy presentes en los debates sobre el modelo de competencias, como por ejemplo, ideal de formación vs. ideal de educación, ideal de universidad vs. enfoque empresarial, la idea de empleabilidad vs. humanismo y cultura general, etc⁴. Según el proyecto *Tuning: Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) las competencias representan una combinación de conocimiento, comprensión, habilidades y aptitudes que

³ Calvo Encinas (2009) ofrece una explicación minuciosa de estas propuestas teóricas que tenían como base el concepto de competencia.

⁴ En Morón (2009) se puede ver la lista de dicotomías completa.

debería adquirir el estudiante y que serían evaluadas por etapas. Los resultados de aprendizaje son una serie de objetivos redactados por los docentes sobre lo que el estudiante debería conocer, comprender y/o demostrar una vez finalizada una etapa concreta de aprendizaje. De este modo, los dos agentes principales en el proceso educativo adquieren un papel activo en el mismo.

En el marco del proyecto *Tuning* puesto en marcha en el año 2000 por un consorcio de más de 100 universidades europeas y financiado por la UE, se elaboró una lista de competencias tanto genéricas como específicas (aquí sólo veremos las genéricas) a partir de un estudio donde se consultó a estudiantes, profesores y empleadores⁵. Los resultados de esta encuesta revelaron que la diferencia entre las competencias genéricas propuestas en los distintos ámbitos de estudio era mínima, por lo que era posible realizar una lista de competencias comunes para todas las áreas de estudio. Esta lista consta de 30 competencias genéricas distribuidas en tres tipos: competencias instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales (habilidades sociales como interacción social y cooperación) y competencias sistémicas (habilidades y conocimientos de sistemas completos como por ejemplo, saber combinar la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento). A continuación presentamos una tabla que recoge la lista completa de competencias genéricas según *Tuning* (González y Wagenaar, 2003):

⁵ Se observa el enfoque profesionalizante de esta clasificación orientada al mercado laboral, algo que ya advierte Calvo Encinas (2009: 152).

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad para organizar y planificar	Trabajo en equipo	Habilidades de investigación
Conocimientos generales básicos	Habilidades interpersonales	Capacidad para aprender
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Conocimiento de una segunda lengua	Apreciación de la diversidad e interculturalidad	Liderazgo
Habilidades básicas en el manejo de ordenadores	Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos
Habilidades de gestión de información	Compromiso ético	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Resolución de problemas		Diseño y gestión de proyectos
Toma de decisiones		Iniciativa y espíritu emprendedor
		Preocupación por la calidad
		Motivación de logro

Tabla 1. Competencias genéricas del proyecto *Tuning* (Adaptado de González y Wagenaar, 2003).

En la tabla hemos destacado las competencias que consideramos, se encuentran más próximas al aprendizaje intercultural en el nuevo ámbito de enseñanza superior. Se trata de competencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas, la internacionalización, la diversidad, la capacidad de trabajo en equipo y la flexibilidad ante nuevas situaciones.

La adopción de un aprendizaje basado en competencias supone un giro muy importante en el modo de entender el proceso educativo. Tradicionalmente, el foco se situaba en la enseñanza, cuyo núcleo era el profesor, mientras que ahora se situaría en el aprendizaje y por lo tanto, el estudiante pasaría a ocupar el lugar principal. Como apunta Calvo Encinas (2009), el modelo de competencias refleja claramente el cambio de paradigma educativo donde lo que prima ya no son los

contenidos teóricos sino la adquisición por parte del estudiante de unas habilidades que pueda aplicar en su vida profesional. De esta manera, los métodos tradicionales de enseñanza se ven claramente alterados. En la siguiente tabla se observan las diferencias entre un sistema educativo basado en la enseñanza y otro basado en el aprendizaje.

Programas basados en el aprendizaje	Programas basados en la enseñanza	Programas basados en el aprendizaje	Programas basados en la enseñanza
Adquisición del conocimiento	Transferencia del conocimiento	Se dan vías de aprendizaje	Se describen las vías de aprendizaje
Centrado en el estudiante	Centrado en el profesor	Los profesores formulan preguntas	Los profesores dan respuestas
Dinámico y flexible	Estático y rígido	Los profesores guían a los estudiantes	Los profesores dirigen a los estudiantes
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de enseñanza	Aprender es esencial	Enseñar es esencial
Individualizado	Uniforme	La evaluación formativa es esencial	La evaluación sumativa es esencial
Refuerza la actividad	Refuerza la pasividad	La búsqueda de información es esencial	Las clases son esenciales
Los estudiantes pueden descubrir	Los estudiantes se dejan llevar	Biblioteca y recursos de aprendizaje son esenciales	Las aulas son esenciales
Independiente del tiempo	Dependiente del tiempo	La demanda es esencial	La oferta es esencial
Secuencia de estudios variables	Secuencia de estudio uniforme	Los profesores trabajan en colaboración	Los profesores trabajan aisladamente
Contenido variable	Contenido uniforme	La gestión educativa es esencial	La autonomía departamental o individual son esenciales
Ritmo de estudio individualizado	Ritmo de estudio uniforme	Independiente del lugar	Dependiente del lugar

Tabla 2. Sistema basado en la enseñanza vs. Sistema basado en el aprendizaje (Vila, 2004 adaptado de Kelly, 2005c: 65).

Esta idea pone de relieve la necesidad de cambio en la concepción que hasta ahora se tenía acerca del papel del profesor universitario y exige al mismo tiempo que éste último tenga que adaptarse a la nueva situación. Para ello, sería apropiado que el docente recibiera formación al respecto. Kelly (2005c: 64) recoge algunas iniciativas llevadas a cabo por facultades, en este caso de Traducción e

Interpretación, como cursillos, congresos o seminarios sobre formación de formadores y realiza propuestas paralelas para ayudar a cubrir esa necesidad.

1.2. Adaptación de la Universidad española al EEES

El último informe elaborado por la EUA sobre la adaptación de las universidades europeas al proceso de convergencia educativo se ha publicado en 2015. A continuación mostramos una serie de figuras correspondientes al proceso de adaptación de las universidades europeas al EEES elaborados en los sucesivos informes *Trends*. Se puede observar que no todos los países han llevado a cabo esta adaptación al mismo ritmo. En el año 2007 (figura 1) España tan sólo había escalado un peldaño en cuanto a la implantación del sistema de tres ciclos (grado, máster y doctorado) respecto al 2003:

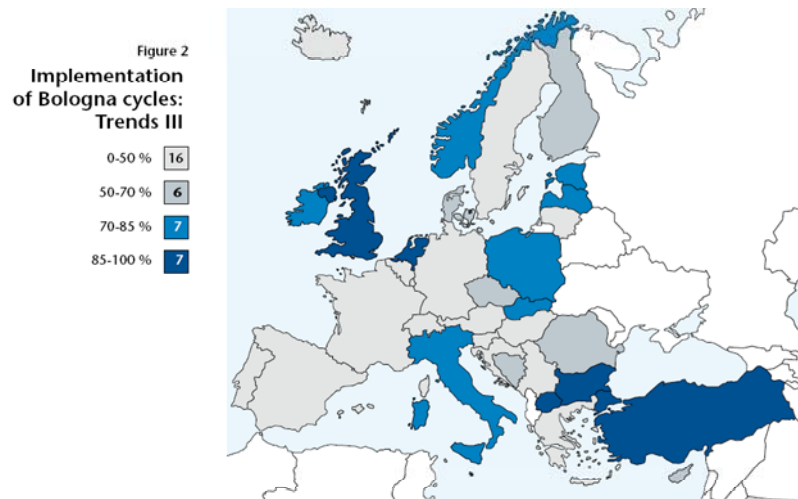


Figura 1. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2003 (*Trends V*, 2007)

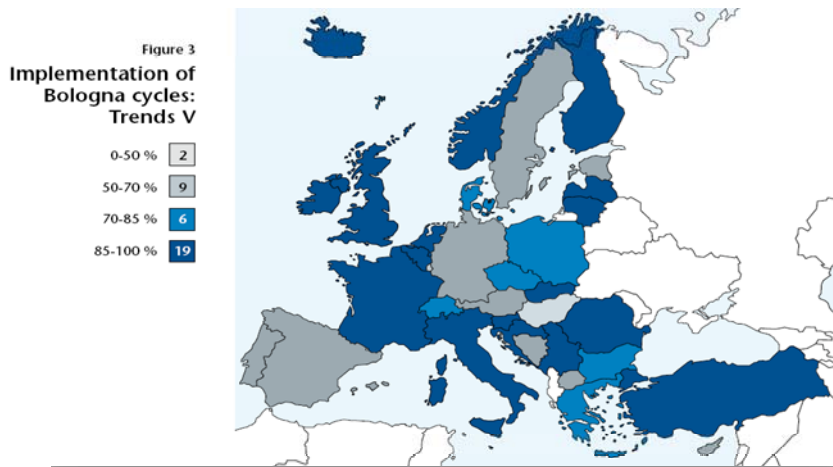


Figura 2. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2007
(Trends V, 2007)

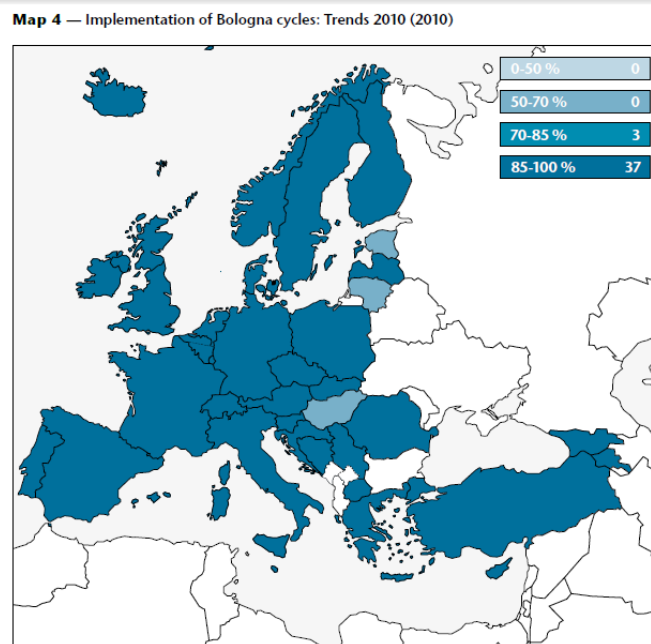


Figura 3. Panorama europeo de la implantación de los tres ciclos en el año 2010
(Trends VI, 2010)

Consideramos que una de las razones más importantes por las que España ha tenido más dificultades para adaptarse a Bolonia es la rigidez de los planes de estudio y una enseñanza de corte tradicional centrada en contenidos más que en

competencias. Coincidimos con Calvo (2009: 136) en su afirmación: “Encontramos que las dos principales limitaciones que plantean los planes de estudio son la falta de flexibilidad/diversificación y la falta de proyección práctica. La universidad, como ya se ha indicado, ve mermado un plano importante de su autonomía al no poder definir con flexibilidad su oferta académica.”

A continuación mostramos una parte de la normativa principal que progresivamente ha ido elaborando el Ministerio de Educación en relación a la adaptación de las universidades españolas al EEES⁶.

■ Estructura de las enseñanzas universitarias

- **Documento Marco** para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003)
- **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 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (deroga RD 55/2005 y RD 56/2005).
- **REAL DECRETO 1892/2008**, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
- **REAL DECRETO 558/2010**, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales

⁶ Información completa disponible en la página web de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas)

<https://crueweb.sharepoint.com/Legislacion/Paginas/default.aspx?Mobile=0>

y en la página del Boletín Oficial del Estado <http://www.boe.es/legislacion/legislacion.php>

de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

- **REAL DECRETO 961/2012**, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
- **REAL DECRETO 534/2013**, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

▣ **Títulos oficiales**

- **REAL DECRETO 309/2005**, de 18 de marzo, por el que se modifica el RD 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.
- **ORDEN ECI/2514/2007**, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.
- **RESOLUCIÓN** de 26 de junio de 2008, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, con la relación de los programas oficiales de posgrado ofrecidos por las universidades para el curso 2008/2009
- **REAL DECRETO 1509/2008**, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

- **RESOLUCIÓN** de 23 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, con el acuerdo por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado.
- **REAL DECRETO 1002/2010**, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.
- **REAL DECRETO 412/2014**, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
- **REAL DECRETO 967/2014**, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.

▣ Sistema de europeo de créditos ECTS

- **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.

▣ Suplemento europeo al título

- **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.

Consultamos en su día la oferta de titulaciones de grado en la página del Ministerio de Educación para el curso 2009-2010 y observamos que el grado todavía

convivía con un gran número de licenciaturas y diplomaturas que eran mayoría y cuyos planes de estudio en algunos casos databan de los años 60.⁷ De nuevo se ponía de manifiesto la rigidez que ha caracterizado a la enseñanza universitaria española. Si bien la legislación sobre la adaptación se ha ido implantando de forma paulatina, una mayoría de universidades no siguieron este ritmo y tuvieron que adaptar sus planes aceleradamente. Comprobamos esto con una nueva búsqueda en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en febrero de 2015. Esta vez advertimos que ya no existían las antiguas licenciaturas y diplomaturas con las que tuvo que alternar el grado hasta la finalización de la reforma. Además, una mayoría de planes de los ya implantados grados eran de 2011, por lo que podríamos concluir que la Universidad española llegó con retraso a la implantación de Bolonia.

En cuanto al número de grados existentes después de la reforma, según el último informe de la CRUE *La Universidad Española en cifras* para el curso 2013/2014 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015) la oferta de enseñanzas de grado en la universidad pública viene experimentando un descenso desde el curso 2010/2011 cuando finalizó la etapa de adaptación al EEES, aunque en el último periodo ha aumentado ligeramente. Los datos concretos por especialidades divididos entre universidades públicas y privadas en las modalidades presencial y no presencial que distingue este informe desde el curso 2008/2009, se observan en la siguiente figura:

⁷ Como ejemplo de esto podemos citar el plan de la Licenciatura en Psicología de la UAM (1968), el de la Ingeniería Técnica Industrial de la Universidad de Zaragoza (1967) y el de la Ingeniería Técnica Naval de la Universidad de A Coruña (1969). Para más información sobre la oferta de titulaciones véase <https://www.educacion.es/ructweb/jsp/compBdDo.do>

Tipo de universidad	Tipo de presencialidad Rama enseñanza/Curso académico	Presencial				%	No presencial				%
		08/09	10/11	12/13	13/14		08/09	10/11	12/13	13/14	
Pública	Artes y Humanidades	350	320	327	347	-0,86%	5	5	6	6	20,00%
	Ciencias Sociales y Jurídicas	893	669	745	805	-9,85%	12	10	10	10	-16,67%
	Ciencias	238	228	221	230	-3,36%	4	4	4	4	0,00%
	Ciencias de la Salud	171	209	239	238	39,18%	0	1	1	1	-
	Ingeniería y Arquitectura	744	554	617	624	-16,13%	6	6	6	6	0,00%
	Total enseñanzas de grado	2.396	1.980	2.149	2.244	-6,34%	27	26	27	27	0,00%
Privada	Artes y Humanidades	29	18	26	43	48,28%	3	3	4	4	33,33%
	Ciencias Sociales y Jurídicas	160	150	151	183	14,38%	8	17	21	19	137,50%
	Ciencias	17	16	15	17	0,00%	0	0	0	0	-
	Ciencias de la Salud	39	55	57	64	64,10%	0	1	2	1	-
	Ingeniería y Arquitectura	98	71	74	92	-6,12%	3	3	4	5	66,67%
	Total enseñanzas de grado	343	310	323	399	16,33%	14	24	31	29	107,14%
Total Sistema Universitario Español		2.739	2.290	2.472	2.643	-3,50%	41	50	58	56	36,59%

Figura 4. Oferta de enseñanzas de grado por universidades públicas y privadas y ramas de enseñanza a partir del 2008-2009 hasta el 2013-2014. (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015: 41).

1.3. El EEES en los estudios de traducción e interpretación (TI) en España: el grado en TI

Las facultades de TI españolas adaptaron su currículum antes que la mayoría de las titulaciones y esto puede deberse a que junto con otras enseñanzas de carácter más inductivo, su metodología de enseñanza ha estado más próxima a los fundamentos del EEES. Si bien no es nuestra intención profundizar en cuestiones de diseño curricular, sí es relevante destacar que en el ámbito de la formación de traductores el enfoque pedagógico general que se seguía ya se situaba en sintonía con los objetivos del EEES en el momento del cambio (Kelly, 2005a; Calvo *et al.*, 2012; Hurtado, 2014). Asimismo, la línea de investigación abierta en formación de traductores sobre el concepto de competencia traductora y los métodos para la adquisición de ésta también es anterior al EEES (García Izquierdo, 2011). González Davies y Kiraly (2006) advierten que la metodología de enseñanza en TI ya había cambiado desde el momento en que se concibió la traducción como un proceso comunicativo y no meramente lingüístico y se separó de la didáctica de lenguas. Es por ello que las técnicas de enseñanza también tuvieron que evolucionar junto con este nuevo enfoque dado por la corriente funcionalista que ampliaba la perspectiva de la traducción e incluía factores culturales, interpretativos, interpersonales, cognitivos y técnicos (González Davies y Kiraly, 2006: 82). Estos elementos se

ajustan a las habilidades que ha de adquirir el estudiante para convertirse en traductor profesional y por tanto, ya se iba perfilando una enseñanza orientada a que el estudiante adquiriese dichas habilidades o competencias. Por este motivo, el proceso de adaptación al EEES resultó más fácil aquí que en otras disciplinas.

Calvo y Morón (2007) señalan varios factores más por los que las facultades de TI españolas encabezaron el proceso de convergencia europeo. Entre ellos está la relativa juventud de la formación de traductores e intérpretes como disciplina autónoma (1979) y el contacto permanente con otras universidades mediante programas de movilidad que favorecen el intercambio de prácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje que han conducido a una constante innovación.

Para facilitar el diseño de los nuevos títulos de grado adaptados al EEES se elaboraron los *Libros Blancos*, una serie de trabajos desarrollados por una red de universidades españolas en colaboración con la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), un organismo del Estado encargado de evaluar, certificar y acreditar las distintas enseñanzas, profesorado e instituciones. Estos *Libros Blancos* recogen los aspectos fundamentales en el diseño de los grados, como el análisis de los estudios correspondientes en Europa, estudios de inserción laboral de los titulados, y perfiles y competencias profesionales, entre otros. Cabría aclarar que los *Libros Blancos* son de carácter orientativo y en ningún caso normativo, de tal modo que es responsabilidad de cada universidad el diseño y puesta en marcha de cada grado. El *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* se presentó en 2004 y su coordinación corrió a cargo de la Universidad de Granada (Muñoz Raya *et al.*, 2004). En el apartado de objetivos de formación se pone de manifiesto el dinamismo y flexibilidad del nuevo grado para que los egresados puedan cubrir las necesidades de un mercado laboral muy amplio que determinaría el perfil del nuevo traductor e intérprete, como prueban los estudios de campo realizados entre egresados, empleadores y docentes. De ahí que se optase por un modelo de grado de corte generalista:

El objetivo básico del grado es formar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace– capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad (Muñoz Raya *et al.*, 2004: 113).

En la actualidad este grado ya ha sido implantado y está en funcionamiento en todas las facultades de TI españolas, si bien todavía convive en algunos casos con materias de las antiguas licenciaturas.

En este capítulo hemos esbozado el contexto actual en el que se encuentra la Educación Superior europea y española, centrándonos sobre todo en los aspectos metodológicos que caracterizan un proceso de profundo cambio de los parámetros enseñanza y aprendizaje. Dado que el objetivo principal de nuestro trabajo es fomentar la adquisición de la competencia intercultural del estudiante de TI, se nos hacía imprescindible describir las líneas principales de este nuevo enfoque educativo impulsado por el EEES y orientado hacia la enseñanza basada en competencias. Asimismo, era pertinente conocer cómo se había llevado a cabo este proceso de cambio en el seno de los estudios de traducción en España, que como se muestra, no ha resultado tan complejo como en otras titulaciones debido al carácter inductivo de los enfoques pedagógicos utilizados en este campo.

2. COMPETENCIA TRADUCTORA Y FORMACIÓN DE TRADUCTORES

En este capítulo nos centraremos en el concepto de CT y recogeremos varias aportaciones de diversos autores sobre su definición, descripción y modelos. Consideramos que siendo la competencia intercultural el objeto de estudio del presente trabajo, es fundamental situarlo en un marco teórico sólido que nos sirva de base para poder aplicarlo en las distintas fases de nuestro estudio. Por lo tanto, la CI en nuestra investigación estaría incluida en un modelo de CT de carácter didáctico, orientado hacia la adquisición y que describa de forma exhaustiva y del modo más cercano posible a la realidad, las habilidades correspondientes del traductor profesional para poder adaptarlas a la formación de traductores⁸. Asimismo, abordaremos los enfoques teóricos y didácticos más relevantes de esta disciplina, y el papel de la investigación a este respecto, sin perder de vista el contexto del EEES donde también se enmarca la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción.

2.1. La competencia traductora (CT): definición y modelos

Compartimos con Kelly (2002) y Soriano García (2007) sus afirmaciones acerca de la importancia del concepto de CT para la formación de traductores: “Este concepto es fundamental en el desarrollo de la didáctica de la traducción ya que a partir de su definición y de los factores que intervienen en su adquisición se pueden perfilar las bases necesarias en la formación de futuros traductores.” (Soriano García, 2007: 33).

“La descripción de los elementos que componen la competencia traductora es una herramienta útil para la formación de traductores en tanto que permite el establecimiento tanto de metas y objetivos globales como de objetivos específicos para programas de formación.” (Kelly, 2002: 9).

⁸ Utilizamos la denominación “formación de traductores” en lugar de “didáctica de la traducción” en la línea de autores como Kelly (2003), Mayoral (2001c) y Morón (2009) teniendo en cuenta la situación central del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve el EEES, siendo la segunda acepción más limitante a este respecto.

Kelly (1999, 2002) recoge las aportaciones más significativas que se han ido realizando sobre el concepto de CT y los elementos que la componen. A partir de su clasificación, hemos elaborado una tabla donde resumimos los rasgos principales de cada propuesta, a la que hemos añadido la suya propia y alguna aportación más que consideramos relevante, como la de Muñoz Raya *et al.* (2004) y la realizada por el *European Master's in Translation* (EMT) (2009). Como apunta Kelly, la mayoría de estas propuestas de CT se incluyen en trabajos cuya motivación principal no es el estudio de este concepto sino que es utilizado para dar paso a otras cuestiones, por lo que muchas carecen de una definición de CT⁹ e incluso no utilizan en ningún momento este término para referirse a las capacidades que ha de tener un traductor profesional.

⁹ En la tabla-resumen, en los casos donde el autor no aporta una definición del término CT, hemos optado por incluir las definiciones de los distintos elementos asumiendo que la CT comprendería la suma de todos ellos.

AUTOR	Wilss (1976)	Delisle (1980) (ampliado a 5 por Roberts (1984))	Nord (2005) ¹⁰	Pym (1992)	Gile (1995)	Hatim y Mason (1997)
DEFINICIÓN DE LA CT (o en su defecto, de los elementos que la conforman)	<p>¹¹Habilidad para decodificar y comprender el TO.</p> <p>+ Habilidad para utilizar los recursos lingüísticos y textuales de la LM.</p> <p>+ Habilidad para transferir mensajes entre sistemas lingüísticos y textuales de la cultura de origen y los de la cultura meta.</p>	<p>¹²Capacidad para comprender la LO y para transmitir adecuadamente en la LM.</p> <p>+ Capacidad para transmitir el sentido de un texto sin deformarlo en la LM.</p> <p>+ Capacidad para documentarse sobre un tema y para asimilar la terminología propia de ese campo.</p> <p>+ Capacidad para traducir textos especializados.</p> <p>+ Capacidad para utilizar herramientas de apoyo a la traducción.</p>	<p>¹³Conocimientos para transmitir un mensaje en la LO a la LM.</p> <p>+ Conocimientos formales y semánticos de vocabulario, gramática, registro, estilo, etc.</p> <p>+ Conocimientos sobre la cultura meta desde costumbres de la vida diaria hasta instituciones políticas y sociales.</p> <p>+ Conocimientos sobre textos especializados.</p> <p>+ Conocimientos de documentación.</p>	<p>¹⁴Dos dimensiones de CT basadas exclusivamente en la producción de textos:</p> <p>-Habilidad de generar varias opciones de traducción para un mismo TO.</p> <p>-Habilidad para seleccionar de entre las anteriores, la opción de traducción más adecuada.</p>	<p>“Components of translation expertise”:</p> <p>-Dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas.</p> <p>-Dominio activo de las lenguas de trabajo activas.</p> <p>-Suficiente conocimiento de la temática de los textos o discursos.</p> <p>-Saber traducir.</p>	<p>“Translator abilities”:</p> <p>¹⁵-Habilidades de procesamiento en la LO y en la LM: intertextualidad, situacionalidad, intencionalidad, organización y estructura textual, informatividad e impacto en el lector.</p> <p>-Habilidades de transferencia en la LO y en la LM: renegociación estratégica de factores como la efectividad, eficacia y relevancia para diseñar una audiencia y lograr un objetivo retórico.</p>
SUBCOMPETENCIAS	<p>-Competencia de recepción en la LO.</p> <p>-Competencia de producción en LM.</p> <p>-Supercompetencia.</p>	<p>-Competencia lingüística.</p> <p>-Competencia de transferencia.</p> <p>-Competencia metodológica.</p> <p>-Competencia disciplinar.</p> <p>-Competencia técnica.</p>	<p>-Competencia de transferencia.</p> <p>-Competencia lingüística en ambas lenguas (LO y LM).</p> <p>-Competencia cultural.</p> <p>-Competencia fáctica.</p> <p>-Competencia técnica.</p>	-----	-----	-----
OBJETIVOS	<p>Describir los fundamentos para el diseño curricular.</p>	<p>Definir objetivos de aprendizaje en la enseñanza de la traducción.</p>	<p>Diversificar la enseñanza de la traducción (establecer cursos separados para cada competencia y coordinarlos).</p>	<p>Reflexionar en el plano teórico sobre la poca utilidad de los modelos basados en varias competencias.</p>	<p>Describir el proceso de traducción.</p>	<p>Aportar una perspectiva pragmático-discursiva de la figura del traductor.</p>

[Continúa en la página siguiente]

¹⁰ Añadimos la definición que incluye la 2ª edición de la obra de 1991 publicada en 2005 (2005: 161).

¹¹ Traducción propia.

¹² Traducción propia.

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Traducción propia.

¹⁵ Traducción propia.

Campbell (1998)	Kelly (1999)	Neubert (2000)	PACTE (2000)	Muñoz Raya <i>et al.</i> (2004) Libro Blanco TI	European Master's in Translation (EMT) (2009)
No aporta definición. Elabora un modelo provisional a partir de un estudio empírico y propone la consiguiente inclusión de más competencias.	“Conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto, o del «native translator» de Toury (1984).”	Caracteriza a la CT con los siguientes adjetivos: “complexity, heterogeneity, approximation, open-endedness, creativity, situationality, and historicity”.	“Sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir”.	<p>“Dominio de lenguas extranjeras + Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras + Dominio de la lengua propia, escrita y oral + Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada + Manejo de herramientas informáticas + Dominio de técnicas de traducción asistida/localización + Destreza para la búsqueda de información/documentación + Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales + Capacidad de trabajo en equipo + Capacidad de diseñar y gestionar proyectos + Poseer una amplia cultura”.</p>	<p>Aporta una definición de competencia a partir de la cual se desglosarían las correspondientes a la figura del traductor profesional:</p> <p>“Combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert)”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Competencia textual en la LM. -Disposición. -Competencia de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> -Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas. -Subcompetencia cultural. -Subcompetencia temática. -Subcompetencia instrumental profesional. -Subcompetencia psicofisiológica. -Subcompetencia interpersonal. -Subcompetencia estratégica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia lingüística. -Competencia textual. -Competencia en materias específicas. -Competencia cultural. -Competencia de transferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia de conocimientos de traducción. -Competencia estratégica. -Competencia bilingüe. -Competencia extralingüística. -Competencia instrumental. -Componentes psicofisiológicos. 	<p>Modelo de competencias de <i>Tuning</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Competencias genéricas.¹⁶ -Competencias específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Translation service provision competence. -Language competence. -Intercultural competence. -Information mining competence. -Thematic competence. -Technological competence.
Establecer un modelo basado en estudios empíricos para aplicarlo al diseño curricular.	Establecer las bases para un diseño curricular que responda a las necesidades del mercado profesional.	Describir el proceso de traducción.	Describir de forma empírica la CT y su proceso de adquisición para aplicarlo posteriormente a la formación de traductores.	Diseñar el nuevo grado de TI adaptado al EEES.	Establecer un marco de convergencia para la formación de traductores en Europa y de este modo reforzar la colaboración entre instituciones y la movilidad de docentes y estudiantes.

Tabla 3. Revisión de propuestas sobre el concepto y componentes de la CT. (Adaptado de Kelly, 2002: 10-13). (Ampliación nuestra).

¹⁶ Sólo mencionaremos las específicas que hacen referencia a la CT. El resto son válidas para cualquier titulado.

Una vez realizado el recorrido por las diversas concepciones de la CT, analizaremos con más detalle aquellos trabajos que consideramos más cercanos a nuestra investigación. Éstos son: el modelo de CT de PACTE (2000, 2003, 2008, 2011a, 2011b), el modelo de CT de Kelly (1999, 2002), la clasificación y descripción detallada de los componentes que formarían la CT de Muñoz Raya *et al.* (2004) y el modelo de CT del *European Master's in Translation* (EMT) (2009). Los motivos de esta elección son varios: en primer lugar son las propuestas más actuales y que por tanto, las que mejor reflejarían las habilidades del traductor profesional de hoy en día. En segundo lugar, tienen un fin didáctico evidente: el modelo de PACTE pretende medir de forma empírica el proceso de adquisición, el modelo de Kelly constituye una base sólida para el diseño curricular, la propuesta de Muñoz Raya ha servido para orientar el diseño del nuevo grado de TI adaptado al EEES, y el modelo del EMT persigue una formación a nivel de máster que se ajuste a las demandas del mercado laboral europeo actual en relación a la traducción profesional.

2.1.1. Modelo de PACTE (2000, 2003, 2008, 2011a, 2011b)

Desde 1997 el grupo PACTE se ha dedicado a investigar en profundidad la CT a través de un amplio proyecto delimitado por dos fases: una de estudio de la CT y otra de estudio de su adquisición (PACTE, 2014). El modelo que proponen se basa en un trabajo empírico-experimental donde se ha estudiado a traductores profesionales y profesores de traducción. Su propuesta parte de cuatro fundamentos teóricos en torno al concepto de CT que es definido como “the underlying system of knowledge, skills and attitudes required to translate” (PACTE, 2014: 87).

1. La CT es un conocimiento experto que no poseen todos los bilingües.
2. La CT es un conocimiento procedimental más que declarativo.
3. La CT está formada por un conjunto de subcompetencias interrelacionadas.
4. El componente estratégico de la CT es especialmente relevante.

El conjunto de subcompetencias que formarían la CT serían las siguientes:

- Subcompetencia bilingüe.
- Subcompetencia extralingüística.
- Subcompetencia de conocimiento sobre la traducción.
- Subcompetencia instrumental.
- Subcompetencia estratégica.

No vamos a detenernos en la definición de cada subcompetencia pero sí en las relaciones existentes entre ellas. Este modelo ha sufrido alguna modificación en función de los resultados obtenidos en los sucesivos experimentos realizados para consolidar su validez. Estos cambios afectan sobre todo a las relaciones entre las distintas subcompetencias. El primero de ellos y del que derivan el resto de modificaciones es el relativo a la anteriormente denominada subcompetencia de transferencia (PACTE, 2001). Ésta desaparece y en su lugar se sitúa la subcompetencia estratégica (PACTE, 2003). PACTE considera que todo bilingüe posee cierta competencia de transferencia y que el carácter de habilidad experta de esta subcompetencia en relación con el traductor profesional sólo se alcanza mediante su interacción con el resto de subcompetencias, en concreto con la estratégica. Por lo tanto, proponen una reformulación de la definición de competencia de transferencia:

All bilinguals possess a rudimentary transfer ability (...) The differences between this ability and expert translation competence is due to the interaction amongst the other sub-competencies, and in particular, to the role played by the strategic sub-competence. Therefore, it seems that this special transfer capacity of the expert translator is the combination of all the sub-competencies, i.e. translation competence: the ability to carry out the transfer process from the source text to the production of the target text in function of the receptor's needs and the purpose of the translation. This redefinition of the transfer competence obliges us to modify the characteristics of the linguistic and the strategic sub-competencies. (PACTE, 2003: 57).

De este modo, la subcompetencia estratégica pasaría a ocupar el lugar más importante del proceso de traducción por su papel coordinador, mientras que los conocimientos de traducción que antes se incluían en la subcompetencia extralingüística pasarían a ser una subcompetencia más. Asimismo, la

subcompetencia psicofisiológica se sitúa como un elemento que engloba el resto de conocimientos, ya que es a partir de procesos cognitivos desde los que se desarrolla la tarea de la traducción. Ya no es considerada competencia debido a la naturaleza distinta de ésta respecto al resto de subcompetencias. A continuación mostramos ambas representaciones gráficas del modelo para observar con más detalle su evolución:

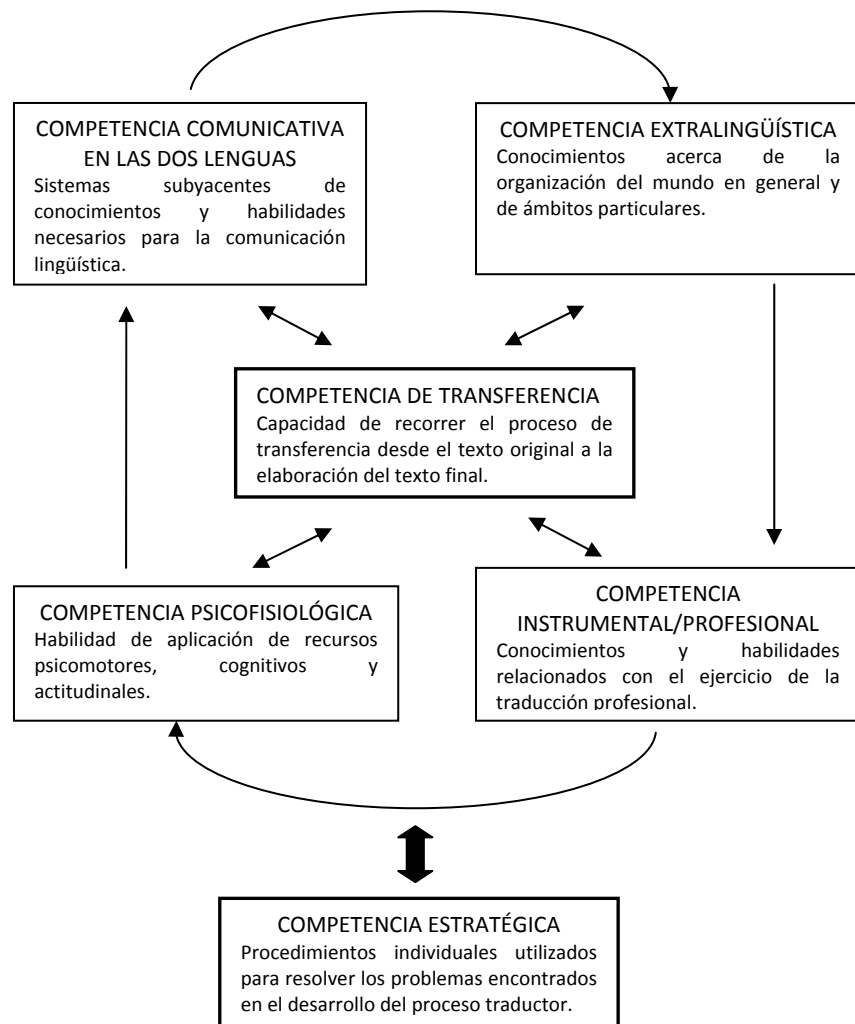


Figura 5. Modelo de CT de PACTE. Adaptado de PACTE (2001: 41)

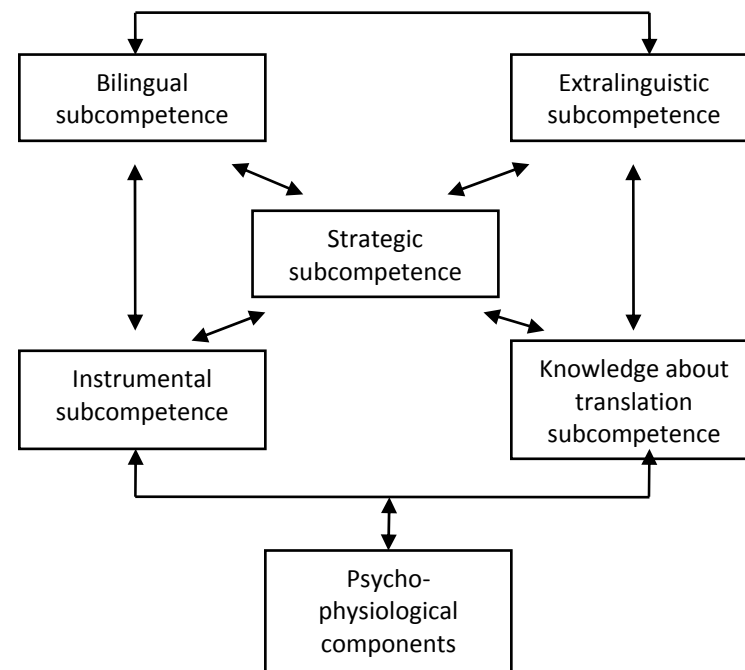


Figura 6. Modelo de CT de PACTE. Adaptado de PACTE¹⁷ (2008: 107)

¹⁷ Desde PACTE (2003) utilizan esta representación gráfica del modelo de CT en el resto de publicaciones.

Teniendo en consideración estos cambios, PACTE (2003: 58) concibe la CT de la siguiente manera:

The underlying system of knowledge needed to translate. It includes declarative and procedural knowledge, but the procedural knowledge is predominant. It consists of the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target text readers. It is made up of five sub-competencies (bilingual, extra-linguistic, knowledge about translation, instrumental and strategic) and it activates a series of psycho-physiological mechanisms.

En referencia a la competencia intercultural, PACTE no considera que sea una subcompetencia más, sino un conocimiento denominado “bicultural” incluido en la subcompetencia extralingüística junto con conocimientos enciclopédicos y temáticos, todos ellos de tipo declarativo que se activan de forma puntual cuando una determinada traducción así lo requiera.

Debido a la naturaleza del presente estudio donde la competencia intercultural es el objeto de nuestra investigación, consideramos más apropiado el modelo de CT de Kelly (1999, 2002) por el tratamiento que dispensa a esta competencia, como veremos más adelante. No obstante, el modelo de PACTE es imprescindible para cualquier investigación que se realice en el ámbito de la CT porque va un paso más allá del plano teórico y su validez está basada en estudios empíricos. Estos trabajos que vienen realizando describen tanto el proceso de traducción como el producto, y arrojan luz sobre cuestiones como la eficacia en el proceso de traducción, los distintos problemas de traducción o la toma de decisiones durante el proceso de traducción (PACTE, 2002a; 2002b; 2003; 2005a; 2005b; 2007; 2008; 2009; 2011a; 2011b; 2014).

2.1.2. Modelo de Kelly (1999, 2002)

La propuesta de Kelly (1999, 2002) es un punto de partida muy valioso para el diseño curricular en TI, ya que se desarrolla en función de unos objetivos generales que posteriormente se convertirán en resultados de aprendizaje. Esto da lugar a que tanto profesor como estudiante puedan llevar a cabo un seguimiento constante

de la enseñanza y del aprendizaje respectivamente. Además, también podría aplicarse al proceso de evaluación, con lo que estamos ante un modelo de CT que se adapta a las necesidades del nuevo marco educativo del EEES.

Como figura en la tabla 3 (página 33) donde recogíamos las propuestas de CT elaboradas hasta la fecha, para Kelly (2002: 9) la CT es “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta”. Al igual que PACTE (2000), Kelly (1999, 2002) desarrolla un modelo de CT integrador basado en una jerarquía de competencias y las relaciones existentes entre ellas. Sin embargo, se aprecian claras diferencias en cuanto al número de subcompetencias y la naturaleza de alguna de éstas. A continuación presentamos el modelo de esta autora estructurado en forma piramidal.

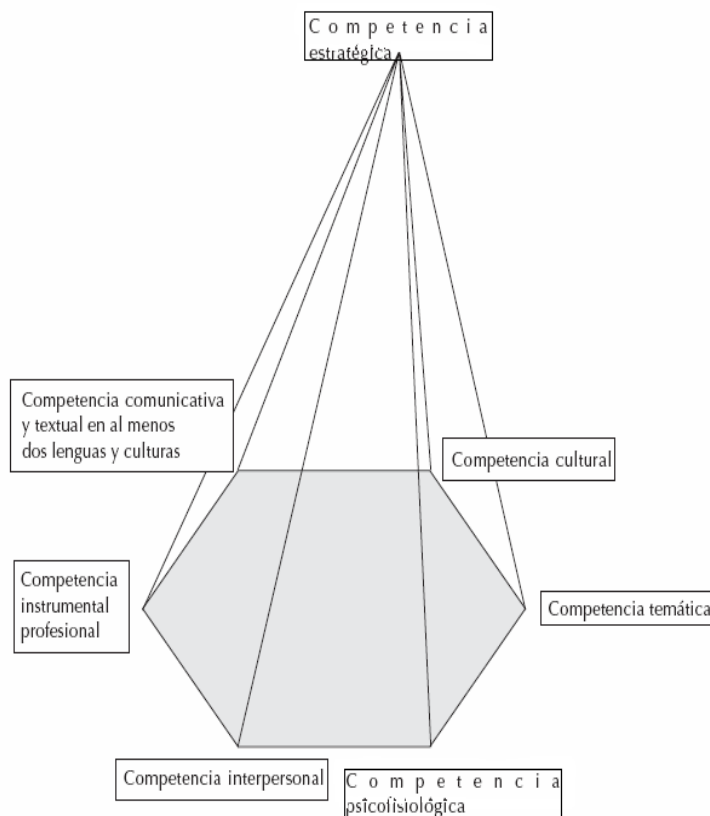


Figura 7. Modelo de CT de Kelly (1999, 2002: 15).

Este modelo consta de siete subcompetencias interrelacionadas donde, al igual que el modelo de PACTE (2008), la competencia estratégica ocupa un lugar predominante, dado que a través de ella se organiza el proceso de traducción y se lleva a cabo la resolución de problemas. También al igual que PACTE, describe los factores que tienen lugar en el proceso de traducción y explica que no todos tienen por qué intervenir del mismo modo porque esto depende de lo desarrolladas que tenga determinadas competencias cada traductor en cada etapa de su profesión y del tipo de texto que tenga que traducir. Asimismo, Kelly (2002: 16) aclara los conceptos “profesional” y “experto”; términos controvertidos que tienen connotaciones diversas en función de quién lo utilice y en qué contextos. Para esta autora estos conceptos están directamente relacionados con criterios de calidad que vendrían, por ejemplo, determinados por el cliente y no con las etapas académicas o laborales del traductor.

Esta autora sitúa la CI al mismo nivel que las demás competencias, lo cual es algo muy necesario para el avance de la formación de traductores ya que desde nuestro punto de vista, la CI es un factor que conecta al traductor con la realidad actual de su profesión y por tanto, debería ocupar el mismo lugar que el resto de elementos (conocimientos temáticos, instrumentales, lingüísticos, etc.) en los programas de formación de traductores e intérpretes. Kelly (2002: 14) afirma que la CI “comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.” Al igual que hace con el resto de competencias, establece unos objetivos generales de formación cuya consecución llevarían a la adquisición de la CI por parte del estudiante:

- Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas A, B y C, en su contexto histórico y social.
- Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de las lenguas A, B y C.

- Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos.

Como se observa, la noción de CI de Kelly en relación al contexto de la formación de traductores es muy precisa y completa ya que no se limita al conocimiento superficial de otras culturas sino que abarca un conocimiento más profundo a través del aprendizaje de valores, creencias, comportamientos, etc.

2.1.3. Propuesta de Muñoz Raya *et al.* (2004)

Esta clasificación de competencias forma parte del *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* cuya coordinación corrió a cargo de Muñoz Raya *et al.* (2004) y de la Universidad de Granada junto con la ANECA. Constituye una guía de gran utilidad para el diseño de este grado adaptado al EEES. Aunque no estamos ante un modelo *per sé* con representación gráfica, consideramos que es interesante mencionarlo por su aplicabilidad en la formación de traductores. Además, se ha elaborado teniendo en cuenta, entre otros factores, la perspectiva y el perfil profesional de los egresados.

Esta propuesta distingue entre competencias genéricas comunes para cualquier titulación y competencias específicas para la formación de traductores e intérpretes adoptando la tipología de *Tuning* (González y Wagenaar, 2003). Nos centraremos en estas últimas aunque varias competencias que aparecen en el apartado de genéricas son también específicas de la titulación de TI, como es el caso del conocimiento de lenguas extranjeras y la capacidad de análisis y de síntesis. A su vez, las competencias específicas se clasifican en disciplinares (saber), profesionales (saber hacer) y académicas. Es interesante observar los porcentajes de las respuestas a las encuestas que llevaron a la elaboración de la lista de competencias específicas, ya que se percibe cierta discordancia entre las preferencias de profesores, licenciados y empleadores sobre ciertas competencias. A continuación presentamos estos porcentajes sobre una lista general de 17 competencias específicas.

COMPETENCIAS	LICENCIADOS	PROFESORES	EMPLEADORES	MEDIA
Dominio de dos lenguas extranjeras	73,0	60,0	42	58,4
Excelencia en la lengua propia	23,0	59,0	44	41,9
Dominio de la informática (sin detallar)	24,0	54,0	42	39,9
Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación	21,0	54,0	38	37,5
Cultura general y civilización	25,0	45,0	26	31,8
Capacidad de aprendizaje autónomo	8,3	55,0	12	25,1
Gestión de proyectos y organización del trabajo	26,0	28,0	12	22,0
Rigor en la revisión y control de calidad	15,0	23,2	24	20,8
Capacidad de análisis y síntesis	7,6	50,0	– ¹⁸	19,2
Dominio de la gestión y administración de empresa y conocimiento del mercado	15,0	24,0	18	18,9
Capacidad para relacionarse profesionalmente	15,0	–	24	12,8
Capacidad de traducir	–	–	34	11,3
Capacidad para buscar información y documentación	19,0	–	12	10,3
Conocimientos transversales	–	–	28	9,3
Capacidad para trabajar en equipo	7,0	–	16	7,6
Capacidad para traducir textos especializados	23,0	–	–	7,5
Formación universitaria específica	7,6	–	10	5,8

Tabla 4: Competencias específicas que formarían la CT (Adaptado de Muñoz Raya *et al.*, 2004: 90).

Tanto licenciados como profesores consideran que el dominio de dos lenguas extranjeras es la competencia más importante, aunque los licenciados en mayor medida. Por el contrario, los docentes otorgan mayor importancia a la excelencia en la lengua propia que los licenciados. La capacidad de aprendizaje autónomo también es relevante para los docentes, no tanto así para los licenciados y empleadores. Respecto a los conocimientos sobre cultura general y civilización, que se corresponden con la competencia que más nos interesa de cara a nuestra investigación, ocupan el quinto puesto en la media de importancia para los tres

¹⁸ Los guiones dentro de esta tabla se interpretan como ausencia de datos para dicha opción.

grupos encuestados y la hemos destacado en la tabla. Observamos que los docentes son el grupo que más relevancia otorga a esta competencia mientras que tanto licenciados como empleadores le conceden una relevancia similar.

2.1.4. European Master's in Translation (EMT) (2009)

El EMT es un proyecto desarrollado por la Comisión Europea a través de la *Dirección General de Traducción* (DGT) cuyo objetivo es mejorar la formación de traductores mediante la creación de programas de máster, de tal modo que los participantes en estos programas finalicen los estudios altamente cualificados para trabajar como traductores en la UE. Un grupo de expertos se encargaron del diseño de un modelo de CT que se ajustase a los requisitos demandados a un traductor profesional por el mercado de trabajo actual. Para ello establecieron un marco de competencias con sus respectivas definiciones que conformarían un perfil de traductor que cumpliría las expectativas de un contexto laboral determinado por la diversidad y la rápida expansión de las nuevas tecnologías.

Esta propuesta parte de la siguiente definición de competencia: “The combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert).” (EMT, 2009: 3).

El modelo, tomando como referencia la propuesta de Kelly (1999, 2002), está compuesto por seis competencias interrelacionadas, donde la competencia “translation service provisión” ocupa una posición central respecto al resto. Estas competencias están orientadas a la formación de expertos en comunicación multilingüe y multimedia (EMT, 2009: 4).

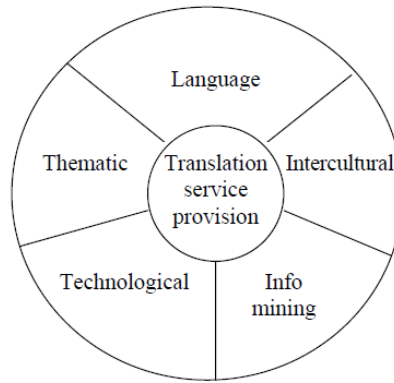


Figura 8. Modelo de CT del EMT (2009: 4).

A cada competencia le correspondería una serie de dimensiones compuestas por una exhaustiva lista de conocimientos, habilidades y actitudes que mostramos a continuación:

INTERPERSONAL dimension
Being aware of the social role of the translator.
Knowing how to follow market requirements and job profiles (knowing how to remain aware of developments in demand).
Knowing how to organise approaches to clients/potential clients (marketing).
Knowing how to negotiate with the client (to define deadlines, tariffs/invoicing, working conditions, access to information, contract, rights, responsibilities, translation specifications, tender specifications, etc.).
Knowing how to clarify the requirements, objectives and purposes of the client, recipients of the translation and other stakeholders.
Knowing how to plan and manage one's time, stress, work, budget and ongoing training (upgrading various competences).
Knowing how to specify and calculate the services offered and their added value.
Knowing how to comply with instructions, deadlines, commitments, interpersonal competences, team organization.
Knowing the standards applicable to the provision of a translation service.
Knowing how to comply with professional ethics.
Knowing how to work under pressure and with other experts, with a project head (capabilities for making contacts, for cooperation and collaboration), including in a multilingual situation.
Knowing how to work in a team, including a virtual team.
Knowing how to self-evaluate (questioning one's habits; being open to innovations; being concerned with quality; being ready to adapt to new situations/conditions) and take responsibility.
PRODUCTION dimension
Knowing how to create and offer a translation appropriate to the client's request, i.e. to the aim/skopos and to the translation situation.
Knowing how to define stages and strategies for the translation of a document.
Knowing how to define and evaluate translation problems and find appropriate solutions.
Knowing how to justify one's translation choices and decisions.
Mastering the appropriate metalanguage (to talk about one's work, strategies and decisions).
Knowing how to proofread and revise a translation (mastering techniques and strategies for proofreading and revision).

**TRANSLATION SERVICE
PROVISION COMPETENCE**

Knowing how to establish and monitor quality standards.	LANGUAGE COMPETENCE
Knowing how to understand grammatical, lexical and idiomatic structures as well as the graphic and typographic conventions of language A and one's other working languages (B, C).	
Knowing how to use these same structures and conventions in A and B.	
Developing sensitivity to changes in language and developments in languages (useful for exercising creativity).	
SOCIOLINGUISTIC dimension	INTERCULTURAL COMPETENCE
Knowing how to recognise function and meaning in language variations (social, geographical, historical, stylistic).	
Knowing how to identify the rules for interaction relating to a specific community, including non-verbal elements (useful knowledge for negotiation).	
Knowing how to produce a register appropriate to a given situation, for a particular document (written) or speech (oral).	
TEXTUAL dimension	
Knowing how to understand and analyse the macrostructure of a document and its overall coherence (including where it consists of visual and sound elements).	
Knowing how to grasp the presuppositions, the implicit, allusions, stereotypes and intertextual nature of a document.	
Knowing how to describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems.	
Knowing how to extract and summarise the essential information in a document (ability to summarise).	
Knowing how to recognise and identify elements, values and references proper to the cultures represented.	
Knowing how to bring together and compare cultural elements and methods of composition.	INFORMATION MINING COMPETENCE
Knowing how to compose a document in accordance with the conventions of the genre and rhetorical standards.	
Knowing how to draft, rephrase, restructure, condense, and post-edit rapidly and well (in languages A and B).	
Knowing how to identify one's information and documentation requirements.	
Developing strategies for documentary and terminological research (including approaching experts).	
Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information).	
Developing criteria for evaluation vis-à-vis documents accessible on the internet or any other medium, i.e. knowing how to evaluate the reliability of documentary sources (critical mind).	
Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries).	
Mastering the archiving of one's own documents.	
Knowing how to search for appropriate information to gain a better grasp of the thematic aspects of a document (cf. Information mining competence).	
Learning to develop one's knowledge in specialist fields and applications (mastering systems of concepts, methods of reasoning, presentation, controlled language, terminology, etc.) (learning to learn).	
Developing a spirit of curiosity, analysis and summary.	
Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research (for example text processing, spell and grammar check, the internet, translation memory, terminology database, voice recognition software).	TECHNOLOGICAL COMPETENCE (mastery of tools)
Knowing how to create and manage a database and files.	
Knowing how to adapt to and familiarise oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and audiovisual material.	
Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media.	
Knowing the possibilities and limits of MT.	

Tabla 5. Competencias y dimensiones de la CT. Adaptado de EMT (2009: 4-7).

Al igual que el modelo de Kelly (1999, 2002), esta propuesta incluye la CI como una competencia más de la CT. Si nos fijamos en la tabla anterior, observamos que la CI comprende las dimensiones sociolingüística y textual, y además engloba un amplio esquema de conocimientos, actitudes y habilidades que debería adquirir el traductor experto. Por otra parte, las dimensiones interpersonal y textual son las que recogen un mayor número de elementos. Dado que este modelo otorga una especial importancia a la relación entre formación y profesión situando el foco en la adaptación de esta formación a las necesidades del mercado laboral, es razonable que la dimensión interpersonal que refleja el lado más social del traductor, su relación con el cliente, la gestión y el trabajo en equipo, sea una de las más desarrolladas del modelo. La relevancia de la dimensión textual en el trabajo de un traductor es evidentemente predominante. Finalmente, puede llamar la atención un menor número de elementos asociados a la competencia lingüística (*language competence*). Esto se debe a que el modelo está orientado a una formación de segundo ciclo, donde se da por supuesto que los que acceden a ella dominan perfectamente las lenguas de trabajo con un nivel mínimo C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (EMT, 2009: 3).

La importancia de la CT en la formación de traductores, por tanto, queda ampliamente demostrada en tanto en cuanto, facilita el diseño de los programas de formación de tal modo que tanto profesores como estudiantes puedan participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

Utilizar un determinado modelo de competencias para dar estructura y sentido a un programa de formación (asignatura o grado), tiene el efecto positivo de ofrecer a los estudiantes una mejor visualización de lo aprendido y de las competencias, por lo que de por sí se estaría ejerciendo un fuerte impacto positivo de refuerzo sobre lo que el estudiante viene sintiendo con respecto a sus estudios a lo largo de la carrera. (Calvo y Morón, 2008: 7).

Además, también ha servido para diferenciar la enseñanza de la traducción de otras disciplinas como la enseñanza de lenguas, y para configurar al traductor como figura independiente con un perfil concreto.

2.2. La formación de traductores

2.2.1. Breve historia de la disciplina

La formación de traductores tradicionalmente conocida como didáctica de la traducción nace ligada a la didáctica de lenguas, puesto que es en este contexto donde se comienzan a utilizar traducciones en el aprendizaje de idiomas. De este modo, las clases consistían básicamente en que el estudiante traducía un texto que luego se corregía a partir de una propuesta de traducción “correcta” donde sólo se trataban las cuestiones de tipo lingüístico. Así, el objetivo principal no era el de aprender a traducir sino el de aprender una lengua a través de la traducción. Aunque las cuestiones pedagógicas siempre han estado presentes en mayor o menor grado en los estudios traductológicos, no es hasta los años ochenta cuando se decide sistematizar de algún modo las propuestas de enseñanza de la traducción con una base teórica y práctica (Marco, 2003). Estas propuestas surgen inmersas en las teorías traductológicas contemporáneas y no es de extrañar que lo hicieran tarde porque los propios estudios sobre la traducción son, a su vez, una disciplina joven. En palabras de Moya (2004: 19) “aunque la teoría de la traducción sea tan antigua como la práctica, sus tentativas de sistematización tienen tan sólo cincuenta años”. Aquí nos centraremos principalmente en el terreno de la didáctica y también realizaremos un repaso por diversos enfoques teóricos para comprender mejor el contexto que rodea a la formación de traductores.

2.2.2. Planteamientos teóricos o traductológicos

Como apunta Hurtado (1999: 10) Holmes fue uno de los primeros en estudiar la Traductología en sí misma en su obra *The Name and Nature of Translation Studies* (1972), donde desglosa esta disciplina en tres ramas de estudio: la teórica, la descriptiva (que pertenecen a su vez a la rama “pura”) y la aplicada, e incluye en esta última la didáctica de la traducción. “La clasificación propuesta por Holmes sigue vigente para cubrir la totalidad de la reflexión efectuada en torno a la

traducción, sobre todo por su carácter integrador de toda la disciplina” (Hurtado, 1999: 11).

Soriano García (2007: 22), señala que abordar la evolución de la formación de traductores no es tarea fácil debido a la gran diversidad de tendencias que existen repartidas en distintas corrientes traductológicas y países. Marco (2003) realiza un repaso por la disciplina a partir de las clasificaciones de los enfoques traductológicos de Rabadán (1992), Gentzler (1993), Hurtado (1996, 2001) y Chesterman (1997). Distingue nueve corrientes teóricas y se centra en analizar aquéllas que han prestado una mayor atención a la formación de traductores. Hemos elaborado la siguiente tabla donde resumimos la clasificación de Marco (2003) sobre los enfoques traductológicos y sus aportaciones a la evolución de la formación de traductores:

ENFOQUES TRADUCTOLÓGICOS	AUTORES	APORTACIONES A LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES
COMPARATISTA (Estilística Comparada)	—	—
LINGÜÍSTICO CLÁSICO	—	—
TEORÍA DEL SENTIDO	Interpretación: Seleskovitch y Léderer (1989)	Interrelación entre tª del sentido y didáctica de la interpretación.
	Traducción: Delisle (1980, 1993)	-Traducción como proceso interpretativo. -Énfasis en la función comunicativa del texto: curso de traducción de textos “pragmáticos.”
ESCUELA DE LA MANIPULACIÓN	Toury (1995)	-Mayor interconexión entre las tres ramas (teórica, descriptiva y aplicada). -Aplicación de la dicotomía prescripción/descripción a la didáctica.
	Baxter (2001)	-Aplicación didáctica de los conceptos “norma” y “sistema”: Respeto a las normas del sistema receptor y coherencia interna.
FUNCIONALISMO (Skopostheorie)	Nord (1991, 1997)	-Aplicación de los postulados de la Skopostheorie a la didáctica: Modelo de tipología funcional de las traducciones, clasificación de normas y convenciones en el proceso de traducción y clasificación de problemas de traducción.
TEXTUAL	Hatim y Mason (1990, 1997) (Otros enfoques teóricos también han incluido conceptos de la lingüística de texto o del análisis del discurso, propios de este enfoque. Ej: Nord (1991) o Delisle (1980))	-La importancia de los errores de traducción es proporcional a su incidencia en el texto global.
PSICOLINGÜÍSTICO/COGNITIVO	Kussmaul (1995)	-Aproximación a la didáctica a través de la psicolingüística y la lingüística de texto. -Importancia de una base empírica en didáctica (uso de TAP).
	Kiraly (1995)	-Aproximación a la didáctica a través de la vertiente social y la cognitiva. -Importancia de una base empírica en didáctica (uso de TAP).
	Robinson (1997)	-Procesos mentales del traductor durante el proceso de traducción: Subliminales y analíticos.
	Mayoral (2001)	-Noción de problema de traducción y estrategias de resolución.
FILOSÓFICO-HERMENÉUTICOS	—	—
DECONSTRUCTIVISMO, POSTCOLONIALISMO Y FEMINISMO	—	—

Tabla 6. Resumen de las aproximaciones a la formación de traductores por enfoques teóricos. (Marco, 2003: 598-608). (Elaboración propia).

2.2.3. Planteamientos pedagógicos

En este apartado tomamos como referencia la clasificación de enfoques metodológicos de Kelly (2005a) que recoge asimismo los principales autores que los desarrollan. De este modo obtenemos una visión general de la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la traducción desde los años 80 hasta la actualidad.

- *Enfoque por objetivos de aprendizaje*

Delisle (1980) es el primero en adoptar una perspectiva sobre la formación de traductores basada en la obtención de unos objetivos pedagógicos concretos. Asimismo, también critica la falta de sistematización de métodos de enseñanza en la formación del traductor.

La enseñanza-bricolaje de los seminarios de traducción o la traducción en grupo no pueden dejar de tener un efecto negativo sobre la motivación de los estudiantes que tienen, y con razón, la impresión de estar atascados en lugar de dirigirse hacia unos objetivos claramente definidos. Esta forma de enseñar sin programación didáctica y en la que las dificultades de traducción se abordan al azar conforme aparecen en los textos trabajados, debe sustituirse por una estrategia pedagógica más metódica que se corresponda con las exigencias de una asignatura universitaria. (Delisle, 1980 en Soriano García, 2007: 23. Traducción de Soriano García).

En su obra *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: théorie et pratique* (1980) desglosa una serie de objetivos didácticos para una asignatura concreta de traducción. Otra propuesta de carácter práctico donde elabora un supuesto curso de traducción es su obra *La traduction raisonnée* (1993) que también acompaña de una serie de objetivos de aprendizaje y actividades.

- *Enfoque funcionalista*

Nord (1991¹⁹, 2005) aboga por una formación de traductores donde se recreen situaciones lo más reales posible en las que se verá envuelto el futuro traductor. “In translation teaching the instructions need not to be “realistic” in the sense that they have to be borrowed from the area of professional translation, but the motivation of the students will be heightened if the translating instructions can be as close to reality as possible.” (Nord, 2005: 159).

Según esta autora advierte, existen tres principios asociados al concepto funcionalista en la enseñanza de la traducción profesional (Nord, 1996: 93):

- El principio de **autenticidad** por el que es necesario que los textos elegidos para los ejercicios de traducción sean textos reales relevantes para la actividad profesional.
- El principio de **comunicatividad** por el que los textos han de presentarse del modo más cercano a la situación comunicativa en que se producen y si esto no es posible se ha de aportar la información necesaria para recrear dicha situación comunicativa original.
- El principio de **transparencia** mediante el cual, el profesor ha de especificar de forma clara las condiciones que ha de reunir el texto meta.

Cabe mencionar también el interés de esta autora por establecer una tipología de problemas de traducción que clasifica en cuatro categorías: (1) Pragmatic translation problems, (2) Convention-related translation problems, (3) Linguistic translation problems, (4) Text-specific translation problems. Asimismo, elabora un modelo didáctico-crítico desde el cual se comparan el texto origen y el texto meta dentro de la situación comunicativa en la que funcionan para comprobar desde una

¹⁹ Primera edición de *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. La edición consultada es la segunda, de 2005.

perspectiva global los posibles errores²⁰ o conflictos de coherencia. (Nord, 2005: 182).

En esta misma línea se encuentran Vienne (2000) y Gouadec (2003) quienes optan por utilizar en clase textos que trabajan traductores profesionales.

- Enfoque basado en el proceso de traducción

Esta perspectiva sobre la formación de traductores centra su atención en el proceso de traducción y en las estrategias que se deberían seguir en lugar de enseñar cuál sería la opción léxica o sintáctica más adecuada en cada caso. Gile (1995) aboga por este método didáctico como mejor opción para las primeras fases de aprendizaje del traductor.

- Enfoque cognitivo y psicolingüístico

Este enfoque consta de unos principios pedagógicos que resume Marco (2003: 603) de forma precisa:

- La enseñanza de la traducción debe partir del conocimiento de lo que sucede en la mente del traductor cuando traduce.
- La enseñanza de la traducción debe tener una base empírica. Tanto Kussmaul (1995) como Kiraly (1995) han experimentado con los protocolos de pensamiento en voz alta (TAP).
- El proceso de traducción tiene lugar entre un estado subliminal o inconsciente y otro analítico o consciente.
- Es importante el estudio de los problemas de traducción para proponer las consiguientes estrategias de resolución.

Kussmaul (1995), además de la psicolingüística también basa sus teorías en la pragmática de textos. A partir de los resultados en sus experimentos con TAP, deduce que los estudiantes carecen de confianza suficiente para realizar traducciones creativas y apartarse más del texto original. Por tanto, propone una

²⁰ Nord define y adapta el concepto de error a la perspectiva funcionalista (Nord, 2005: 186-187).

enseñanza que asegure un ambiente motivacional, relajado y que fomente la alta participación del estudiante. De este modo se lograría un mayor equilibrio entre los procesos intuitivos y los analíticos a medida que el aprendizaje avanza en un contexto educativo de este tipo.

Kiraly evoluciona de una postura exclusivamente cognitivista en *Pathways to Translation* (1995) a otra de corte socioconstructivista en *A social constructivist approach to translator education* (2000). En su primera etapa cognitivista, al igual que Kusmaul, se interesa por el desarrollo de los TAP ya que considera importante conocer el pensamiento del traductor mientras traduce para explicar el proceso de traducción.

- *Enfoque por tareas*

En la línea de Delisle (1980), Hurtado (1999) y González Davies (2003, 2004) proponen un enfoque pedagógico de la traducción centrado en el estudiante y orientado hacia el propio proceso de aprendizaje mediante actividades concretas perfectamente estructuradas en unidades didácticas de dificultad creciente.

- *Enfoque basado en un equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento y la asimilación subliminal*

Este enfoque desarrollado por Robinson (1997²¹, 2003, 2012) plantea un aprendizaje en dos fases: durante la primera el estudiante asimilaría contenidos de forma sistemática y consciente, mientras que en la segunda aplicaría este aprendizaje de forma inconsciente en una determinada tarea o encargo siendo capaz de identificar problemas y lograr soluciones adecuadas.

²¹ Las referencias 1997 y 2003 son primera y segunda edición de *Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation* (2012) que es la obra consultada para este trabajo.

- *Enfoque socioconstructivista*

Este enfoque adoptado por Kiraly (2000) parte de una concepción de aprendizaje basado en la experiencia del individuo, que se produce en el momento en que éste se percató de que ciertos esquemas mentales preconcebidos chocan con representaciones de la realidad. De este modo, el aprendizaje se construye a través de la interpretación que el individuo haga de su propia experiencia y por lo tanto, aquél siempre estaría cambiando y evolucionando.

Learning occurs when we become aware that some part of the mental models we have created of our world does not correspond to some new phenomenon that we perceive. We thus learn through experience, adapting and adjusting our mental models as they prove incompatible with information with which we come into contact in our environment. The implications of this are fundamental, both for the development of the emerging translator's image of the goals of the translation process and their personal experience of the translator education situation. (Kiraly, 2000: 16).

La propuesta de este autor es dinámica y está basada en el proceso más que en el producto. Asimismo, lo introduce en la dimensión social al impulsar un aprendizaje colaborativo lo más cercano posible a lo que será la profesión del traductor. En la siguiente tabla, que toma prestada de Dewey (1899), muestra claramente las bases de su perspectiva de la enseñanza-aprendizaje, que se corresponden con la columna de la derecha. (Kiraly, 2000: 22).

Transmission Perspective	Transformation Perspective
Knowledge is transferred	Knowledge is constructed
Learner is a student and client	Learner is a whole person
Teacher should be in control	Student should be in control
Knowledge is public	Knowledge is private
Motivation is extrinsic	Motivation is intrinsic
Learning is molecular	Learning is holistic
Learning characteristics are shared	Every learner is unique
Learning is individual	Learning is social
Knowledge is content	Knowledge is a process

Tabla 7. Diferencias entre un método basado en la trasmisión del conocimiento y otro basado en la transformación de éste. (Adaptado de Kiraly, 2000: 22).

Kiraly, al igual que Nord (1991, 2005) defiende la idea de que es necesario centrar la enseñanza en desarrollar la competencia profesional del estudiante mediante técnicas que se acerquen lo más posible a situaciones de la realidad.

2.2.4. La investigación curricular en formación de traductores

Hurtado (1999, 2008, 2014) es un referente indiscutible en investigación en formación de traductores. Esta autora presenta un modelo basado en un método que surge hace tres décadas dentro del enfoque comunicativo utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método que ya mencionamos anteriormente es el *enfoque por tareas* y conjuga objetivos, metodología, contenidos y evaluación, ejes del proceso educativo. (Hurtado, 1999: 47).

Asimismo, Hurtado señala tres grandes retos de la planificación curricular en TI (Hurtado, 2008: 17):

- La adaptación a un modelo que sea homologable a nivel internacional y que por tanto cumpla con las exigencias que implica una movilidad de estudiantes, docentes y profesionales en aumento.
- La adaptación de la educación a un modelo que tenga en cuenta las demandas sociales y los requisitos del mercado laboral.
- La adaptación de la educación a nuevos modelos de enseñanza.

Hurtado (2008) pone mucho énfasis en que esta planificación curricular habría de tener muy presente la figura del traductor profesional y las demandas del mercado de trabajo actual a este respecto.

El hecho de partir de un perfil profesional en la planificación curricular es muy importante en formaciones que, como la nuestra, conducen a la inserción en el mundo laboral. Conocer las prácticas profesionales de éxito y las emergentes es también esencial en nuestra disciplina, donde el mercado laboral se encuentra en constante cambio. (Hurtado, 2008: 20). [Traducción propia].

Para esta autora, la clave para una planificación curricular apropiada residiría en una formación basada en competencias, es decir, en identificar las competencias que debería reunir el traductor profesional y orientar la formación hacia la adquisición de dichas competencias.

Por su parte, el trabajo de Kelly (2005a) donde nos presenta su modelo de enseñanza, es, ante todo una invitación a la reflexión tanto sobre la formación de traductores en sí misma como a la investigación en este campo. Kelly (2005a) desarrolla un modelo curricular sólido y flexible adaptado a las necesidades profesionales del traductor actual y al paradigma educativo del EEES. Por una parte, abarca el diseño curricular desde una perspectiva general o *macro* y al mismo tiempo profundiza en todas las fases y los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (micro). Por otra parte, es una propuesta flexible porque se puede aplicar a cualquier tipo de contexto educativo. En cada apartado introduce pequeños ejercicios de reflexión que sitúan al lector en su propio contexto docente y le ayudan a mejorar aquellos aspectos que considere necesarios: “Think of your

own present context, and the courses you are responsible for. How have they been designed at different levels (overall course structure; individual modules...)? Who designed them? What has been, is, or could be your role as an individual teacher or trainer?" (Kelly, 2005a: 21).

A continuación presentamos el esquema de trabajo con los factores que según Kelly se deberían tener en cuenta para el diseño de la enseñanza de la traducción.

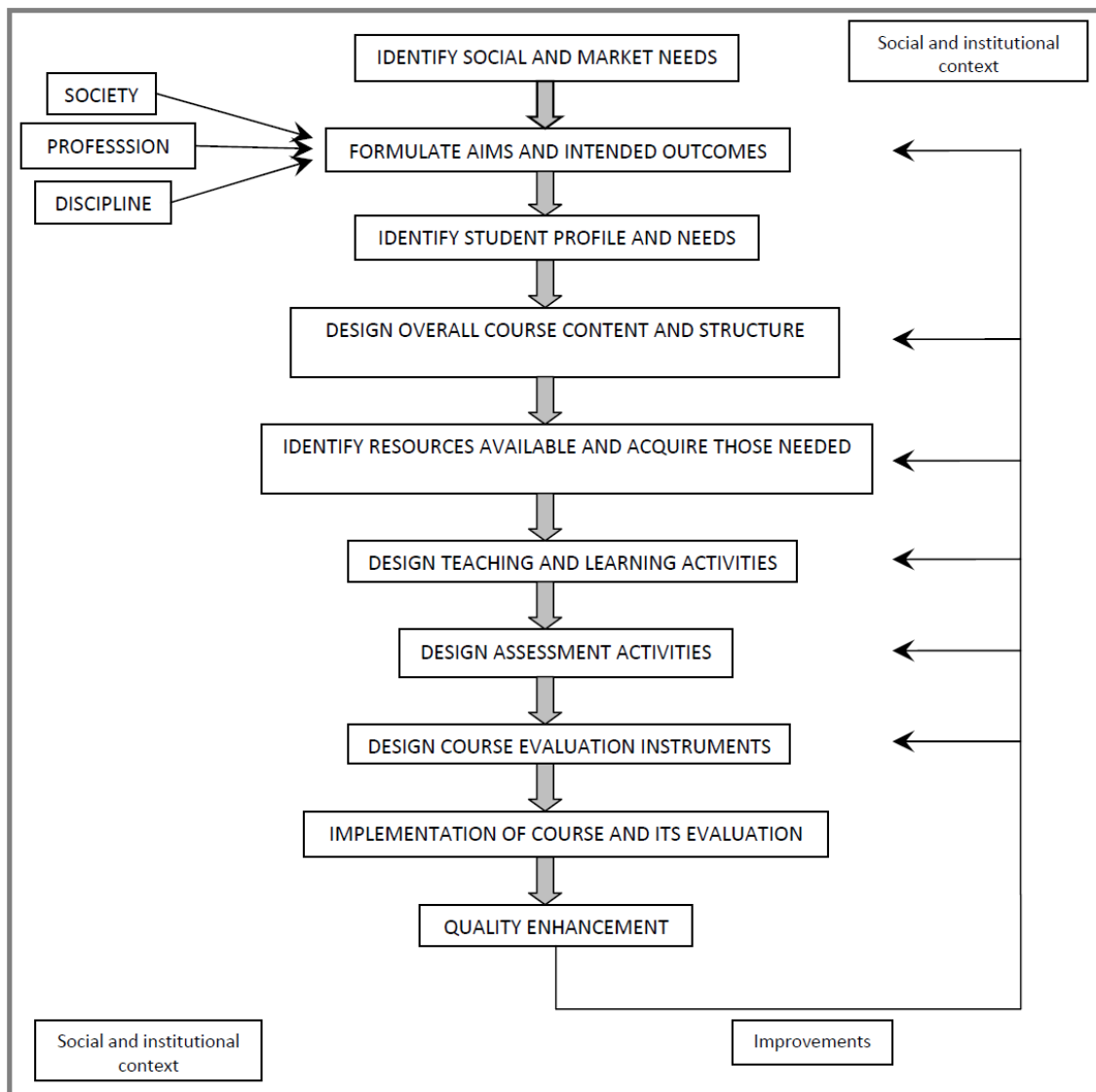


Figura 9. Esquema de trabajo para el diseño de un modelo curricular en formación de traductores (Kelly, 2005a: 22).

De este esquema destacamos el segundo paso: definir unos objetivos en forma de resultados de aprendizaje. Según la autora, para ello hay que tener en cuenta factores de diversa índole (contexto sociocultural, contexto institucional, perspectiva empresarial, perfil del alumnado, etc.). En la línea de Hurtado (1999, 2008), establece una relación directa entre la formulación de objetivos y el diseño de un modelo de CT con fines didácticos. Kelly es consciente de la controversia tanto del concepto “objetivos” como de la noción de CT y por ello, sin introducirse en debates teóricos, apuesta por una utilización pragmática de los mismos. Considera muy útil la elaboración de un modelo de CT basado en objetivos porque por un lado es una buena guía para el profesor y por otro es una buena referencia para el estudiante que es consciente en todo momento de su proceso de aprendizaje.

Some criticisms (...) underline the fact that the catalogue of subcompetences, subcompetencies or components of the macrocompetence (note the range of terms!) has not been empirically proven. This criticism is undoubtedly pertinent if the authors using or proposing the catalogue are claiming to describe the actual cognitive process of translating. If, however, they intend to provide a list of skills which a training course should provide, then the criticism would seem to be less well founded. Any direct or indirect observation (...) of the profession will quickly yield a series of skills which are currently required of recruits. (Kelly, 2005a: 31-32).

Un aspecto de relevancia es el de identificar las necesidades y el perfil del estudiante antes de diseñar el contenido del curso. Kelly (2005a) propone elaborar un diagnóstico inicial sobre el tipo de estudiante que asistirá a clase y posteriormente ir modificándolo y adaptándolo en función de lo que se observe en el aula a medida que se desarrolla el curso. Otro punto destacable de este esquema es el de la formación de formadores, un aspecto al que esta autora ha tenido siempre muy presente (Kelly, 2003, 2005a, 2005c, 2008). Kelly reflexiona sobre la necesidad de una formación previa del profesor universitario y señala otras actividades que ha de combinar éste aparte de la docencia, como son tareas de investigación y de gestión.

En líneas generales, la propuesta de Kelly (2005a) es un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y en una intensa coordinación y trabajo en equipo entre

el profesorado. Asimismo, incide en fomentar un incremento en los cursos o seminarios de formación de profesorado universitario.

Soriano García (2007) y Calvo Encinas (2009) en sendos trabajos doctorales recogen varias propuestas curriculares. Calvo Encinas (2009) en concreto señala que la investigación sobre el diseño curricular en TI es un área a la que se han aproximado numerosos autores desde diferentes perspectivas pero muy pocos han abordado el aspecto curricular en sí mismo, por limitarse únicamente a lo que la autora denomina plano “micro”, es decir, a plantear actividades para el aula.

Los distintos estudios curriculares existentes en TI con frecuencia responden a necesidades concretas y contextualizadas, buscan soluciones útiles para unos problemas determinados que están siendo abordados por un autor o institución en un marco concreto. Han sido llevados a cabo por profesionales o instituciones que no parten obligatoriamente de un cimiento sólido en cuanto a trasfondo desde la teoría curricular, sino que esencialmente pretenden buscar una forma de afrontar la formación en nuestra rama que responda a interrogantes que intuyen importantes, siguiendo criterios de muy diversa índole. Así, se suele abordar la cuestión eterna sobre el qué enseñar desde la propia experiencia y el análisis personal, con un cimiento ideológico y teórico no necesariamente curricular o, al menos, no deliberadamente (o deliberativamente) curricular. (Calvo Encinas, 2009: 36).

Soriano García (2007) recoge la propuesta de González Davies (2003) centrada sobre todo en la parte *micro* del diseño curricular, es decir, en actividades concretas para aplicar en el aula. González Davies (2003) al igual que Hurtado (1999) se basa en el enfoque por tareas y presenta un paquete de actividades orientados a la enseñanza de la traducción especializada. Por su parte, Calvo Encinas (2009) recoge las propuestas de Pym (1991, 2003, 2005) y Mayoral (1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2007). En el caso de Pym destaca, entre otras cosas, su perspectiva crítica ante lo que él considera son afirmaciones contaminantes para la formación de traductores:

1. Training has to be in universities.
2. Training has to cover everything translators do.
3. People should be trained to be just translators.
4. There is one huge job market for translators.

5. Trainees should all work into the same language.
6. Translation is not language learning.
7. You translate then you interpret.
8. Technology has changed nothing.
9. Technology is helping us.
10. Theories don't help trainees. (Pym, 2005: 3 y ss. en Calvo Encinas, 2009: 87).

De estos enunciados se desprenden varias conclusiones:

-La formación de traductores no tiene por qué limitarse únicamente al entorno universitario sino que es más favorable un tipo de formación más diversificada. (Proposición 1).

-Una formación que pretenda abarcar toda la actividad de un traductor estará recortando las perspectivas profesionales del estudiantado. Sería más útil dar las pautas necesarias para que logren adaptarse a una realidad laboral cambiante y apostar por inculcar un aprendizaje permanente y autónomo. (Proposición 2).

-Puesto que el mercado laboral de la traducción no da cabida a la cantidad de egresados en TI, la formación tendría que orientarse también a cubrir otro tipo de perfiles profesionales además del de traductor estrictamente. (Proposiciones 3 y 4).

-Es positivo apostar por una amplia oferta lingüística en el currículum de TI pero este aprendizaje no debe darse exclusivamente en las clases de lengua. Las estancias o prácticas profesionales en el extranjero son el mejor mecanismo para el aprendizaje de lenguas. (Proposiciones 5 y 6).

-El orden secuencial de formar primero en traducción y después en interpretación podría invertirse con ejercicios de traducción a vista al comienzo de la formación para de este modo evitar el exceso de literalidad en las traducciones. (Proposición 7).

-Las nuevas tecnologías han cambiado la forma de desarrollar la actividad traductora. Sin embargo, durante la formación no deberían incluirse como

asignaturas aisladas sino que deberían estar presentes de forma transversal en el currículum. Por otra parte, hay que ser cautelosos con algunos programas informáticos de memorias de traducción porque pueden suponer un retroceso en el modo de entender el proceso de traducción. (Proposiciones 8 y 9).

-Ha de existir un equilibrio entre la teoría y la práctica durante la etapa de formación. (Proposición 10).

Mayoral (sin publicar) recoge una serie de propuestas para la mejora del currículum de TI en España:

- Separación de la formación de traductores e intérpretes.
- Enfoque más profesional que académico para el núcleo básico de la formación de traductores.
- Alojamiento dentro de una macroárea de conocimiento de Estudios de la Comunicación y Lingüísticos.
- Primer ciclo (grado) común para todas las especialidades características de la macroárea anterior.
- Formación específica de traductores en segundo ciclo (Máster).
- Formación de carácter académico en tercer ciclo (Doctorado).
- Denominación de formación de traductores frente a enseñanza de traducción.
- Traductor versátil como profesional meta; plan de estudios que permita gran flexibilidad en el grado de especialización.
- Modelo didáctico mixto de transmisión de conocimientos y habilidades y constructivismo.
- Adquisición mixta de conocimientos de carácter operativo y de carácter declarativo (con prioridad de los primeros); prioridad de la práctica sobre la teoría.
- Plan de estudios organizado según problemas de traducción y no sobre tipologías textuales, considerando las tipologías textuales como uno más de los problemas de traducción.

- Denominaciones generales de las asignaturas prácticas que permitan contenidos flexibles y variables; desaparición de la distinción entre traducción general y traducción especializada, y de las subdivisiones de la traducción especializada.
- Mantenimiento de asignaturas de traducción como la audiovisual, la localización, la editorial, la jurada, etc., al menos hasta que se aclare el estatus de estas actividades en relación a otras actividades de la traducción.
- En un periodo de transición, sistema mixto entre la organización anterior y la propuesta.
- Unificación de la traducción directa e inversa en las mismas asignaturas, aunque con distintos profesores en caso de que se produzca un déficit de competencia para el trabajo en uno de los sentidos.
- Unificación de las traducciones B-A y C-A.
- Unificación de la Terminología, la Documentación y la Informática Aplicada a la traducción en una sola asignatura de recursos del traductor.
- Unificación de la Teoría de la Traducción y la Lingüística aplicada a la traducción.
- Introducción de elementos de traducción oral en las clases de traducción escrita.

(Mayoral, sin publicar, en Calvo Encinas 2009: 104-105).

Como se observa, estaríamos ante un planteamiento curricular eminentemente práctico orientado hacia la transversalidad de contenidos con el foco situado en la profesión.

Resulta interesante mencionar en este punto la propuesta del *European Master's in Translation* (EMT) (2013) en relación con las competencias que deberían reunir los docentes de traducción; un aspecto al que no se le ha prestado la atención que mereciera en formación de traductores (Kelly, 2005a, 2008). El EMT (2013: 2 y ss.) al igual que para las competencias que formarían la CT profesional y basándose en el trabajo de Kelly (2005a), representa las cinco competencias que

habría de adquirir el docente de forma circular, de tal modo que ninguna conlleva mayor importancia que las demás. A continuación define cada una de las competencias en función de las habilidades y/o conocimientos asociados a ellas. No nos vamos a detener en las definiciones de cada competencia pero sí mostramos la representación de este modelo de competencias asociadas a los docentes de traducción.



Figura 10. Competencias del docente o formador de traductores (EMT, 2013: 2). (Adaptado).

Finalmente, no podemos dejar de mencionar aquí muy brevemente las aportaciones de De Manuel (2006) y Abril Martí (2006), a la formación de intérpretes. Concretamente el trabajo doctoral de De Manuel se centra en la interpretación de conferencias y en la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza de ésta. Por su parte, la tesis doctoral de Abril investiga el diseño curricular en la formación de intérpretes en los servicios públicos.

En este capítulo hemos presentado en primer lugar los modelos de CT que hemos tomado como referencia para nuestro estudio sobre la CI en la formación de traductores. Las propuestas de PACTE (2000, 2008), Kelly (1999, 2002), Muñoz Raya *et al.* (2004) y del *European Master's in Translation* (EMT) ponen su foco en el estudiante y el proceso de adquisición de la CT de éste, y también tienen muy presente la relación entre formación y profesión, un aspecto clave para el futuro de la formación de traductores en España. En la revisión que aportamos sobre esta disciplina, destacamos el impulso que experimentó la formación de traductores a partir de los años 80 y realizamos un recorrido por los principales enfoques traductológicos y pedagógicos que han marcado su evolución. Por último, hemos recogido las principales aportaciones sobre investigación curricular en formación de traductores, deteniéndonos en las aportaciones de Hurtado (1999, 2008, 2014), el modelo de enseñanza de Kelly (2005a), en las críticas y recomendaciones de Pym (2005) y Mayoral (sin publicar), respectivamente, a dicha disciplina, y finalmente en las competencias que establece el EMT (2013) para los docentes o formadores en traducción. Con todo, hemos pretendido reflejar el panorama actual de la formación de traductores donde se enmarca nuestra investigación sobre la CI y en su adquisición por parte del estudiantado de TI.

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL TRADUCTOR: DE LA FORMACIÓN A LA PROFESIÓN

En este capítulo, eje central de nuestra investigación, comenzaremos por situar el concepto de CI dentro del marco de los estudios de comunicación intercultural y mostraremos la dificultad que entraña la incorporación del complejo término de cultura a cualquier disciplina de estudio. Asimismo, realizaremos una revisión por las teorías y modelos que se han elaborado sobre este concepto en el ámbito de los estudios de comunicación intercultural y analizaremos la definición del mismo. A continuación haremos un repaso por el tratamiento que se le ha dado a la noción de CI en otras áreas aparte de la traducción, como son la gestión empresarial y la investigación educativa. Además, presentaremos varios estudios empíricos realizados en torno a la adquisición de esta competencia para observar las aplicaciones que tiene sobre todo en entornos laborales y educativos. En la última parte del capítulo nos situaremos en las implicaciones de la CI en el campo de la traducción y la interpretación, concretamente en la formación de traductores. Haremos un breve recorrido histórico donde observaremos la influencia del factor cultural en los estudios traductológicos y realizaremos una revisión de los modelos de CI elaborados hasta la fecha que consideramos, podrían ser en cierta medida extrapolables a la formación de traductores y fomentarían la adquisición de la CI del estudiante. Finalmente, nos centraremos en la importancia que conlleva la adquisición de la CI para el traductor profesional en la actualidad.

3.1. Contextualización de la CI en los estudios de comunicación intercultural

Cualquier investigación que integre el componente cultural ha de enfrentarse a la enorme diversidad de disciplinas y ramas dentro de las Ciencias Sociales que intentan estructurar y delimitar de algún modo y desde diferentes perspectivas el concepto de cultura y sus múltiples desviaciones. Trompenaars (1993 en Katan, 2004: 16) afirmaba de forma muy acertada: “In fifteen years I have seldom encountered two or more groups or individuals with identical suggestions regarding

the concept of culture". Esto implica que cada vez sea más difícil establecer un marco teórico para un objeto de estudio derivado de la cultura dada dicha diversidad y el solapamiento que existe entre las disciplinas en cuanto a conceptos y terminología utilizada para designarlos; tal es lo que ocurre con el concepto de CI. Mencionamos a continuación algunos ejemplos de disciplinas que se han ramificado, creando campos de estudio nuevos a partir del elemento cultural: de la Antropología surgen la Antropología Cultural, la Antropología Social y la Antropología Sociocultural. En el terreno de la Sociología aparece la Sociología Cultural y paralelamente, en los ámbitos de la Psicología y la Filosofía, surgen la Psicología Cultural y la Filosofía de la Cultura, respectivamente. En el ámbito de la Lingüística también se ha incorporado el factor cultural a la rama de la Sociolingüística. Por otra parte, existen disciplinas posteriores ya consolidadas que combinan rasgos de las anteriores o introducen también aspectos de otras áreas de estudio. Este es el caso de los Estudios Culturales, las Teorías Postcoloniales o los estudios de Comunicación Intercultural, que es donde situaremos nuestro objeto de estudio. Quizás el campo más reciente en incorporar el factor cultural a sus investigaciones y crear una disciplina autónoma a partir de esa combinación sean los estudios sobre Gestión Empresarial. Se introdujo en los Estados Unidos en los años 80 (Hofstede, 1989) y fue denominada *cultural management*.

Por tanto, el papel omnipresente de la cultura en el mapa de las Ciencias Sociales ha tejido una red inmensa donde es también difícil situar cada uno de los autores en una disciplina concreta al desplazarse por toda esta red tomando elementos de diversas áreas, reformulándolos y enmarañando aún más el panorama de los estudios sobre cultura. No obstante, hemos intentado delimitar en la medida de lo posible nuestro ámbito de estudio, aunque como es comprendido, un aspecto de tanta complejidad no cuenta con unos límites claramente definidos.

La comunicación intercultural es un campo de estudio bastante reciente. Esto hace que haya pasado por las vicisitudes habituales conducentes a su consolidación. Si en muchos campos de las ciencias sociales hay problemas de orden epistemológico, ontológico y metodológico, en el caso de la comunicación intercultural éstos se acentúan por las propias características del objeto de estudio. (Rodrigo Alsina, 1999: 25).

3.1.1. Los estudios de comunicación intercultural: justificación, orígenes y algunas aclaraciones terminológicas

Hemos situado nuestro objeto de estudio en el ámbito de los estudios de comunicación intercultural por varios motivos. El primero de ellos es bastante obvio: siendo el objetivo principal de la traducción facilitar la comunicación entre diversas culturas ahí donde por diversas razones no sea posible, nos parece lógico y necesario optar por un enfoque comunicativo. Además compartimos la afirmación del fundador de los estudios de comunicación intercultural, Edward T. Hall (1989): “la cultura es comunicación y la comunicación es cultura” y de otros autores que entienden la traducción como una forma específica de comunicación intercultural (Kelly, 2005c; Witte, 2008; Katan, 2009a).

3.1.1.1. Origen de los estudios de comunicación intercultural

Finalizada la 2ª Guerra Mundial y con la creación de la ONU (1945) y otras organizaciones internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial, la necesidad de comunicación entre los distintos pueblos se hace más evidente. Como apunta Rodrigo Alsina (1999: 22) los Estados Unidos ya constituían la mayor potencia de la época y les interesaba extender su poder en el exterior inmersos, como estaban, en el escenario de la Guerra Fría. Por tanto, en los años 50 y de la mano del antropólogo Edward T. Hall surge el término de comunicación intercultural en su obra *The Silence Language* (1959) (Gudykunst, 2003; Rodrigo Alsina, 1999; Witte, 2008).

Según Rodrigo Alsina (1999: 23), la evolución de los estudios de comunicación intercultural se aceleró por dos causas: las reivindicaciones de minorías culturales norteamericanas como los afroamericanos y las guerras en el sudeste asiático que no sólo propiciaron el contacto intercultural sino que hicieron que surgiera un importante flujo migratorio de refugiados hacia los Estados Unidos, además de las migraciones desde América Latina. Si a esto sumamos la ruptura con la perspectiva etnocentrista según la cual, el desarrollo de los pueblos radicaba en la aplicación de

políticas económicas occidentales, nos encontramos con que para los setenta, estos estudios se consolidan como disciplina académica, comienzan a impartirse cursos en la universidad y surgen las primeras publicaciones. (Gudykunst, 2003).

En cuanto a la comunicación intercultural en otros países, fue debido a instituciones como la *Speech Communication Association* y al nacimiento de publicaciones especializadas como la *International and Intercultural Communication* (1974) o el *Intercultural Journal of International Relations* (1977) que esta disciplina se expandió a otros países, aunque su desarrollo ha sido menor que en los Estados Unidos. Rodrigo Alsina (1999) cita los ejemplos de Francia, Marruecos y España, donde esta disciplina se estudia desde diferentes perspectivas. En el caso de Francia surge en los 80 en un intento por integrar a las minorías étnicas en la sociedad ya que los inmigrantes mostraban problemas de adaptación a la cultura francesa. En Marruecos surgen en los 90 en el seno de los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades ya que veían la lengua no sólo como un vehículo para la comunicación sino también para transmitir diversas culturas.

En el caso de España, este autor consulta en 1998 la base de datos Teseo con el descriptor “intercultural” para averiguar qué proporción de tesis doctorales se habían publicado sobre este tema. Encontró que casi todas (de 15 que aparecieron) habían sido leídas en los 90 y estaban inscritas en los departamentos de Ciencias de la Educación, Lenguas Extranjeras y Traducción e Interpretación. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, simplemente para observar cómo se encuentra el panorama en la actualidad, hemos realizado la misma consulta en septiembre de 2015. Los resultados han aumentado de 15 a 209, lo que nos muestra el creciente interés que existe en la comunidad investigadora de este país por los temas interculturales que, por otra parte, se corresponde con un aumento de la inmigración. Al igual que la realizada por Rodrigo Alsina, en nuestra búsqueda también nos encontramos con que la mayoría de las tesis que incluyen el tema de la interculturalidad se han realizado en departamentos de Educación, Filología y Traducción e Interpretación.

Rodrigo Alsina (1999: 10) apunta varios indicios que explicarían el creciente interés por la comunicación intercultural:

- El incremento en los flujos migratorios.
- Las facilidades en el transporte que favorecen el contacto entre personas de distintas culturas.
- La globalización de la economía y la comunicación.
- La ruptura de la concepción de que el Estado-nación es el principal referente político.
- La intervención de organismos internacionales en conflictos de índole regional y nacional.
- El aumento de los conflictos interculturales a nivel mundial. Aunque en muchas ocasiones los conflictos tachados de interculturales tienen otras causas (económicas, políticas, etc.).

A esta lista añadiríamos el rápido avance de las nuevas tecnologías de la información, sobre todo de internet.

3.1.1.2. Demasiadas acepciones para los mismos conceptos: aclaraciones terminológicas

Cualquiera que consulte alguna publicación especializada en aspectos culturales, seguramente lo primero que le llame la atención sea la gran cantidad de términos que se han creado alrededor del concepto de cultura en un intento por describir y delimitar las distintas áreas de estudio y las teorías que abordan dicho concepto. Si a esto sumamos que normalmente se consultan publicaciones en varias lenguas, las traducciones de todos esos términos, o los creados en cada lengua no hacen sino enredar aún más el baile de prefijos, sufijos, adjetivos y sustantivos que giran en torno a la cultura, cada uno con sus diferentes matices que varían en función de la disciplina, del autor, del idioma, etc. He aquí algunos ejemplos, en español e inglés: intercultural, multicultural, pluricultural, monocultural, transcultural, aculturación, identidad cultural, estrés cultural, competencia (inter)cultural, competencia comunicativa (inter)cultural, cultural shock, cross-cultural, deculturation, enculturation, subcultures, countercultures, y un largo etc.

Hay un trabajo que los investigadores interesados en la interculturalidad deberán plantearse a no más tardar. Se trata de la clarificación terminológica de los conceptos que se utilizan. Como señala Vertovec (1996: 50) a partir de los años setenta el multiculturalismo es un concepto que se ha incorporado al discurso de muchas disciplinas y que ha sido utilizado por muy distintos actores sociales: educadores, políticos, asistentes sociales, etc. No siempre por este concepto se ha entendido lo mismo. Incluso bajo la etiqueta del multiculturalismo se han desarrollado propuestas sociales contrapuestas. Esto hace que los conceptos al ser usados, dentro de distintos contextos, con una notable ambigüedad deban ser permanentemente redefinidos, para que el lector sepa, en cada momento, cuál es el significado para el autor. Cierto es que este campo de estudio es relativamente reciente y que, es de suponer que durante su consolidación, la comunidad científica irá seleccionando las teorías y los conceptos mayoritariamente aceptados. Mientras tanto debemos concretar lo más posible en los términos que utilizamos. (Rodrigo Alsina, 1999: 73).

Ante la flagrante falta de consenso que se observa en cuanto a una posible unificación de términos y sus respectivos conceptos en el ámbito de los estudios culturales, intentaremos aclarar aquellos términos que manejaremos para nuestro estudio. Básicamente, nos acogeremos a la terminología utilizada por Gudykunst (2003).

En cuanto al concepto mismo de comunicación intercultural, Gudykunst (2003) distingue entre comunicación intercultural y comunicación transcultural. La comunicación intercultural es de tipo interpersonal y se centra en la interacción entre los miembros de diferentes culturas, mientras que la transcultural compara las diferencias entre las formas de comunicación de diversas culturas en general. No obstante, el término comunicación intercultural también se utilizaría en un sentido más amplio que englobaría a las dos.

A continuación pasamos a describir el proceso de comunicación intercultural. Para ello tomamos el modelo elaborado por Barnett y Lee (en Gudykunst, 2003: 259). Dado que hemos tomado la perspectiva de la comunicación, sería conveniente delimitar aquí este concepto como “the process by which information is exchanged among two or more social systems” (Barnett, en Gudykunst, 2003: 260).

Lograr una CI que permita interactuar con personas de diferentes culturas de forma eficiente es un proceso de una complejidad enorme ya que la comunicación implica una negociación y una interpretación constante de significados e intenciones.

Intercultural communication is thus the exchange of symbolic information between well defined groups with significantly different cultures, It is theoretically interesting because distinct groups may have idiosyncratic systems of meaning. As a result, the exchange of information is more difficult. The process itself is full of uncertainty. Individuals involved in the process often must negotiate the meaning for the exchanged symbols. Intercultural interaction has the greater potential for misunderstanding. (Barnett y Lee, en Gudykunst, 2003: 259).

Estos autores elaboran un esquema del proceso de comunicación intercultural donde presentan los agentes envueltos y las relaciones que se establecen entre ellos, así como también otros factores de influencia.

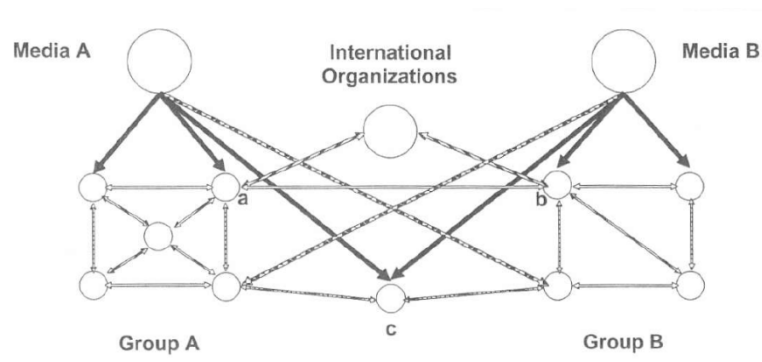


Figura 11. Modelo estructural del proceso de comunicación intercultural (Barnett y Lee, en Gudykunst, 2003: 262)

Este modelo está compuesto por dos grupos (A y B) de dos culturas diferentes donde las relaciones dentro de cada grupo son más densas que las establecidas entre ambos grupos. Los círculos pequeños representan a distintos individuos mientras que los grandes hacen referencia a otros factores de influencia en la comunicación. Por su parte, las flechas representan las diversas interacciones entre los grupos, los individuos y los factores de influencia. Como se observa, los distintos rellenos de las flechas reflejan la densidad de los flujos de comunicación entre los diferentes agentes. A mayor densidad, más oscura es la flecha.

Los individuos "a" y "b" son el eje de unión entre ambos grupos y por tanto contribuyen a la disminución de la incertidumbre que existe de un grupo hacia otro facilitando el entendimiento entre ambos. Según los autores del modelo, "a" y "b" pueden ser personas que viajen de forma puntual al territorio del otro grupo por

turismo o por razones militares, diplomáticas, educativas o de negocios o también pueden ser inmigrantes que se desplacen de forma casi permanente al otro grupo pero que residan en un lugar compuesto por miembros de su cultura de origen. El individuo “c” no pertenecería a ninguno de los grupos culturales representados pero sería el enlace entre ambos. Es el mediador que favorece el contacto entre los dos grupos. Generalmente es bilingüe y según estos autores podría tratarse de un miembro de un matrimonio multicultural, aunque podría ser igualmente un traductor o intérprete.

Por otra parte, los factores de influencia serían los medios de comunicación de masas (tv, prensa, etc.) y las organizaciones internacionales como ONG o Naciones Unidas. Si observamos la densidad de la comunicación que se establece entre estos elementos y los grupos, vemos que los medios de cada grupo influyen en mayor medida al grupo al que pertenecen ya que normalmente informan en la lengua de su cultura. Esto no afecta al individuo “c” por ser bilingüe y la densidad de comunicación es la misma, venga de un medio o de otro. Las organizaciones internacionales no pertenecen a ningún grupo y se sitúan en una posición de influencia intermedia. Las relaciones representadas mediante las flechas, con el paso del tiempo cada vez serían más intensas debido al proceso de globalización inherente a la modernización de las sociedades que se refleja principalmente en los avances en el transporte y las telecomunicaciones.

Globalization stretches the boundaries of social interaction such that the connections among different social contexts or nations become networked across the globe. Thus, the communication among only two groups as presented in Figure 15.1 (en el original) may be generalized to all the separate nations of the world. (Barnett y Lee, en Gudykunst, 2003: 264).

Como se desprende de esta cita, el modelo está elaborado para culturas nacionales, que son los límites que encontramos de forma más frecuente en los estudios sobre comunicación intercultural; si bien reconocemos que no todas las culturas son nacionales y somos conscientes de lo arriesgado de establecer líneas divisorias o intentar clasificar las culturas.

Finalmente, sin ninguna duda el concepto más controvertido al que podemos aproximarnos es el de cultura. Coincidimos con Gudykunst y Lee (2003) en que para

cualquier estudio donde se incorpore la cultura es necesario partir de una base teórica sólida y por tanto el mejor modo de hacerlo es tratarla como una variable teórica, es decir, hay que optar por convertirla en un constructo teórico operativo para la investigación: “For cross-cultural research to be theoretically based, we need a way to explain the similarities and differences in the implicit theories of the games being played across cultures. Incorporating culture in communication theory requires a way to treat culture as a theoretical variable.” (Gudykunst y Lee, en Gudykunst 2003: 8).

Gudykunst (2003) descarta una concepción esencialista de la cultura como algo inamovible que está más allá de los seres humanos y hace hincapié en la interacción y la comunicación. Gudykunst y Lee (2003) apuestan por una visión de la cultura como diferentes teorías que las personas construyen a lo largo de la vida acerca de la realidad que perciben y acerca de lo que percibe el resto de personas que las rodean. Por lo tanto estamos ante un escenario donde el componente cognitivo de interacción es fundamental y donde muchos aspectos se incluyen en la parcela de lo inconsciente.

Culture, conceived as a system of competence shared in its broad design and deeper principles, and varying between individuals in its specificities, is then not all of what an individual knows and thinks and feels about his [or her] world. It is his [or her] theory of what his [or her] fellows know, believe, and mean, his [or her] theory of the code being followed, the game being played, in the society into which he [or she] was born (...) It is this theory to which a native actor [or actress] refers in interpreting the unfamiliar or the ambiguous, in interacting with strangers (or supernaturals), and in other settings peripheral to the familiarity of mundane everyday life space; and with which he [or she] creates the stage on which the games of life are played (...) But note that the actor's [or actress's] "theory" of his [or her] culture, like his [or her] theory of his [or her] language, may be in large measure unconscious. Actors [or actresses] follow rules of which they are not consciously aware, and assume a world to be "out there" that they have in fact created with culturally shaped and shaded patterns of mind. We can recognize that not every individual shares precisely the same theory of the cultural code, that not every individual knows all the sectors of the culture even though no one native actor [or actress] knows all the culture, and each has a variant version of the code. Culture in this view is ordered not simply as a collection of symbols fitted together by the analyst but as a system of knowledge, shaped and constrained by the way the human brain acquires, organizes, and processes information and creates "internal models of reality." (Keesing, 1974: 89, en Gudykunst, 2003: 8).

Por su parte, Rodrigo Alsina (1999: 67) en la línea de Gudykunst (2003) también se decanta por nociones “interaccionistas” de cultura y descarta que haya

jerarquías entre éstas o que tengan unos límites definidos, ya que según él, una cultura se manifiesta en un acto comunicativo y éstos varían todo el tiempo encontrándose, por tanto la cultura, en un estadio constante de continua transformación.

La cultura debe su existencia y su permanencia a la comunicación. Así podríamos considerar que es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta. (...) La cultura no es algo inamovible y ahistórico y que forma parte de la esencia permanente de una comunidad de vida. La cultura se construye por interacción de los seres humanos pero al mismo tiempo jamás está del todo construida, porque continuamente por la propia interacción de los seres humanos, está en proceso de construcción. Esto puede apreciarse claramente en el lenguaje que va cambiando a lo largo del tiempo. (Rodrigo Alsina, 1999: 67 y ss.).

La conclusión a la que llega este autor es que toda cultura es pluricultural, dado que se construye a través de los contactos entre diversos pueblos que aportan distintos modos de vida y de pensamiento. La diferencia entre los términos pluricultural e intercultural es que el primero caracteriza una situación y el segundo describe la relación entre culturas.

3.1.2. La CI en los estudios de comunicación intercultural

El término de CI en los estudios de comunicación intercultural es denominado mayoritariamente CCI o ICC añadiéndole el componente comunicativo. Nosotros nos referiremos a ella simplemente como CI por tratarse del término más general. No obstante, nos decantamos por el enfoque comunicativo de los estudios de comunicación intercultural dada la directa relación de éstos con la traducción.

El objetivo fundamental de toda teoría sobre comunicación intercultural es lograr una interacción efectiva entre miembros de diferentes culturas, es decir, son los mecanismos a través de los cuales se diseñan las estrategias requeridas para la adquisición de la CI. Wiseman (en Gudykunst, 2003) advierte que probablemente el término de Competencia Comunicativa Intercultural fue introducido por investigadores en el área de la asistencia técnica internacional y voluntariado de la organización *Peace Corps*. Desde entonces este concepto ha sido estudiado desde

diversas perspectivas como la adaptación de los inmigrantes, el contacto intergrupar, el choque cultural, la educación intercultural, la gestión empresarial internacional, etc. En función del área de estudio y el enfoque que tome cada autor, el término CI varía. De este modo, podemos encontrarnos con numerosas acepciones para este concepto aunque cada vez existe un mayor consenso en cuanto a la denominación de CCI. Wiseman (en Gudykunst, 2003) señala alguno de estos términos: cross-cultural adjustment, cross-cultural adaptation, intercultural understanding, overseas success, cross-cultural effectiveness, satisfaction with overseas experience, etc.

Este mismo autor define la CCI así: “ICC competence involves the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures” (Wiseman, 2003: 192). Aunque es una definición de tan sólo dos líneas, las implicaciones de los conceptos “conocimiento”, “motivación” y “habilidades” son de naturaleza compleja; así como también las nociones de “interacción efectiva y apropiada” y “diferentes culturas”, que requieren una explicación más detallada. Wiseman señala varias estrategias para diferenciar unas culturas de otras. Entre ellas se encuentra la organización por dimensiones (Hofstede, 1991) o las distinciones de tipo cualitativo que proponen Gudykunst y Lim (1986 en Wiseman, 2003) donde dividen características individuales y características de grupo que inciden en mayor o menor grado en un acto comunicativo.

En referencia a una “interacción efectiva y apropiada”, según este autor, el individuo ha de saber identificar su objetivo, evaluar los recursos comunicativos necesarios para lograr esos objetivos y precedir las posibles respuestas de su interlocutor para poder elegir así la estrategia comunicativa más adecuada. En cuanto a los componentes “conocimiento”, “motivación” y “habilidades”, las extrae de Spitzberg y Cupach (1984) teniendo en cuenta que si a uno de los interlocutores le faltase alguno de ellos, las probabilidades de una comunicación efectiva y apropiada serían mucho menores. A continuación presentamos las definiciones que Wiseman (2003) elabora de cada uno de estos elementos que conformarían la CI:

Knowledge refers to our awareness or understanding of requisite information and actions to be interculturally competent (...) **Motivation** refers to the set of feelings, intentions, needs, and drives associated with the anticipation of or actual engagement in intercultural communication (...) Competent communicators must learn to reduce the negative influences and increase the positive influences in their motivation to communicate with members of different cultures (...) **Skills** refer to the actual performance of the behaviors felt to be effective and appropriate in the communication context (...) Skills must be goal oriented. The goals must be personal, dyadic, social, or contextual. (Wiseman en Gudykunst, 2003: 195 y 196). [El destacado en negrita es nuestro].

Rodrigo Alsina (1999) toma la concepción de CCI de Chen y Starosta (1996) quienes establecen tres niveles de CI que se corresponderían con los tres elementos básicos de las principales teorías sobre comunicación intercultural: emotivo, cognitivo y conductual. “La competencia intercultural **emotiva** se da cuando las personas son capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Rodrigo Alsina, 1999: 163). Mediante esta competencia se aprende a identificar las diferencias culturales y se alcanza una comunicación interpersonal positiva y eficiente. En referencia al aspecto **cognitivo**, “los individuos tienden a ser más competentes en la comunicación intercultural cuando adquieren mayores grados de auto-conciencia y conciencia cultural”. Para adquirir la CCI sería preciso conocer primero las características de la propia cultura y ser conscientes a continuación de las diferencias que conlleva la comunicación intercultural. Por último, en cuanto al nivel **conductual**, Chen y Starosta (1996 en Rodrigo Alsina, 1999: 164) afirman que “los individuos serán más competentes en la comunicación intercultural cuando mejoren su grado de habilidad intercultural (...) La perspectiva conductual de la competencia comunicativa intercultural enfatiza la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la aldea global”. Este nivel conductual sería el último estadio para lograr la CI y estaría supeditado a la adquisición de las dos anteriores.

Para finalizar este apartado donde hemos realizado una revisión del contexto que enmarcaría la CI en los estudios de comunicación intercultural, mostramos brevemente algunas teorías elaboradas en torno al concepto de CI que albergan

interés para nuestro trabajo en tanto en cuanto, están orientadas hacia el proceso de adquisición de dicha competencia.

La clasificación tomada de Wiseman (en Gudykunst, 2003: 197 y ss.) la hemos resumido y la presentamos en la tabla de la página siguiente (tabla 8). No nos detendremos demasiado en explicar cada teoría, pero sí es conveniente mencionar algunos detalles generales de cada una de ellas:

- La teoría de *Cobertura* es la más antigua y extendida en los estudios de comunicación y se basa en la asunción de que todo fenómeno está ordenado en torno a unas regularidades que hacen de él algo observable y medible empíricamente. El objetivo de esta aproximación es la de identificar dichas regularidades.
- La teoría de los *Sistemas* proviene de la biología y de la física y sostiene que la comunicación es un proceso integrado en un sistema global compuesto éste por unidades más pequeñas que se coordinan para adaptarse a los cambios del entorno.
- La teoría de la *Acción Humana* se contrapone al Modelo de Ley de Cobertura en el sentido de que sostiene que la realidad no está inmersa en un mundo objetivable sino que es algo subjetivo. Por tanto en el terreno de la comunicación, habría que estudiar la interpretación que hacen las personas de esa realidad y no ésta en sí misma.

TEORÍA		AUTORES	PRINCIPIOS BÁSICOS
Modelo de Ley de Cobertura	Anxiety/Uncertainty Management Theory (AUM)	Gudykunst (1993,1995)	El individuo utiliza estrategias de reducción de incertidumbre para controlar la ansiedad. De este modo se reducen los malentendidos y se aumenta el nivel de CCI
	Face-Negotiation Theory	Ting-Toomey y Kurogi (1998)	La CCI gira en torno al concepto de <i>face</i> y tres dimensiones: <i>knowledge, mindfulness, communication skills</i> .
Ley de Sistemas	Model of ICC competence	Spitzberg (2000)	La CCI es una impresión de que el comportamiento es apropiado y efectivo en un determinado contexto por tanto ambos (apropiado y efectivo) son objetivos a lograr para una comunicación intercultural competente.
	Cross-cultural adaptation Theory	Kim (1995)	El individuo pasa por tres estadios de adaptación: estrés, adaptación, crecimiento. Es en la última donde adquiriría el mayor grado de CCI.
Teoría de la Acción Humana	Cultural Identity Theory	Collier (1988, 1996)	La CCI se adquiere a través de la interacción e interpretación cuando el individuo es capaz de entender los significados, reglas y códigos del proceso de la interacción.
	Identity Management Theory	Cupach & Imahori (1993)	La CCI se adquiere a través de las negociaciones que cada individuo lleva a cabo con las diferentes identidades que presenta durante la interacción.

Tabla 8. Teorías sobre la CI (Wiseman, en Gudykunst, 2003: 197) (Adaptado).

Estas teorías giran en torno a los tres elementos básicos por los que definíamos la CI en términos de Wiseman (2003): conocimiento, motivación y habilidades. A su vez, se corresponderían con los niveles de CI que señala Rodrigo Alsina (1999): cognitivo, emotivo y conductual.

3.2. La CI en la práctica: Avances en el estudio del proceso de adquisición de la CI

Dedicamos este apartado a la gestión empresarial y la investigación educativa porque son disciplinas donde se han desarrollado más temprano y de forma más extensa estudios empíricos que intentan identificar estrategias para la adquisición de la CI de los que se podrían extraer elementos para trasladarlos a la formación de traductores. En el caso del entorno empresarial, estas investigaciones principalmente están dirigidas a trabajadores que se desplazan a otros países culturalmente muy distintos al suyo. En el ámbito educativo los estudios se centran en fomentar la conciencia intercultural en estudiantes y en profesores (aunque sobre todo en el primer grupo) tanto los que se desplazan a otros países como en aquéllos que están inmersos en un entorno multicultural.

3.2.1. Gestión Empresarial

Según un estudio realizado por la *IESE Business School* de la Universidad de Navarra (Pin y García Lombardía, 2009) sobre los retos de la expatriación a varias multinacionales españolas y extranjeras, las empresas españolas no invertían en la formación intercultural de sus empleados porque la mayoría de las expatriaciones se han realizado a países de Latinoamérica y a menudo se tiende a confundir lengua y cultura. Al contrario, las empresas extranjeras sí dedicarían parte del presupuesto destinado a las expatriaciones para informar a los trabajadores sobre la importancia de conocer la cultura de destino.

Vale la pena señalar una cuestión en la que difieren notablemente las multinacionales españolas de las extranjeras: la formación intercultural. La gran mayoría de las multinacionales extranjeras ofrecen esta formación como parte de los beneficios y ayudas al expatriado, mientras que en el caso de las españolas, tan solo una lo ofrece. Parte de la explicación de esta carencia puede residir en el hecho de la importancia que Latinoamérica tiene como destino de expatriación de las empresas españolas. Sin embargo, cualquier español que haya residido, trabajado o viajado a Latinoamérica sabe muy bien que compartir un idioma no implica, ni mucho menos homogeneidad en las costumbres y la cultura. Sin duda esta cuestión es clave y explica por qué, como se verá más adelante, la mayoría de las multinacionales españolas señalan que la adaptación cultural (o problemas con la misma) es uno de los principales problemas y retos de la expatriación. (Pin y García Lombardía, 2009: 4)

Según este mismo estudio, un 41,7% de los casos de retorno anticipado en las multinacionales españolas se deben a problemas de adaptación del expatriado a la cultura de destino. En cambio, en el caso de las empresas extranjeras tan sólo un 23% de estos retornos se debe a problemas de adaptación cultural. Esto está directamente relacionado con el hecho de que la inversión de las primeras en formación intercultural dentro del presupuesto general destinado a los procesos de expatriación no llegaba al 10% mientras que la inversión de las segundas a este respecto superaba el 40% del presupuesto global dedicado a la gestión de dichos procesos de expatriación.

En este punto cabría señalar las implicaciones que podría tener esto para los titulados en TI. Como ya se mencionó en apartados anteriores, la profesión del traductor/intérprete ha tendido y tiende hacia la diversificación. Como consecuencia de esta apertura, los perfiles de los egresados son cada vez más variados. Según el *Libro Blanco sobre el título de grado en TI* (Muñoz Raya *et al.*, 2004) los empleos más frecuentes de los egresados se encuentran en las áreas de traducción, docencia de lenguas, empresa, interpretación, servicios multilingües y otros, siendo el campo empresarial un terreno que absorbe buena parte de los titulados.

Estas cifras confirman lo que se dijo respecto del dinamismo del entorno laboral en el que se mueven nuestros licenciados: deben, y pueden, cambiar de empleo con cierta frecuencia. Está claro que la mayoría de egresados –en algún momento de su corta vida laboral hasta el estudio se ha ganado la vida como traductores, pero también se ve que esta licenciatura los prepara en otras áreas relacionadas con sus competencias lingüísticas e interculturales. (Muñoz Raya *et al.*, 2004: 64).

La cuestión es que los egresados en TI aun trabajando en otros sectores siguen estando en contacto directo con otras culturas, por lo tanto si durante la carrera reciben una adecuada formación intercultural, estarán mejor preparados para la vida laboral.

Santos Velasco (2004), en su tesis doctoral, aborda el tema de la formación intercultural en la educación superior, para formar profesionales con alta

competencia intercultural que sepan cubrir las necesidades de la empresa en un mercado laboral cada vez más globalizado. Este trabajo es de especial interés, ya que dedica gran parte del mismo a estudiar la pedagogía intercultural en el ámbito universitario, a través de un estudio empírico donde recoge la perspectiva de los estudiantes; si bien más adelante dirige su estudio hacia la gestión empresarial, y nosotros, al campo de la TI.

Aneas Álvarez (2010), por su parte, indaga en el valor de la interculturalidad en las organizaciones, define los conceptos de formación intercultural y competencia intercultural, así como el proceso de evaluación de éstas. Además, para ilustrar estos puntos desde una perspectiva práctica, presenta la programación de un curso de formación intercultural. La autora defiende en este trabajo “el carácter de la formación intercultural como agente de transformación social” al afirmar lo siguiente: “Nos place especialmente, en estos momentos de incertidumbres y transformaciones, poder argumentar que en el seno de la empresa pueden generarse sinceros y verdaderos procesos de transformación social hacia una humanidad más tolerante y abierta”. (Aneas Álvarez, 2010: 5).

Otras propuestas interesantes sobre la adquisición de la CI con aplicación en el ámbito de la empresa son la de Hofstede (1991, 1999), el proyecto INCA (2004) y el informe *Competing across borders* (2012) elaborado por The Economist Intelligence Unit, que veremos con más detalle a continuación.

3.2.1.1. Hofstede (1991, 1999)

Uno de los máximos exponentes a la hora de aplicar los estudios culturales al terreno empresarial es, sin duda, Geert Hofstede. Este psicólogo social danés fue pionero en desarrollar un estudio a gran escala para observar las diferencias y similitudes entre las culturas nacionales y las culturas organizativas en los años 80. Desde entonces es el mayor referente en lo que respecta a los estudios interculturales en la empresa. Este autor señala que el concepto de “cultura” es integrado por primera vez en el ámbito de la gestión empresarial estadounidense durante las décadas de los 50 y 60 cuando las empresas americanas comenzaron a expandirse por el extranjero pero no es hasta los años 80 cuando la cultura se pone al mismo nivel que otros conceptos propios del *management* como son “estrategia”, “estructura” o “control” (Hofstede, 1989). De este modo surge el término “culturas organizativas o corporativas”:

Hablar sobre la “cultura” de una compañía u organización se ha puesto de moda entre directivos y consultores y, aunque con preocupaciones diferentes, entre profesores universitarios. (...) No existe una definición estándar del concepto, pero la mayor parte de los autores que escriben sobre él estarían probablemente de acuerdo en que la cultura organizativa es holística (...), está históricamente determinada (...), está relacionada con cosas que estudian los antropólogos (...), se construye socialmente (...), es blanda (...), es difícil de cambiar (...). (Hofstede, 1999: 293).

Además de ocuparse de las culturas organizativas, Hofstede también dedica gran parte de su obra a las culturas nacionales. A partir de la posición del relativismo cultural del antropólogo Lévi-Strauss (1958) y de la premisa de la antropología social de la primera mitad del siglo XX que consideraba que todas las sociedades a lo largo de la historia se enfrentan a problemas comunes pero para los que hay que aplicar soluciones distintas, Hofstede establece una definición de cultura y una serie de dimensiones tanto a nivel nacional como organizativo de las cuales se sirve para determinar las diferencias culturales existentes en cada uno de los niveles. Para este autor la cultura es “la programación mental colectiva que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de los de otro” y define “grupo” como “una serie de personas que están en contacto entre sí” y

“categoría” como “personas que, sin estar necesariamente en contacto, tienen algo en común”. (Hofstede, 1988; 1989; 1991; 1994; 1999). En su famoso diagrama en cebolla representa las manifestaciones de la cultura por niveles de profundidad y establece cuatro elementos de diferenciación cultural de menor a mayor profundidad: símbolos, héroes, rituales (incluidos los tres bajo el concepto “prácticas”) y valores. (Hofstede, 1999: 40).

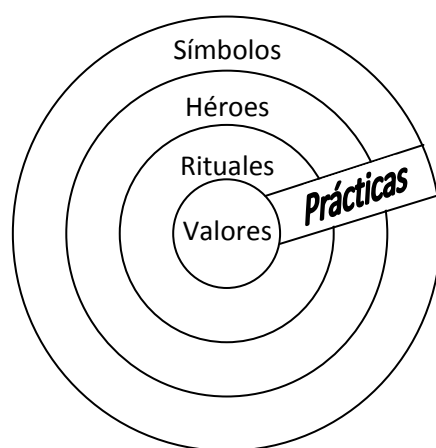


Figura 12. Diagrama en cebolla (Adaptado de Hofstede, 1999: 40).

En cuanto a las dimensiones culturales, comienza a estudiar las diferencias entre culturas a nivel nacional a partir de los estudios previos de los antropólogos Inkeles y Levinson (1954) y de un estudio propio basado en diversas encuestas a trabajadores de la multinacional IBM. Para Hofstede (1999: 48) una dimensión es “un aspecto de una cultura que puede medirse en relación con otras culturas”. Los resultados obtenidos en las encuestas de IBM coincidían con las áreas problemáticas establecidas por Inkeles y Levinson años atrás y a partir de ellos Hofstede establece las siguientes dimensiones para culturas nacionales: distancia jerárquica, colectivismo vs. individualismo, feminidad vs. masculinidad y control de incertidumbre. Posteriormente se añade la dimensión orientación a largo plazo vs. orientación a corto plazo, tras comprobar que existía un sesgo cultural al haberse realizado todos los estudios desde una perspectiva exclusivamente occidental.

En lo que se refiere a las culturas organizativas, Hofstede (1999: 294) las define como “la programación mental colectiva que distingue a los miembros de una

organización de los de otra”. La diferencia entre culturas nacionales y organizativas radica en las distintas manifestaciones descritas en el diagrama en cebolla, es decir, a nivel nacional las diferencias culturales se aprecian en mayor medida en el elemento “valores”, mientras que en las culturas organizativas estas diferencias residen sobre todo en el factor “prácticas”. Las dimensiones para este tipo de culturas las establece a partir de otro proyecto de investigación en colaboración con el IRIC (*Institute for Research on Intercultural Cooperation*) donde se estudiaron varias organizaciones dentro de un mismo país (estudio inverso al de IBM donde se investigó una misma organización en diversos países). En este estudio se decidió incluir metodología cualitativa (entrevistas en profundidad) además de la cuantitativa (cuestionarios cerrados) para obtener una visión más completa.

Las dimensiones extraídas de este estudio son las siguientes: orientación al proceso vs. orientación a los resultados, orientación al empleado vs. orientación al trabajo, corporativismo vs. profesionalidad, sistema abierto vs. sistema cerrado, control laxo vs. control estricto y normativismo vs. pragmatismo. No entraremos a analizar cada una de las dimensiones pero sí cabe destacar que la aportación de Hofstede al terreno de la comunicación intercultural es muy valiosa ya que la mayoría de estudios posteriores al respecto han tomado como referencia alguno de sus postulados o su clasificación cultural a través de dimensiones. Además, este autor también muestra sus inquietudes didácticas y realiza alguna propuesta de enseñanza para lograr una competencia intercultural efectiva o en su terminología, una conciencia cultural (*cultural awareness*) (Hofstede, 1989); elemento que considera clave en la competición empresarial por el mercado.

3.2.1.2. Proyecto INCA (2004)

El proyecto INCA (*Intercultural Competence Assessment*, 2004) es un trabajo de gran relevancia para los estudios sobre comunicación intercultural. Si bien su desarrollo no tuvo lugar en el seno de la gestión empresarial, su aplicación sí se llevó a cabo en este ámbito, dado que constituyó la herramienta para la organización de cursos de formación intercultural en empresas y para que éstas evaluaran la CI de sus empleados. Fue elaborado por un grupo de universidades europeas a través del programa *Leonardo da Vinci II* con la colaboración del CILT (*The National Centre for Languages*) y de autores especializados en educación intercultural como Michael Byram, Torsten Köhlmann, Bernd Müller-Jacquier y Gerhard Budin.

El proyecto INCA ha desarrollado un mecanismo de evaluación de la CI a través de seis dimensiones y tres elementos que se presentan interrelacionados, como se observa en la tabla 9, a continuación. Asimismo, se han elaborado manuales (*Portfolio of Intercultural Competence* e *INCA Assessor Manual*) y cuestionarios para enseñar y evaluar esta competencia²².

²² El la información y el material desarrollado en el proyecto INCA que mostramos fue consultado en su página web (www.incaproject.org) aunque esta página ya no está disponible en la actualidad.

	MOTIVATION	SKILL/KNOWLEDGE	BEHAVIOUR
Tolerance for ambiguity	Readiness to embrace and work with ambiguity.	Ability to handle stress consequent on ambiguity.	Managing ambiguous situations.
Behavioural flexibility	Readiness to apply and augment the full range of one's existing repertoire of behaviour.	Having a broad repertoire and the knowledge of one's repertoire.	Adapting one's behaviour to the specific situation.
Communicative awareness	Willingness to modify existing communicative conventions.	Ability to identify different communicative conventions, levels of foreign language competencies and their impact on intercultural communication.	Negotiating appropriate communicative conventions for intercultural communication and coping with different foreign language skills.
Knowledge discovery	Curiosity about other cultures in themselves and in order to be able to interact better with people.	Skills of ethnographic discovery of situation-relevant cultural knowledge (including technical knowledge) before, during and after intercultural encounters.	Seeking information to discover culture-related knowledge.
Respect for otherness	Willingness to respect the diversity and coherence of behaviour, value and belief systems.	Critical knowledge of such systems (including one's own when making judgements).	Treating equally different behaviour, value and convention systems experienced in intercultural encounters.
Empathy	Willingness to take the other's perspectives.	Skills of role-taking de-centring; awareness of different perspectives.	Making explicit and relating culture-specific perspectives to each other.

Tabla 9. Elementos que conforman la CI del proyecto INCA (2004). (Adaptado).

3.2.1.3. Competing across borders (2012)

Competing across borders. How cultural and communication barriers affect business (2012) es un estudio bastante reciente elaborado por The Economist Intelligence Unit. Se trata de un exhaustivo informe que recoge los resultados y conclusiones de una encuesta a escala mundial realizada a directores ejecutivos y demás trabajadores de grandes compañías multinacionales acerca de la importancia de la colaboración intercultural para que una empresa fracase o tenga éxito en su expansión internacional. Los resultados obtenidos son altamente interesantes, sobre todo porque vemos las cifras recogidas en España en comparación con otros países. Por ejemplo, la encuesta concluye que la falta de diversidad lingüística supone un reto importantísimo en Latinoamérica y países del sur de Europa: el 38% y el 41% de los encuestados en Brasil y España respectivamente consideran que la dificultad para comunicarse en otras lenguas supone un enorme obstáculo para las relaciones internacionales de sus empresas.

Otro dato interesante que recoge este estudio es que el 78% de los directivos encuestados considera que en los próximos tres años se incrementará la diversidad nacional de sus equipos de trabajo, debido del aumento de las transacciones comerciales a nivel global. En este sentido, donde el 61% de encuestados afirma haber tenido dificultades a veces a causa de una comunicación intercultural deficiente, la cifra sube al 71% en el caso de España. Por otra parte, el 43% reconoce que su empresa ha tenido pérdidas económicas debido a problemas de comunicación en sus relaciones internacionales.

Casi la totalidad de los participantes (90%) cree que si en su empresa mejorara la comunicación intercultural, lo harían también los beneficios y la cuota de mercado. Aunque reconocen el impacto directo que una mejor comunicación intercultural tiene en los ingresos de la compañía, un 47% considera que su empresa no invierte lo necesario en ese tipo de formación ni pone mucho énfasis en seleccionar personas con la competencia intercultural adecuada para desenvolverse con éxito en un entorno internacional.

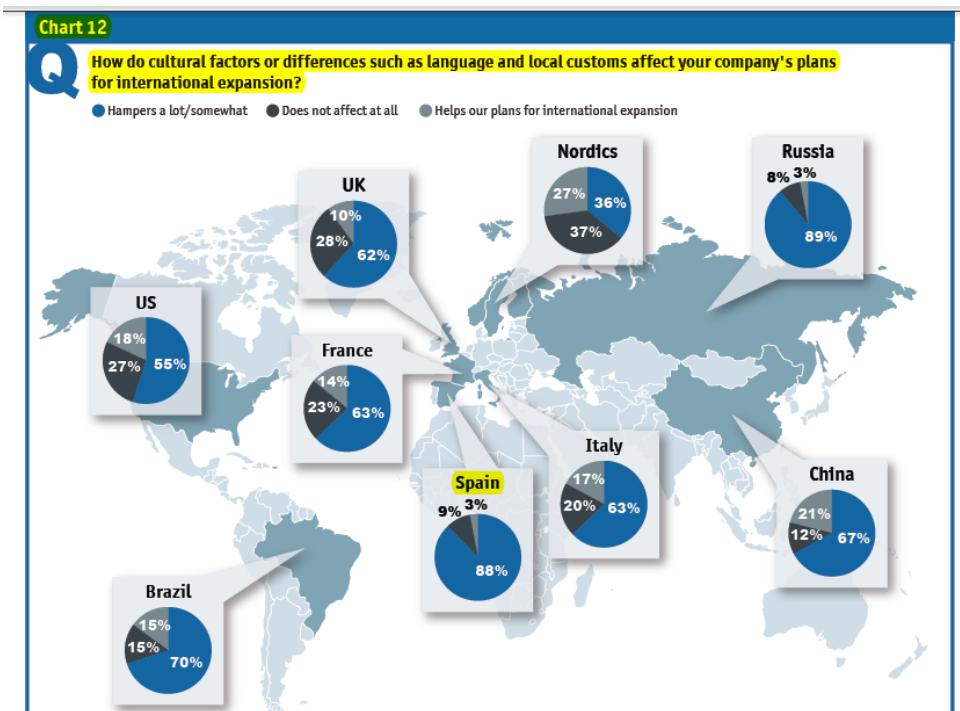


Figura 13. Efecto de las diferencias culturales en la expansión internacional de las empresas. (The Economist, 2012: 16).

Si observamos el cuadro anterior, vemos que las compañías españolas (88%), junto con las rusas (89%) son las más afectadas, de entre el resto de encuestadas, por diferencias lingüísticas y culturales a la hora de expandirse a otros países²³.

²³ El informe completo puede consultarse en: <http://www.managementthinking.eiu.com/competing-across-borders.html>

3.2.2. Investigación educativa

3.2.2.1. *Pedagogía Intercultural*

Dentro del contexto educativo, incluimos varias propuestas de diferentes autores que apuestan por una educación centrada en la diversidad cultural y en el desarrollo de la CI tanto de estudiantes como de profesores. Es por esto que los englobamos bajo el epígrafe de pedagogía intercultural que pasaremos a explicar con más detalle a continuación. Aunque los trabajos de estos autores no van dirigidos expresamente a la formación de traductores, algunas de sus teorías y modelos de CI podrían ser extrapolables a este campo de estudio.

En su obra *Pedagogía Intercultural* (2003), Aguado expone los principios básicos de esta disciplina así como sus bases teórico-conceptuales y las líneas de investigación más frecuentes en los estudios sobre educación e interculturalidad. Además, describe el concepto de CI y los mecanismos para su adquisición. Aunque su obra va destinada principalmente a la educación escolar, hace hincapié en la necesidad de extender la pedagogía intercultural al resto de ámbitos educativos.

El enfoque intercultural en pedagogía sitúa a la cultura en el centro de la educación y considera a ésta como un proceso donde la cultura se construye y se transforma, por lo tanto, las diferencias culturales son un elemento constante de dicho proceso. En lo que respecta al marco teórico que rodea a la pedagogía intercultural, según esta autora, carece de una base sólida y consensuada, por lo que existe un debate acerca de cuáles son sus objetivos, qué metodología es la más adecuada y cómo definir los conceptos clave de la disciplina. Aguado (2003) propone acercarse a otros campos como la antropología, la sociología, la psicología y como no podía ser de otro modo, a la pedagogía, para intentar sentar las bases teóricas de la pedagogía intercultural.

La antropología ha elaborado conceptos clave como son los de cultura, minoría, o identidad cultural. Los estudios sociológicos describen las relaciones sociales mediante modelos basados en el conflicto, en estructuras sistémicas o en procesos psicosociales. La psicología social explicaría las interacciones sociales como

construcciones e interacciones entre personas e individuos. La psicología educativa, desde el paradigma histórico-cultural, define el aprendizaje significativo y los contextos de actividad y aprendizaje. Por último, desde el ámbito de la pedagogía, los modelos diferenciales superan la visión restrictiva y marginalizadora de las diferencias humanas, las cuales dejan de ser contempladas como deficiencias o carencias respecto a un supuesto patrón ideal. (Aguado, 2003: 32).

En la tabla 10 que mostramos a continuación, se observan las características y objetivos fundamentales de la pedagogía intercultural.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL	
Dimensiones	Características
DEFINICIÓN Y OBJETIVOS	Las diferencias culturales se sitúan en el foco de la reflexión en educación.
	Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.
	Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles.
	La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...).
	Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.
	Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de oportunidades se entiende no solo como acceso a la educación sino como logro de beneficios que de ella obtienen.
	Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.
	Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.
FINES	Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
	Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.
	La escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos.

Tabla 10. Rasgos principales de la Pedagogía Intercultural (Adaptado de Aguado, 2003: 65).

Un factor esencial de la pedagogía intercultural que va en consonancia con nuestra perspectiva sobre el lugar que debería ocupar el factor intercultural en

concreto en la formación de traductores, es que éste debería estar presente en todo el currículum de forma homogénea y no en asignaturas aisladas.

No basta con enseñar datos culturales acerca de personas o grupos determinados para la lograr la adquisición de competencias que nos permitan ser eficaces en medios interculturales (...). En este sentido, es importante que el desarrollo de competencias interculturales esté integrado dentro del programa de formación general junto con las demás competencias a desarrollar. Hay que evitar que las actividades orientadas a desarrollar competencias interculturales sean un elemento yuxtapuesto al currículo ordinario. Es preciso que las experiencias que permitan adquirir estas competencias impregnen el currículo de forma transversal, a lo largo de todas las áreas y niveles. (Aguado, 2003: 150).

Sería conveniente aportar en este punto una definición de la disciplina que resuma de forma concisa los aspectos fundamentales de la misma, así como sus objetivos. De nuevo hemos recurrido a Aguado (2003) porque consideramos que su enfoque coincide en gran medida con lo que para nosotros sería una adecuada formación intercultural en el área de la formación de traductores.

La pedagogía intercultural es la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia. Aguado (2003: 63).

A continuación recogemos varias propuestas del ámbito educativo que conceptualizan y describen la CI, y de las que se podrían extraer ideas para aplicar en el ámbito de la traducción. Además, presentamos varios estudios de corte empírico desarrollados con estudiantes y profesores para la adquisición de la CI en el marco de la educación superior.

3.2.2.1.1. Bennett (1986, 1993, 2009)

El modelo de sensibilidad cultural o DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) de Bennett nace en el ámbito académico a partir de la perspectiva de estudiantes participantes en programas de movilidad y docentes, de tal forma que recoge también la experiencia específica del profesorado sobre su percepción acerca de la adquisición de la CI del estudiante. Este modelo fue utilizado en la práctica docente para elaborar el currículum de cursos sobre comunicación intercultural (Bennett, 1986: 182). Es un modelo dinámico, de adquisición, que describe el progreso por varias etapas hasta alcanzar la CI. Su utilidad en el campo de la formación de traductores y concretamente, en nuestro estudio, es evidente. En primer lugar, toma como punto de partida la visión de estudiantes y profesores sobre el proceso de adaptación a otra cultura y la adquisición de la CI. En segundo lugar, su carácter dinámico, su división por etapas y orientación hacia la adquisición lo hacen aplicable a cualquier ámbito educativo. Si bien nuestro estudio no se centra de manera concreta en la CI del estudiante participante en programas de movilidad, siempre es un aspecto a tener muy en cuenta en formación de traductores, donde se ha fomentado este tipo de intercambios activamente por ser una pieza clave para la adquisición de esta competencia.

Según este modelo, el estudiante pasaría por varias etapas hasta desarrollar una sensibilidad intercultural que le permitiría integrarse en otra cultura (Bennett, 1986 en Soriano García, 2007: 79-82):

1-Negación: Negación de las diferencias culturales. El individuo sitúa su propia cultura en el centro y es incapaz de interpretar estas diferencias. Sus observaciones en esta fase son simplistas.

2-Defensa: Su propia cultura sigue en el centro. Percepción de la otra cultura a través de estereotipos negativos.

3-Minimización: El individuo se empieza a fijar en elementos similares entre ambas culturas aceptando diferencias superficiales.

4-Aceptación: Se es capaz de reconocer y aceptar diferencias más profundas.

5-*Adaptación*: El individuo desarrolla una actitud empática hacia la otra cultura y es capaz de aceptar otros puntos de vista diferentes.

6-*Integración*: Se produce una comunicación intercultural fluida y un pensamiento basado en la aceptación de la pluralidad.

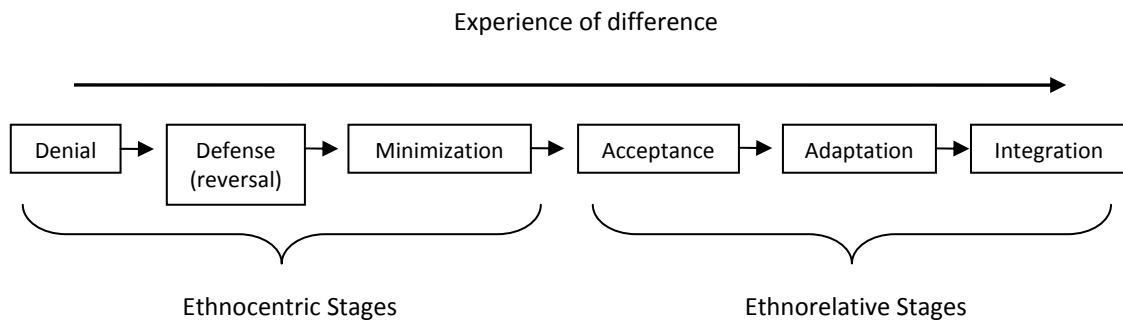


Figura 14. Modelo de Bennett (1986). (Adaptado de Bennet, 1986: 182).

3.2.2.1.2. Paige (1986)

Este autor es uno de los pioneros en el estudio de la educación intercultural en Estados Unidos junto con Gudykunst y Hammer, entre otros. Su trabajo es de gran interés porque ya en los años 80 advertía la necesidad de que la educación intercultural comenzaba por la formación de formadores y el desarrollo de la CI de los docentes para que éstos guiasen de forma adecuada a los estudiantes en este sentido. No obstante, en la actualidad nos encontramos con una mayoría de estudios centrados en el desarrollo de la CI de estudiantes, mientras que los dedicados a la CI de los formadores apenas alcanzan cierta representatividad en esta área de estudio.

The complexities and demands of culture learning require exceptional competencies of the trainer. These include a high degree of self-awareness and recognition of one's skills limitations, sensitivity of the needs of the learners, the ability to respond to the problems that culture learners encounter, and awareness of the ethical issues involved in cross-cultural training,

conceptual/theoretical understanding, program-design skills, and research/evaluation skills. (Paige y Martin, 1983 en Paige, 1986: 135).

Paige (1986) elabora un listado exhaustivo de competencias que debería reunir un profesor que imparta educación intercultural. Clasifica estas competencias en tres categorías: cognitiva (*knowledge*), de actuación (*performance*) y personal (*individual attributes*). Dentro de cada categoría establece siete dimensiones comunes en las que se incluye cada una de las competencias. Aunque en este trabajo no nos vamos a detener en ellas, cabe mencionar que este autor aporta una definición exhaustiva de cada una aclarando cualquier matiz terminológico y conceptual. Por último, señala una serie de características que debería reunir todo programa de formación intercultural orientado a futuros docentes, entre las que figuran, actividades para el diseño de programas y ejercicios concretos de aprendizaje con estudiantes, contenido teórico acerca de los conceptos, competencias que han de adquirir, y nociones sobre evaluación.

3.2.2.1.3. Byram (1997)

Byram es uno de los máximos representantes en educación intercultural. Este autor basa su modelo de CI en cuatro factores que conformarían la comunicación intercultural: conocimiento (*knowledge*), actitudes (*attitudes*), habilidades (*skills*) (para interpretar/relacionar y descubrir/interactuar) y educación política/conciencia cultural crítica (*political education/critical cultural awareness*). A continuación mostramos las representaciones gráficas de estos elementos:

	Habilidades Interpretar y relacionar <i>(savoir comprendre)</i>	
Conocimiento De uno mismo y del otro; de interacción: individual y social <i>(savoirs)</i>	Educación Educación política conciencia cultural crítica <i>(savoir s'engager)</i>	Actitudes Relativizar lo propio Valorar lo otro <i>(savoir être)</i>
	Habilidades Descubrir y/o interactuar <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Figura 15. Factores de la comunicación intercultural (Adaptado y traducido de Byram, 1997: 34).

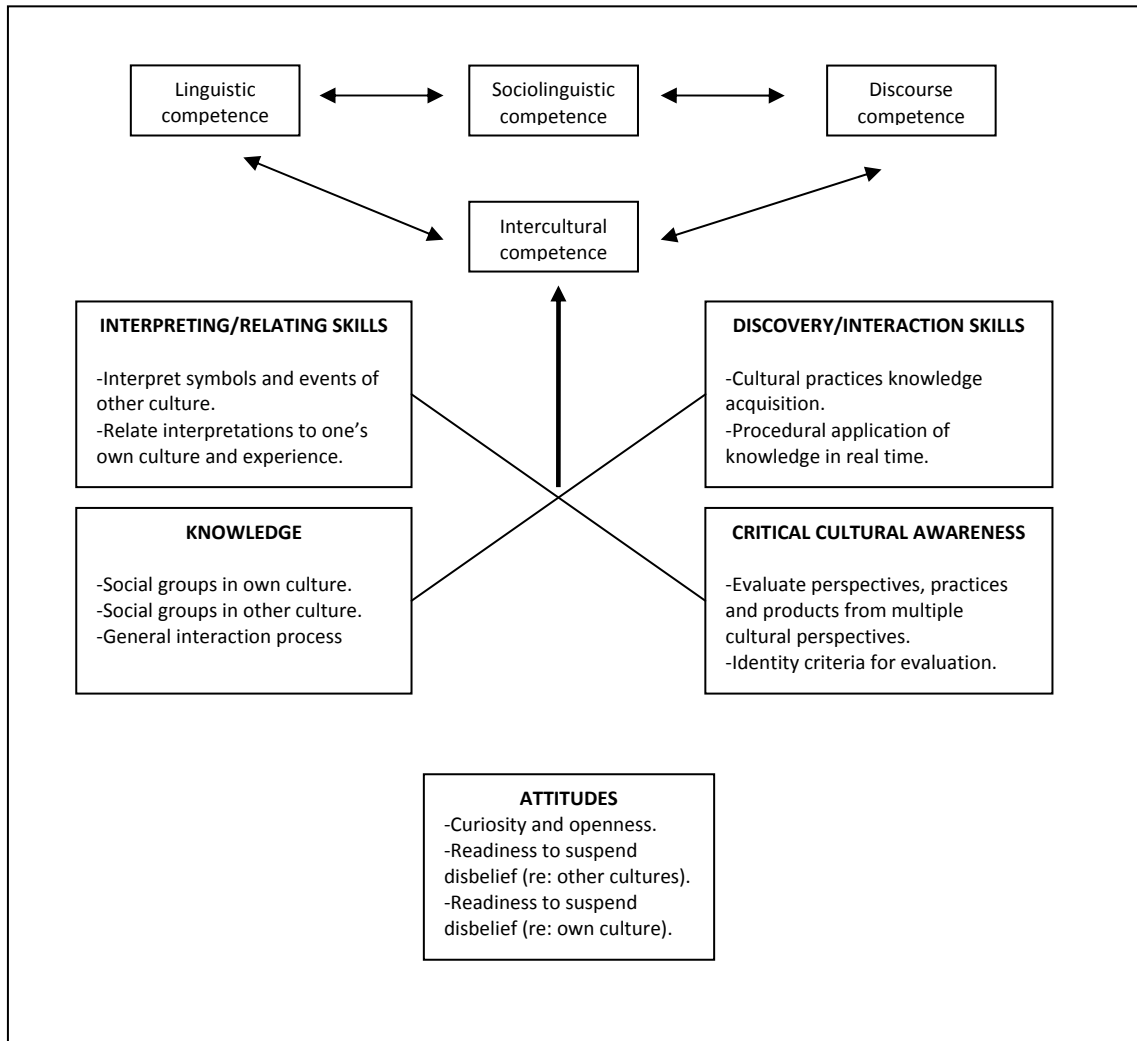


Figura 16. Representación gráfica del modelo de CI de Byram (1997). (Adaptado).

Para elaborar su modelo, Byram (1997) adopta un enfoque pedagógico socio-constructivista en la línea de Kiraly (2000), lo que lo sitúa en el mismo tipo de aprendizaje que trata de impulsar el EEES. Por otra parte, su propuesta está definida en términos de objetivos, constituyendo así una guía válida tanto para profesores como estudiantes, ayudando a los primeros a diseñar programas de formación y a los segundos a ser conscientes del proceso de adquisición de su propia CI. Asimismo, aborda el asunto de la evaluación de la CI, que según él, ha de estar basado en los objetivos que conforman su propuesta. Tanto para la evaluación como para la elaboración de su modelo de CI y la enseñanza de ésta, Byram (1997) parte de una premisa fundamental y es que toda comunicación intercultural está

determinada por el contexto social en la que se produce. Además, se posiciona claramente a favor de la unión indisoluble entre el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje de la comunicación intercultural. “Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence”. (Byram, 1997: 22).

Hemos elaborado una tabla donde recogemos las definiciones de cada elemento de la CI con los correspondientes objetivos de aprendizaje que habría de alcanzar el estudiante para la adquisición de la CI. Aunque este modelo está diseñado para la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos de los objetivos definidos se pueden introducir en la enseñanza-aprendizaje de la traducción.

Elementos de la Competencia Intercultural	Definición	Desglose en Objetivos
ACTITUDES	Curiosidad y disposición para apartar lo que se desconoce sobre otras culturas y lo que se conoce de la cultura propia.	1-Voluntad para interactuar con la cultura ajena en una relación de igualdad. 2-Interés por descubrir otros puntos de vista sobre lo cotidiano y lo extraño dentro de la propia cultura y de la cultura ajena. 3-Voluntad para cuestionar las ideas preconcebidas, prácticas y valores que se tienen de la propia cultura. 4-Disposición para adaptarse e interactuar con otra cultura durante un periodo de residencia. 5-Voluntad para participar de las convenciones de la comunicación verbal y no-verbal de la cultura ajena.
CONOCIMIENTO	Conocimientos sobre los grupos sociales y sus prácticas y productos en la cultura propia y la ajena además de los conocimientos sobre interacción social e individual.	1-Conocimientos históricos y contemporáneos sobre el propio país y el del interlocutor. 2-Conocimientos para entrar en contacto con interlocutores de otro país y sobre las instituciones que facilitan dicho contacto o ayudan a resolver problemas. 3-Conocimientos de las causas de los posibles malentendidos entre interlocutores de diferentes culturas. 4-Conocimientos de la historia de su propio país y cómo lo perciben desde el país del interlocutor y viceversa 6-Conocimientos de las denominaciones geográficas del propio país y cómo las perciben otros países y viceversa. 7-Conocimientos de los modos de socialización y las instituciones del propio país y del país del interlocutor. 8-Conocimientos sobre las diferencias sociales y sus marcadores del país de origen y del país del interlocutor. 9-Conocimientos sobre las instituciones y las percepciones que se tienen de ellas ya que afectan a la vida diaria en el país de origen y en el del interlocutor e influyen en las relaciones entre ambos. 10-Conocimientos sobre los mecanismos de interacción social en el país del interlocutor.
HABILIDADES PARA INTERPRETAR Y RELACIONAR	Habilidad para interpretar un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con los de la cultura propia.	1-Identificación de perspectivas etnocéntricas en un documento o evento y explicar sus orígenes. 2-Identificación de áreas donde puedan ocurrir malentendidos y disfunciones dentro de una situación de interacción y saber explicarlas de acuerdo a los dos sistemas culturales presentes. 3-Mediación entre interpretaciones conflictivas de un fenómeno.
HABILIDADES PARA DESCUBRIR E INTERACTUAR	Habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y sus prácticas y la habilidad para aplicar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de una situación comunicativa real.	1-Habilidad para lograr obtener del interlocutor información sobre documentos o eventos y desarrollar generalizaciones que se pueda aplicar a otros fenómenos y establecer relaciones entre ellos. 2-Identificación de referencias importantes dentro y entre varias culturas e inferir su significado y connotaciones. 3-Identificación de situaciones de interacción similares y diferentes, verbales y no verbales y negociar su uso más apropiado en determinadas circunstancias. 4-Utilización de la combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes en una situación real para interactuar con interlocutores de países y culturas diferentes teniendo en cuenta el grado de familiaridad utilizado en una y otra cultura y sus diferencias. 5-Identificación de las relaciones del pasado y las actuales entre la cultura de origen y la de llegada. 6- Identificación y utilización de instituciones públicas y privadas que faciliten el contacto con otros países y culturas. 7- Utilización, en una situación real el conocimiento, las habilidades y actitudes para mediar entre interlocutores de la propia cultura y de una cultura ajena.
CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA / EDUCACIÓN POLÍTICA	Habilidad para evaluar de forma crítica y sobre la base de unos criterios objetivos las prácticas y los productos de la propia cultura y de otras.	1-Identificación e interpretación de valores implícitos o explícitos en documentos y eventos de la propia cultura y de la cultura ajena. 2-Realización y evaluación del análisis de dichos documentos y eventos de forma objetiva. 3-Habilidad para interactuar y mediar en intercambios interculturales y lograr el acuerdo ante posibles conflictos.

Tabla 11. Resumen de los elementos que forman el modelo de CI de Byram (1997). (Traducción propia).

3.2.2.1.4. Fantini (2000)

Este autor también explora las implicaciones de elaborar una definición de CI en el área de la educación. Para Fantini (2000) el desarrollo de la CI en el individuo le permite no sólo conocer otras culturas sino que invita a reflexionar también sobre su propia cultura. Asimismo, considera que partir de una definición sólida del concepto de CI permite el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas para su adquisición y le otorga gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras en dicho proceso.

En su estudio del concepto de CI Fantini (2000) parte de las siguientes premisas:

- La CI es la habilidad para desarrollar y mantener relaciones.
- La CI es la habilidad para comunicarse de forma efectiva y apropiada minimizando las posibles distorsiones y pérdidas.
- La CI es la habilidad para llegar a acuerdos y lograr la cooperación con otros.

Aparte de estas tres consideraciones, añade otros tres factores fundamentales que caracterizarían a la CI:

- Está compuesta por una serie de rasgos de comportamiento como pueden ser: la empatía, la curiosidad, la motivación y el respeto.
- Existen cinco dimensiones sobre las que se asienta el concepto de CI: Las cuatro que este autor denomina "A+ASK" (*awareness, attitudes, skills, knowledge*) y otra relacionada con la competencia lingüística.
- La adquisición de la CI es un proceso de desarrollo que puede extenderse durante toda la vida y que nunca llega a completarse.

One is always in the process of 'becoming,' and one is never completely 'interculturally competent.' Although we may develop and expand our competencies, new challenges always exist. Like the speaker of two or more languages, one rarely attains complete and native-like fluency in the subsequent systems one enters beyond the native system. (Fantini, 2000: 29).

Por último, este autor también se preocupa por los métodos de evaluación de la CI. Considera que evaluar la CI es clave tanto para conocer el progreso del estudiante como para elaborar programas de formación adecuados y que las estrategias de evaluación deberían incluir tanto metodología cuantitativa como cualitativa.

3.2.2.1.5. Aguado (2003, 2006)

Para esta autora, todo programa de formación tiene que tener como objetivo prioritario la adquisición de la CI. Su noción de CI coincide con la de Byram (1997) en las tres dimensiones: actitudes, habilidades o destrezas y conocimientos, dotando de un mayor peso al factor actitudes. Resumimos estos elementos a continuación:

- *Actitudes*: El individuo ha de desarrollar cierta empatía que le permita ponerse en el lugar del otro. De este modo será capaz de aceptar la igualdad entre culturas y de cuestionar sus propios valores y costumbres. Además ha de mostrar curiosidad y apertura hacia el resto de culturas.

- *Conocimientos*: Acerca de las costumbres y productos tanto de su propia cultura como la del interlocutor. Además ha de conocer los procesos generales de interacción social, es decir, cómo funcionan y se forman los grupos y sus identidades.

- *Habilidades o Destrezas*: Habilidad para interpretar, comparar y relacionar desde varios puntos de vista los principios, valores o documentos de otras culturas en referencia a la suya propia. Habilidad para adquirir conocimientos sobre otras culturas y destreza para ponerlos en práctica en situaciones reales de contacto intercultural.

A partir de estas dimensiones, Aguado (2003) define la CI como “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas

se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones; y a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo.”

Aguado (2003) también pone mucho énfasis en el desarrollo de la CI por parte del profesorado. Por ello, describe de forma pormenorizada las creencias y actitudes que debería tener el educador en referencia a cada una de las tres dimensiones anteriores. En este punto cabe mencionar un proyecto internacional que desarrolló la UNED bajo la coordinación esta autora en el 2003 y con la colaboración de otros profesores y universidades españolas y europeas. Se denominaba *Proyecto INTER* y su objetivo era elaborar una guía de formación del profesorado para difundir la educación intercultural en las escuelas. Esta es una iniciativa enormemente interesante, ya que el diseño de la guía está planteado para poder aplicarlo a cualquier ámbito educativo. Se compone de varios cuestionarios y unas directrices comunes sobre cómo debería impartirse una educación intercultural en las escuelas. Todo ello gira en torno a cuatro ejes básicos: un mapa de la diversidad cultural, políticas educativas, programas e iniciativas de formación del profesorado e identificación de prácticas y recursos²⁴.

En el caso de los estudiantes, esta autora se centra sobre todo en la necesidad de incluir el desarrollo de la CI a lo largo de todo el programa formativo, como ya apuntábamos anteriormente. Por último, describe una serie de indicadores que mostrarían la adquisición de cierto nivel de CI por parte del estudiante, entre los que se encuentran, el incremento de la comprensión de la propia cultura, tomar conciencia de la validez de otras culturas, ser eficientes en situaciones de contacto intercultural, identificar conductas discriminatorias y conocer los valores y códigos de otras culturas, entre otros.

²⁴ Toda la información sobre el proyecto INTER está disponible en su página web <<http://inter.up.pt/>> o en la obra *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea* (2006).

3.2.2.1.6. Deardorff (2006, 2009)

Deardorff (2006) realiza un estudio donde trata de sentar las bases para elaborar una definición del concepto de CI y determinar los métodos más adecuados de evaluación de ésta. Un aspecto destacado de este trabajo es que reúne a académicos especialistas en interculturalidad y a miembros de los órganos de gobierno de diversas universidades para abordar dichas cuestiones, con lo que intenta poner algo de orden y alcanzar consenso en un aspecto tan controvertido como es la definición y evaluación de la CI. El objetivo principal del trabajo de esta autora es que los estudiantes adquieran un alto nivel de CI, dado que esto sería síntoma de que la universidad habrá alcanzado un mayor grado de internacionalización, como se desprende del *General Program Logic Model Applied to Internationalization* presentado en Deardorff (2006).

A partir de una combinación de metodología cualitativa y cuantitativa mediante cuestionarios y la técnica Delphi aplicada a un panel de expertos en interculturalidad, entre los que se encontraban académicos de relevancia como Byram, Bennet, Hammer, y Paige, entre otros, Deardorff extrae conclusiones enormemente interesantes para el avance de los estudios sobre interculturalidad y concretamente sobre la adquisición de la CI en el ámbito universitario.

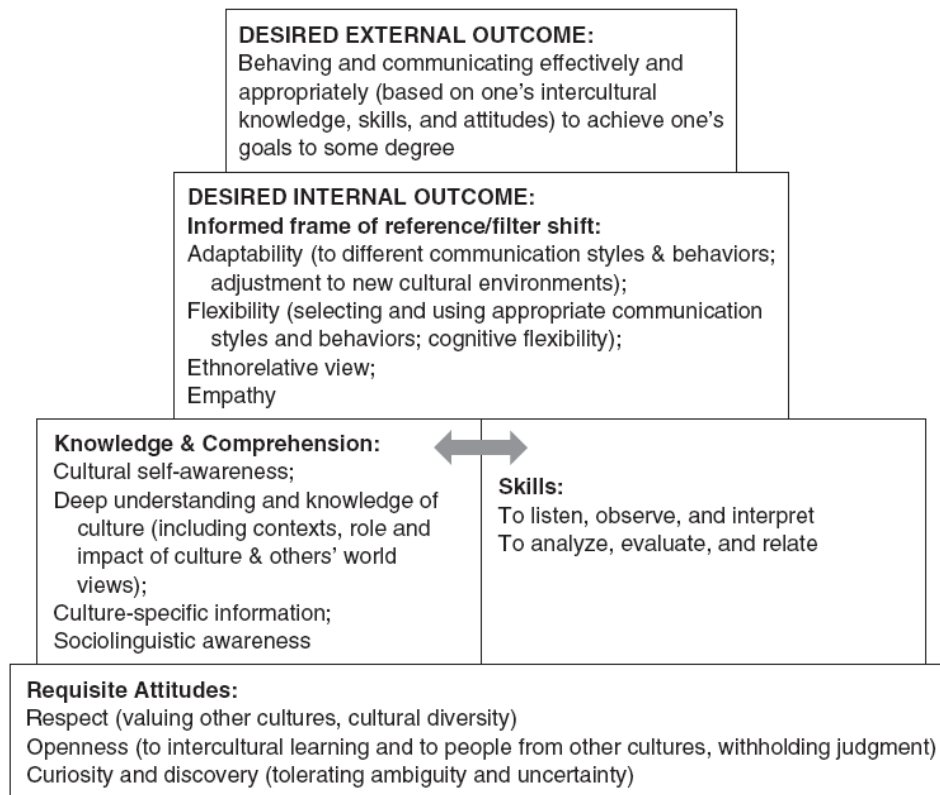
Entre los resultados más destacables se encuentra el concerniente a la definición de la CI, donde tanto las autoridades universitarias como los académicos especialistas en CI se decantaron por una definición generalista antes que por una de carácter más específico donde se describían los componentes de ésta. Los representantes de los órganos de gobierno de las universidades participantes justificaron esta respuesta afirmando que una noción del concepto más general puede aplicarse a todo tipo de individuos y contextos educativos.

La definición considerada como la más apropiada fue la que describe la CI como “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (Deardorff, 2006: 247). También hubo consenso en cuanto a que la adquisición de uno de estos componentes de forma aislada no garantiza poseer un nivel apropiado de CI. Como

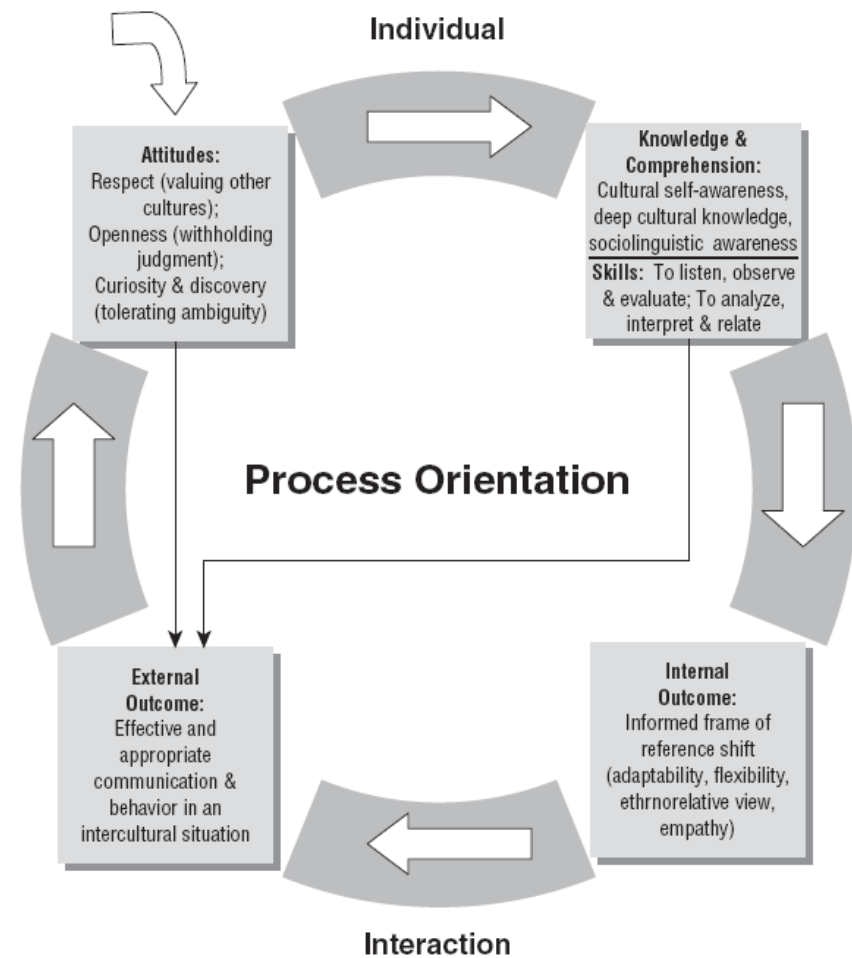
apunta la propia autora de este estudio (Deardorff, 2006: 248) es la primera vez que se logra unanimidad en la delimitación de los componentes de la CI. “These results are very important findings of this study, as there has previously been no consensus among intercultural scholars as to what constitutes intercultural competence. It is important to note that only one element received 100% agreement from the intercultural scholars, which was ‘the understanding of others’ world views’”.

Otro resultado notable del trabajo de Deardorff es que todas las instituciones estuvieron de acuerdo en que la CI de los estudiantes ha de ser evaluada. De hecho, un 38% de ellas ya lo estaba haciendo en el momento del experimento mediante diversos métodos. Tanto el grupo de autoridades universitarias como el grupo de académicos coincidieron en que el método de evaluación más adecuado consistía en una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

A partir de estos resultados, Deardorff (2006) propone dos modelos de CI. Ambos comparten elementos, aunque el primero es de carácter más estático y el segundo es dinámico, dado que se ve representado el proceso de adquisición y las relaciones entre los componentes que conformarían la CI. A continuación mostramos ambos modelos:



- Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)
- Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements



Figuras 17 y 18. Representaciones gráficas del modelo de CI de Deardorff (2006).

En las dos propuestas el proceso de adquisición de la CI comienza desde el factor actitudes; el elemento más importante según la autora. En este punto también coincide con las tesis de Byram (1997) y Aguado (2003) al respecto.

Though individuals can enter these frameworks at any particular point, attitude is a fundamental starting point (Byram, 1997), as illustrated in both of these visual representations. It has been referred to as the affective filter in other models (Krashen, 1982, as cited in Hadley, 2001) (...) The following two models concur with these scholars in emphasizing the importance of attitude to the learning that follows. Specifically, the attitudes of openness, respect (valuing all cultures), and curiosity and discovery (tolerating ambiguity) are viewed as fundamental to intercultural competence. (Deardorff, 2006: 255).

Otro aspecto relevante de estas propuestas es la importancia que otorga tanto a los resultados (*outcomes*) externos como internos. A través de los conocimientos y destrezas que el individuo iría interiorizando, pasaría a exteriorizarlos o a ponerlos en práctica en situaciones reales de contacto intercultural mediante la interacción. Este proceso se aprecia mejor en el segundo modelo debido a su carácter dinámico.

Por último, una noción clave que expone Deardorff (2006) es el hecho de que la adquisición de la CI nunca se completaría. Es posible desarrollar un mayor nivel de CI ya que éste es un proceso de mejora continuo a medida que se completa el ciclo pero en ningún caso se llega a la adquisición de una CI total. "This process model also demonstrates the ongoing process of intercultural competence development, which means it is a continual process of improvement, and as such, one may never achieve ultimate intercultural competence." (Deardorff, 2006: 257). Esta idea de la adquisición de la CI como un proceso continuo que nunca termina es fundamental porque consideramos que es imprescindible inculcar las pautas necesarias para que el estudiante desarrolle posteriormente un aprendizaje autónomo, ya en su etapa profesional, de tal manera que él mismo pueda ir mejorando su propia CI. En cuanto a la división actitudes/conocimientos/habilidades, observamos que es la misma que realizaba Byram (1997) y que se podría transformar también en objetivos de formación para la docencia en TI.

3.2.2.1.7. Otros estudios

Para finalizar este apartado recogemos una serie de estudios de corte empírico que promueven el fomento de la adquisición de la CI de estudiantes y profesores en el ámbito universitario.

■ **Hammer *et al.* (2003)**

A partir del modelo de sensibilidad intercultural de Bennet (DMIS) (1986, 1993 en Hammer *et al.*, 2003) donde conceptualiza las dimensiones de la CI, estos autores desarrollan una herramienta de evaluación de la CI denominada *Intercultural Development Inventory* (IDI). Según el DMIS de Bennett, el desarrollo de la CI pasaría por unas fases u orientaciones determinadas, del etnocentrismo al etnorelativismo y sería en la fase de integración donde el individuo interiorizaría el concepto de diferencia cultural. Asimismo, toman el concepto de sensibilidad intercultural de Bennett (1986) entendido como “the meaning people attach to cultural difference and to the varying kinds of experience that accompany meaning attributions”. (Bennet, 1986 en Mahon, 2009).

Según Hammer *et al.* (2003), el IDI fue elaborado y validado mediante diversas técnicas (entrevistas, panel de expertos, cuestionarios) y se ha utilizado como instrumento de medida de las dimensiones de Bennett (1986). Se trata de un cuestionario compuesto por 50 puntos que en combinación con el DMIS permitirían evaluar la CI y desarrollar programas de formación intercultural. Esta herramienta ha sido validada por otros autores (Paige *et al.*, 2003; DeJaeghere y Cao, 2009; Mahon, 2009; Pedersen, 2010) como un instrumento fiable para aproximarse al grado de sensibilidad intercultural definido por Bennett (1986, 1993) y al concepto generalmente aceptado de CI. No obstante, estaría sujeto a revisiones constantes debido a la naturaleza tan variable de la dimensión intercultural del individuo.

■ **Cowley y Hanna (2005)**

Cowley y Hanna (2005) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de Ciencias Empresariales y estudiantes de posgrado de este mismo ámbito de la Universidad de Sydney acerca de la importancia de transmitir conocimientos interculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso el francés) para lograr una comunicación efectiva. El objetivo de este trabajo era el de subrayar la necesidad de unir la enseñanza de lenguas con la enseñanza de estrategias de comunicación intercultural que tradicionalmente han estado separadas.

A través de cuestionarios de carácter cualitativo basados en preguntas abiertas, los autores llegaron a la conclusión de que aunque los estudiantes participantes habían interiorizado nociones como tolerancia y empatía, esto no se traducía necesariamente en una adecuada aplicación de la CI en situaciones de contacto intercultural. Por ello proponen una serie de actividades dentro y fuera del aula para acercarse de forma práctica a otras culturas mediante el aprendizaje de lenguas.

■ **Klinge *et al.* (2009)**

El trabajo de estos autores investiga las ventajas de incluir herramientas informáticas en el área de la formación intercultural para el desarrollo de la CI en el marco educativo. Concretamente, presentan un programa de aprendizaje multimedia denominado *Culture Awareness Training (CAT)* orientado a estudiantes con pocas experiencias de contacto intercultural. Para probar la validez de este programa llevaron a cabo dos experimentos: en el primero de ellos evaluaron los intereses y actitudes de los estudiantes acerca de la diversidad cultural antes y después de haber participado en el CAT y en el segundo realizaron una comparación de los resultados obtenidos a partir del CAT frente a otro tipo de herramientas informáticas como son los juegos de simulación.

Los resultados del primer estudio demostraron que los participantes en el CAT habían aumentado en gran medida su conciencia intercultural, su interés por la

comunicación intercultural y su habilidad para adoptar una perspectiva intercultural. Por lo tanto, según ellos, el CAT constituye una herramienta útil para la educación intercultural, en tanto en cuanto, los estudiantes mejoraron su CI y reconocieron como positivo el uso de esta herramienta. En lo que respecta al segundo estudio, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al uso del CAT y otros juegos de simulación.

■ **Pedersen (2010)**

En este trabajo Pedersen (2010) pone de relieve que en los programas de movilidad estudiantil universitarios no se realiza un seguimiento sobre la formación que recibe el estudiante durante su estancia en el extranjero ni de los resultados de aprendizaje como la CI que ha adquirido a su regreso. Por ello esta autora realiza un estudio a este respecto utilizando el IDI (Hammer *et al.*, 2003), un cuestionario de carácter cuantitativo y cualitativo y la técnica de la investigación-acción. Los resultados indicaron que la experiencia previa en cuanto a estancias en el extranjero y un periodo de formación intercultural antes del viaje influyeron en gran medida para que los estudiantes pasaran del estadio del etnocentrismo al del etnorelativismo en el DMIS (Bennet, 1983, 1996).

Intercultural learning emphasizes a dynamic process toward the communication of meaning. Bennett and Paige (personal communication, October 24, 2008) define intercultural education as the “systematic effort to foster intercultural learning through curriculum design.” The implications of the research discussed in this article point toward the importance of intercultural education in study abroad. (Pedersen, 2010: 77).

■ **Méndez Cea (2012)**

El trabajo de esta autora constituye su tesis doctoral, centrada en analizar el nuevo paradigma educativo propuesto por el EEES poniendo el énfasis en el desarrollo de una pedagogía intercultural que conduzca al estudiante universitario a la adquisición de la CI. En la parte empírica de este estudio, recoge, a través de

técnicas cuantitativas, el punto de vista de estudiantes españoles y de otros países europeos que estudian una segunda lengua, acerca del proceso de aprendizaje.

(...) Parece razonable insistir una vez más en la importancia de seguir avanzando en la adquisición de la Competencia intercultural, tanto para alumnos como para profesores interactuando en entornos universitarios multiculturales, especialmente si consideramos la conciliación necesaria entre la convergencia de sistemas educativos y la profunda multiculturalidad que conlleva el EEES. (Méndez Cea, 2012: 557)

■ **Garrett-Rucks (2014)**

Este trabajo parte de un estudio empírico con estudiantes de lenguas extranjeras. En él se utilizaron dos modelos teóricos de CI (el de Byram (1997) y el de Bennett (1986)) para evaluar el proceso de adquisición de la CI de los estudiantes participantes. La autora llega a la conclusión de que existen discrepancias entre ambos modelos puesto que los resultados variaban en función del modelo empleado en el análisis.

Both models used in this study primarily relied on learners' intercultural attitudes or sensitivity toward the target culture rather than viewing intercultural competence as an evolving ability to solve real problems in intercultural contexts. In other words, the conceptual and theoretical limitations of both the models as used in the current study do not emphasize communication sufficiently enough as an agent for self-change. (Garrett-Rucks, 2014: 189).

Otros estudios de carácter empírico en el ámbito de la educación intercultural en este área serían los trabajos de Byram *et al.* (2001), Shi-Xu (2001), Spencer-Rodgers y McGovern (2002), Paige *et al.* (2003), Barmeyer (2004), Hunter *et al.* (2006), Branche *et al.* (2007), Ata *et al.* (2009), Briones *et al.* (2009), Burke *et al.* (2009), Cheung (2009), Fernández Castillo (2009), Joy y Kolb (2009), Malott (2009), Montgomery (2009), Pitts (2009), Selmer y Luring (2009), Sullivan y Schartz (2009), Weigl (2009), Zaidman y Holmes (2009), Nam y Condon (2010), Behrnd y Porzeltb (2012), Holmes y O'Neill (2012).

3.3. La CI en el ámbito de la formación de traductores

En este apartado nos centraremos en primer lugar en la evolución del factor cultural en los estudios de traducción, donde observaremos su creciente importancia en esta disciplina. Posteriormente, nos situaremos en el plano de la didáctica para enmarcar la CI en el contexto actual de la formación de traductores, inmersa en el EEES y en la enseñanza basada en competencias. Asimismo, realizaremos una breve revisión de los modelos de CI elaborados en el seno de los estudios de comunicación intercultural de los que podría valerse la formación de traductores para desarrollar un modelo de CI propio adaptado a las necesidades del estudiante de TI en el aula, ya que como comprobaremos, una aplicación directa de dichos modelos a la formación de traductores no sería posible. Finalmente mencionaremos varios estudios de corte empírico sobre la adquisición de la CI del estudiante de traducción.

3.3.1. El elemento cultural en los estudios de traducción

En el ámbito de la traducción, como señala Robinson (2003: 186), desde la antigüedad se ha sido consciente de cómo las diferencias culturales afectan a las traducciones mucho antes de que se empezase a escribir de forma teórica sobre este aspecto. Según numerosos estudios sobre traducción medieval (Copeland, 1991; Ellis, 1989, 1991, 1996; Ellis y Evans, 1994 en Robinson, 2003), los traductores de aquel tiempo eran conscientes de que existían diferencias culturales en los textos que trabajaban pero simplemente las ignoraban. Witte (2008) también advierte de la pasividad de los estudios de traducción tradicionales ante este fenómeno:

La traductología tradicional de orientación lingüística solía considerar la “cultura” como elemento facultativo, que se debía tener en cuenta o no según los requerimientos de cada caso. De modo que los “aspectos culturales” aparecían como factores añadidos, separables y separados de lo que supuestamente constituía el núcleo de la traducción, a saber, lo lingüístico. Por regla general, la “cultura” se situaba en el punto de mira sólo cuando se observaban “problemas” culturales durante el proceso traslativo, cuando, p. ej., resultaban imprescindibles determinados conocimientos extralingüísticos para entender o reformular un pasaje textual. (Witte, 2008: 55).

Otro factor interesante que destaca Robinson (1997, 2003, 2012) es la falta de colaboración existente entre los estudios sobre comunicación intercultural (ICC) y los estudios sobre traducción. Esto se debe, según este autor, a que los programas de comunicación intercultural estarían destinados a formar personas competentes en su propia cultura y en otras culturas, es decir, “mediadores culturales” que sepan desenvolverse tanto a nivel lingüístico como social en situaciones de interculturalidad. Podríamos pensar que la traducción y la interpretación estarían incluidas aquí, pero no es el caso porque los expertos en ICC dan por hecho que los traductores e intérpretes saben cómo actuar de forma eficaz en ámbitos multiculturales:

Translation/interpretation studies begins where ICC leaves off, at fluent integration. The ultimate goal of ICC is the base line of translator/interpreter training. This does not mean, of course, that translators and interpreters are somehow "above" all the complex problems that plague ICC at lower levels of cross-cultural competence and mediation. In fact, the same problems carry over into the high levels at which translators and interpreters work. These problems are the focus of a good deal of recent research in translation. Robinson (2003: 194).

A partir de Nida (1964) en los años sesenta comienza el giro del prescriptivismo al descriptivismo en traductología. Con su concepción del traductor dinámico, el énfasis se traslada de la forma del mensaje al sentido del mismo, al receptor y a la reacción de éste ante el texto traducido (Moya, 2004). Por lo tanto, es en este punto donde comienza a considerarse el contexto cultural como un factor importante a tener en cuenta al traducir, donde lo que prima es la comunicación. No obstante, el cambio más profundo en cuanto a la influencia de la cultura en traducción lo introdujo por una parte la corriente funcionalista en Alemania de la mano de autores como Reiss y Vermeer (1984) con su teoría del skopos y por otra

parte, los estudios de traducción en los Países Bajos con autores como Holmes (1972), y la teoría de los polisistemas en Israel cuyo fundador fue Even-Zohar (1979). Estas corrientes perciben la traducción no únicamente como un trasvase lingüístico sino como un proceso de comunicación entre dos realidades culturales distintas.

En la década de los 90, tiene lugar el llamado giro cultural (*cultural turn*) en el ámbito de la investigación en traducción. Dos representantes claros de esta corriente son Bassnett y Lefevere (1998) quienes, apoyados en los Estudios Culturales y Postcoloniales defienden que para traducir hay que tener en cuenta sobre todo la cultura de origen y la cultura meta (Bassnett, 2006: 311). Sin embargo, este enfoque no ha estado exento de críticas dentro del ámbito de la traductología. Algunos autores consideran que conceptualizar la cultura es perjudicial porque el traductor podría percibir barreras culturales donde no existirían, dado que la cultura “no es un ente que antecede al proceso de traducción, sino el efecto retroactivo de una cierta forma de enfocar la teoría y práctica de esta actividad” (Marín, 2005: 83).

Martín Ruano (2003) también advierte que hay que ser cuidadosos con la concepción de “lo Otro” porque la tendencia general en traducción es la de crear un exotismo inexistente alrededor de otras culturas que nubla la verdadera esencia de la misma. Al igual que esta autora, consideramos que hay que ser prudentes a la hora de mirar hacia otras realidades culturales pero es necesario partir de un objeto de estudio distinguible para poder analizarlo. Habría que incidir en la idea de la actividad traductora como un proceso de comunicación intercultural distanciándonos de la concepción de cultura como un factor que influye de forma puntual y en mayor o menor medida en las traducciones, donde la cultura sería simplemente una parte del todo. “Considerar el texto traducido como producto y parte de la cultura en la que se inscribe es un avance fundamental y de gran repercusión para los estudios de traducción”. (Carbonell, 1996: 144).

Otros autores que se han preocupado por el estudio del elemento cultural en el ámbito de la traducción desde diversos enfoques: Carbonell, 1996; Leppihalme,

1999; Godayol, 2003; Valero Garcés, 2003; Katan, 2004; Kelly, 2005a, 2005b, 2008; Sales, 2005; Bassnett, 2006; Kelly y Soriano, 2007; Ponce, 2007; Witte, 2008; Gregorio Cano, 2012, 2014.

3.3.2. La CI en formación de traductores

Como apuntábamos en capítulos anteriores, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado un nuevo método pedagógico que es la enseñanza basada en competencias y resultados de aprendizaje. Según el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) las competencias representan una combinación de conocimiento, comprensión, habilidades y aptitudes que debería adquirir el estudiante y que serían evaluadas por etapas. Los resultados de aprendizaje son una serie de objetivos redactados por los docentes sobre lo que el estudiante debería conocer, comprender y/o demostrar una vez finalizada una etapa concreta de aprendizaje. De este modo, los dos agentes principales en el proceso educativo adquieren un papel activo en el mismo. Por parte de las universidades, se han realizado muchos esfuerzos para adaptar antiguos modelos y programas docentes a los retos que representa este nuevo espacio educativo. Es relevante insistir en que para cuando llegó la reforma, en el ámbito de la formación de traductores el enfoque docente que se seguía era paralelo a los objetivos del EEES (Kelly, 2005a; Hurtado, 2014; Calvo *et al.*, 2012). Además, la investigación sobre la competencia traductora y su adquisición es también previa al EEES (García Izquierdo, 2011). Por otra parte, otro de los objetivos de este nuevo marco educativo es acercar la formación a las necesidades del mercado laboral. En este sentido, la didáctica de la traducción actual se ha preocupado por acercar al estudiante la realidad de la profesión y a menudo se trasladan al aula encargos de traducción similares a los que se encontrará el estudiante al finalizar su formación (Calvo *et al.*, 2012: 88).

El presente trabajo implica un paso más hacia ese acercamiento entre formación y profesión. Desde un enfoque eminentemente empírico, profundiza en la influencia que tendría la CI en el trabajo diario del traductor para estudiar

posteriormente cómo trasladar los resultados obtenidos a la clase de traducción y fomentar la adquisición de esta competencia por parte del estudiante. En cuanto a la CI, si bien es cierto que se reconoce el papel esencial de la cultura en el proceso de traducción como hemos mostrado en el apartado anterior, son escasos los trabajos sobre la adquisición de dicha competencia por parte del estudiante de TI (Schäffner, 2003; Kelly 2005a, 2005b, 2008, ACCI (2006-2010); Kelly y Soriano, 2007; Witte, 2008; Katan, 2009a; Gutiérrez Bregón, 2009; PICT, 2011-2013; Gregorio Cano, 2012; Yarosh y Muies, 2012; Gregorio y Gutiérrez, en prensa), y también son pocas las propuestas de modelos de CT que incluyen la CI como una subcompetencia más en el conjunto de competencias que la conformarían (Kelly, 1999, 2002; EMT, 2009). Por lo tanto, tuvimos que acudir a ámbitos como los estudios de comunicación intercultural para encontrar un corpus más amplio de definiciones, modelos y descripciones de CI que completasen el marco teórico de nuestra investigación, como hemos observado en apartados anteriores.

En un intento por tender puentes y sentar las bases para un posible modelo de CI aplicable en TI, elaboramos una clasificación cronológica de los modelos de CI realizados hasta la fecha en el seno de los estudios de comunicación intercultural (Gregorio y Gutiérrez, en prensa) siendo conscientes de que se hacía cada vez más patente la necesidad de contar con una definición y un modelo específicos de CI adaptados a la formación de traductores. Si bien los modelos de CI disponibles en los estudios de comunicación intercultural constituyen una referencia importante, existe una diferencia elemental entre una y otra disciplina en cuanto al concepto de comunicación que imposibilitaría una definición común y aplicable del concepto de CI: en los estudios de comunicación intercultural se trabaja con un tipo de comunicación directa y espontánea dada entre miembros de culturas distintas. El caso del traductor es diferente en este sentido porque el tipo de comunicación con la que trabaja es de carácter indirecto y artificial, ya que ocurre a través de textos. Además, el traductor no está presente cuando su texto es leído y por tanto, no puede recibir *feedback* sobre su actuación. Se trata de una figura intermedia que facilita la interacción y el entendimiento a través de unas habilidades y

conocimientos adquiridos para el desarrollo de su profesión, que son de naturaleza muy concreta (Schäffner, 2003).

Exponemos a continuación los modelos de CI pertenecientes a la disciplina de comunicación intercultural en orden cronológico (Gregorio y Gutiérrez, en prensa). Esta revisión se basa en la realizada por Brian H. Spitzberg y Gabrielle Changnon (en Deardorff, 2009). Por cuestiones de espacio, presentamos los cerca de veinte modelos en una tabla resumen donde hemos destacado las características principales de cada uno. La mayoría de propuestas han sido utilizadas en los ámbitos de gestión empresarial, educación y sociología.

Nº de modelos: 19	Autor(es)	Características principales
1. Modelo de adaptación cultural	Gullahorn y Gullahorn (1962)	3 niveles de satisfacción con la cultura de acogida: bajo, moderado y alto. 7 fases por la que pasa en el periodo de adaptación distribuidas a lo largo de los 3 niveles anteriores: luna de miel, hostilidad, humor, sincronizado, ambivalencia, choque cultural de reentrada, y resocialización.
2. Modelo de sensibilidad cultural	Bennett (1986)	2 estadios: etnocéntrico y etnorrelativista. 6 fases distribuidas a lo largo de los 2 estadios anteriores (negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación, integración).
3. Modelo de competencia comunicativa intercultural	Kim (1988)	2 tipos de comunicación: interpersonal y de masas que se ven afectados por: 2 condiciones contextuales 3 predisposiciones a la adaptación
4. Modelo de comunicación intercultural	Gallois <i>et al.</i> (1988)	2 interlocutores (A y B). Descripción del proceso de interacción que se ve afectado por la identidad social y personal de los interlocutores, así como también por sus orientaciones y objetivos.
5. Modelo de aculturación actitudinal	Berry <i>et al.</i> (1989)	Actitud hacia la sociedad de origen y hacia la sociedad de acogida. 2 valores contrapuestos: mantener la identidad cultural vs. mantener las relaciones con grupos diferentes culturalmente. 4 elementos clave: integración y asimilación VS. segregación y marginalización.
6. Modelo relacional de la competencia intercultural	Imahori y Lanigan (1984)	3 dimensiones tanto para el expatriado como para el nacional: motivación/habilidades/conocimiento. Estas dimensiones influyen en los resultados a través de la experiencia y los objetivos. Los posibles resultados pueden ser: eficacia comunicativa e intercultural y disminución de la ansiedad, entre otros.
7. Modelo de competencia del interlocutor intercultural y modelo de convergencia de las visiones del mundo	Fantini (1995)	2 interlocutores. 2 visiones del mundo diferentes y una "cosmovisión" compartida. Importancia de la pragmática, la semántica, la morfología y la sintaxis, y el componente sociolingüístico.
8. Modelo de competencia intercultural	Byram (1997)	Relación de interdependencia con otras tres competencias: lingüística, sociolingüística y discursiva. 3 dimensiones: actitudes/conocimientos/habilidades. Definición del modelo en términos de objetivos. Diseño orientado hacia la enseñanza de lenguas extranjeras.
9. Modelo de los componentes de la competencia intercultural	Hamilton, Richardson y Shuford (1998)	Modelo descriptivo. 3 dimensiones: actitudes/conocimientos/habilidades. 3 componentes iguales para cada dimensión: conciencia/entendimiento/apreciación. Descripción de cada componente.
10. Modelo de competencia intercultural	Ting-Toomey y Kurogi (1998)	4 dimensiones interrelacionadas: conocimiento/conciencia/habilidades de interacción/criterios de competencia de trabajo cara a cara.

		Descripción de componentes de cada dimensión.
11. Modelo de competencia intercultural basado en la gestión de la incertidumbre	Hammer, Wiseman, Rasmussen y Brusckhe (1998)	Modelo orientado hacia la reducción de la ansiedad, la gestión de la incertidumbre y la adquisición de confianza.
12. Modelo de competencia intercultural en el proceso de cambio multinivel	Ting-Toomey (1999)	Recoge una serie de factores que explicarían el desarrollo hacia la CI por niveles: factores antecedentes/factores de proceso de cambio/factores de resultado. Descripción de cada uno de ellos.
13. Modelo de competencia intercultural hacia la calidad de relación	Griffith y Harvey (2000)	4 elementos interrelacionados para alcanzar un objetivo: calidad en la relación intercultural. Elementos: entendimiento cultural, competencia comunicativa, interacción cultural e interacción comunicativa.
14. Modelo intercultural de madurez	King y Baxter Magolda (2005)	División del modelo por etapas de desarrollo hasta alcanzar la madurez: nivel inicial/nivel intermedio/nivel maduro. Cada nivel está dividido a su vez en tres dimensiones: cognitiva/intrapersonal/interpersonal.
15. Modelo dinámico y modelo piramidal de la CI	Deardorff (2006)	2 representaciones del modelo: piramidal y dinámica. Orientado a la aplicación en el ámbito educativo. Incluye las dimensiones de actitudes/conocimiento/habilidades. Papel importante de la interacción.
16. Modelo intercultural de competencias globales	Hunter, White y Goodbey (2006)	3 dimensiones representadas en tres cuadrados recogidos en uno solo más grande. De este modo, las dimensiones quedan englobadas unas en otras. 10 factores que se distribuyen en los lados de los cuadrados.
17. Modelo de competencia intercultural de coherencia-cohesión	Rathje (2007)	Concepto de cultura basado en la coherencia (cultura como molde que unifica) y la cohesión (cultura como pegamento que conecta).
18. Modelo de aculturación relativa	Navas, Rojas, García y Pumares (2007)	Varias estrategias y actitudes interrelacionadas a través de un eje en cruz. El objetivo es lograr la adaptación relativa.
19. Modelo de competencia comunicativa intercultural	Arasaratnam (2008)	La interacción y la actitud global como elementos centrales que se relacionan con cuatro factores: empatía cultural, competencia comunicativa intercultural, motivación y experiencia.

Tabla 12. Clasificación cronológica de modelos de CI en estudios de comunicación intercultural (Gregorio y Gutiérrez, en prensa).

De esta clasificación, los modelos que consideramos tienen más proximidad y por tanto sería más fácil adaptarlos a la formación de traductores son: Bennett (1984), Byram (1997) y Deardorff (2006), y añadimos el modelo de INCA (2004). Los cuatro comparten un enfoque orientado a la didáctica donde el estudiante se situaría en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el plano práctico de la enseñanza de la traducción, tradicionalmente el factor intercultural se ha concentrado en su mayor parte en asignaturas concretas (por ejemplo, las de Civilización). Sin embargo, consideramos que sería conveniente que este aprendizaje se desarrollase de forma homogénea en lugar de tratarse de algo aislado porque sería más fácil y productivo para el estudiante. La necesidad de una formación intercultural se hace si cabe más patente en la formación de un traductor, donde el contacto con otras culturas se produce desde el inicio -tanto por los textos con los que trabaja como por la diversidad cultural del aula debido al fomento que se hace de los programas de movilidad estudiantil-, y se extiende durante toda su vida profesional. Kelly (2005b, 2006, 2008) y Kelly y Soriano (2007) señalan los inconvenientes y las consecuencias negativas de un aprendizaje intercultural centrado únicamente en las culturas de las lenguas de estudio. En este sentido, los conocimientos adquiridos serían de tipo descriptivo o declarativo (datos enciclopédicos sobre historia, geografía, instituciones, etc.) dejando a un lado otro tipo de aprendizaje basado en la experiencia, a través del cual se adquirirían conocimientos sobre los mitos, valores, comportamientos y representaciones textuales de todos ellos, que conformarían un concepto de CI más completo y apropiado para la actividad del traductor. Resumimos a continuación las deficiencias que recoge Kelly (2005b: 76) acerca de este modelo tradicional de transmisión de la cultura en la formación de traductores y que esta autora además relaciona con las críticas realizadas al paradigma educativo anterior al EEES:

- Es un modelo eminentemente transmisionista que promueve el aprendizaje basado en la memorización de información.
- Se asemeja al diseño de muchos cursos de formación de traductores de corte tradicional cuyo objetivo era surtir de profesionales a organizaciones internacionales (Mayoral 2004, en Kelly 2005b).
- Es un modelo propio de una sociedad donde no era posible acceder a la información de forma tan rápida como ahora, y por tanto, había que aprenderla o memorizarla.

- A menudo los conocimientos transmitidos en asignaturas como Civilización ya han sido adquiridos por los estudiantes de forma autónoma gracias al acceso a los medios, a internet y a la facilidad para viajar al extranjero que existe en la actualidad.
- Esta estrategia de enseñanza se limita únicamente a transmitir los elementos de las capas externas de modelos de cultura como el de Hofstede (1991, 1999) o Trompenaars (1993) y por tanto, no profundizan en las capas interiores que recogerían las normas, valores, mitos y comportamientos.

Por todo ello, sería necesario en primer lugar contar con una concepción de CI que incluya no solamente conocimientos de tipo declarativo sino también habilidades y actitudes que configuran una visión más profunda y realista de los elementos que configuran las relaciones interculturales actuales, en línea con las definiciones de cultura más consolidadas, que la perciben como un mapa mental compartido del mundo (Hofstede, 1991, 1999; Katan, 2004). Algunos de los modelos de CI que mostramos en apartados anteriores (Bennett, 1984; Byram, 1997; INCA, 2004; Deardorff, 2006) constituirían referencias sólidas a tener en cuenta en este contexto. En segundo lugar, habría que trasladar esto al plano práctico de la enseñanza y aprendizaje de la traducción, a través de la elaboración de unos objetivos de formación y unos resultados de aprendizaje concretos. De este modo pasaríamos de una enseñanza de la cultura, que es lo que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las asignaturas de Civilización, a un aprendizaje intercultural centrado en el estudiante y adaptado a las necesidades actuales de la profesión del traductor a este respecto.

Our criticism of the current model does not imply that there is no need for modules on “Area Studies” or the like on courses. It does imply that they should be organized on a learning outcomes basis, with clearly defined objectives, careful analysis of student profiles, teaching and learning activities in accordance with both of these, and fully aligned assessment. It also implies that these modules should be organized in close cooperation with others, in order to ensure that students acquire an understanding of translator competence as a complex whole, and are able to apply learning in one module to other simultaneous and subsequent modules. Students must be able to relate what they learn in “Area Studies” to translation activities. (Kelly, 2005b: 77).

A continuación presentamos algunos trabajos que investigan la adquisición de la CI por parte del estudiante de TI y cómo fomentarla.

Kelly (2005b, 2008) y Kelly y Soriano (2007) estudian la adquisición de la CI del estudiante de TI a través de programas de movilidad. Éstos constituirían, según estas autoras, la mejor manera de fomentar un aprendizaje basado en la experiencia, que sería la pieza clave para la adquisición de dicha competencia. Estas autoras señalan algunas ventajas de estos programas en relación con la adquisición de la CI:

- Mejoran las habilidades lingüísticas, lo que facilitaría el acceso a la cultura de destino y a las representaciones textuales de la misma.
- El contacto directo con otras culturas conlleva un impacto mucho mayor en el aprendizaje intercultural que escuchar hablar en el aula, desde la distancia, y con un enfoque teórico, sobre las normas y costumbres de dichas culturas.
- Permiten al estudiante distanciarse de su propia cultura.

Kelly (2005b) también señala algunas dificultades que han de afrontar los estudiantes que participan en programas de movilidad y que afectarían de forma negativa a la adquisición de la CI, entre las que se encuentra en primer lugar, el hecho de que realizar estancias en el extranjero no garantiza la adquisición de la CI de forma automática. Para ello sería necesario someter al estudiante a una

preparación previa y que exista una buena coordinación entre las instituciones de origen y de destino. En segundo lugar, siempre estaría presente el peligro del choque cultural y la dificultad del estudiante para adaptarse a la cultura de destino, que podría producir reacciones negativas hacia esta cultura. En tercer lugar, esta autora señala que el hecho de que el estudiante participe en estos programas en una etapa demasiado temprana de su formación podría favorecer este tipo de actitudes negativas.

Kelly y Soriano (2007) consideran el aula multicultural o la “movilidad virtual” como una alternativa útil a los programas de movilidad en caso de que por diversas razones los estudiantes no pudiesen participar en ellos. El aula multicultural es una consecuencia de dichos programas que han facilitado la internacionalización de la enseñanza, y por tanto es otra opción de entrar en contacto directo con otras culturas minimizando, al mismo tiempo, las dificultades que señalábamos anteriormente en relación con la adaptación y el choque cultural que pudieran experimentar los estudiantes que realizan estancias en el extranjero.

As a well managed teaching resource, it allows students to reflect on and understand the basics of intercultural communication. Teachers can, for example, make use of multicultural, multilingual groups to carry out translation tasks or projects. This allows students to see that translation is not just a question of linguistic ability, but is a much more complex process, as different components of the group have different levels of linguistic competence. (Kelly, 2005b: 80).

El **proyecto I+D ACCI (2006-2010)** (Adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores e intérpretes) desarrollado por el grupo AVANTI de la Universidad de Granada y financiado por el MECD (HUM 2006-04454/FILO), que constituye el germen de la presente investigación, tenía como objetivo describir, definir y medir la CI del traductor. Para lograr este fin, se repartieron cuestionarios y realizaron entrevistas a estudiantes y profesores para observar qué importancia tenía para ellos la adquisición de la CI en el periodo de formación del traductor.

En nuestro TFM (**Gutiérrez Bregón, 2009**), recogíamos la perspectiva de varios estudiantes de la UGR sobre su aprendizaje intercultural durante la licenciatura de TI a través de la técnica cualitativa del grupo de discusión, con resultados interesantes que nos permitieron continuar con esta línea de investigación y ampliarla en el presente estudio.

El **Proyecto PICT** (*Promoting Intercultural Competence in Translators*) (**2011-2013**) es un proyecto financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Westminster (Londres) en cooperación con: University of Eastern Finland (Finlandia), ISIT (Francia), ICC - the international language association (Alemania), Jagielonian University of Kraków (Polonia), University of Bologna SSLMIT (Italia), Sofia University (Bulgaria). El objetivo de este proyecto es ayudar a implantar una pedagogía intercultural en los programas de posgrado en traducción, para que los estudiantes adquieran un alto nivel de CI. Para ello, han realizado una encuesta a 63 profesores y 399 estudiantes de diferentes programas de posgrado en varias universidades europeas. Los resultados obtenidos son de gran utilidad para este campo de estudio porque arrojan luz sobre un tema apenas abordado en la disciplina. Además, el proyecto en general adopta un enfoque eminentemente práctico, cuyos métodos y conclusiones se pueden aplicar perfectamente a cualquier contexto de la formación de traductores. La encuesta tiene un doble objetivo: por un lado, obtener el punto de vista de profesores y estudiantes sobre cómo se está desarrollando en la actualidad la enseñanza-aprendizaje de la CI en los programas de posgrado en traducción, y por otro lado, recoger sus expectativas acerca de cómo desearían que se abordase la competencia intercultural en dichos programas en el futuro. A partir de los resultados de la encuesta se ha elaborado la programación didáctica de un posible módulo de comunicación intercultural para traductores, así como un marco curricular donde se incluyen resultados de aprendizaje distribuidos por niveles y subdimensiones de CI y que podría ser adaptado a un módulo de traducción. Además, se ha desarrollado material pedagógico dividido en diferentes sesiones y material de evaluación de la CI, con varias tareas o exámenes tipo. Hemos resumido los resultados más significativos:

Encuesta sobre la implantación de la CI en programas de posgrado en traducción: RESULTADOS ²⁵				
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	Percepción de la CI	IMPORTANCIA	Crucial	Profesores: 57.22% Estudiantes: 47.87%
		COMPRENSIÓN (Estudiantes)	-Conocimiento exhaustivo de la cultura propia y de la cultura meta -Habilidad para detectar y saber utilizar elementos de la cultura meta -Habilidad para saber integrarse en otras culturas -Habilidad para comunicarse con otras culturas -Saber entender las diversas interacciones entre culturas -Mostrar tolerancia, comprensión y curiosidad hacia otras culturas	
		ÁREAS MÁS RELEVANTES (Profesores)	-Habilidad para detectar elementos de otras culturas -Conocimiento exhaustivo de la cultura propia y de la cultura meta (historia, literatura, tradiciones, política, instituciones, mentalidad, etc.) -Capacidad para aceptar las diferencias culturales -Conocimiento teórico sobre las diferencias culturales y su repercusión en el ámbito de la traducción y la comunicación -Conocimiento sobre elementos del discurso -Habilidad para adaptar elementos de la cultura extranjera para la audiencia meta	
	Formación	INCLUSIÓN DE LA CI EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Sí se incluye	Profesores: 87.50% Estudiantes: 64.03%
			NO se incluye	Profesores: 12.50% Estudiantes: 35.97%
		MODO DE INCORPORAR LA CI EN LA PROGRAMACIÓN	Asignatura independiente de CI	Profesores: 24.86% Estudiantes: 36.39%
			A través de otras asignaturas según el criterio del profesor	Profesores: 69.03% Estudiantes: 49.55%
		TIPO DE SESIONES MÁS FRECUENTES	Taller	Profesores: 39.62% Estudiantes: 36.46%
			Clase magistral	Profesores: 25.93% Estudiantes: 59.50%
		ACTIVIDADES UTILIZADAS DE FORMA MÁS FRECUENTE (Profesores)	Presentación teórica	11%
			Ejercicios prácticos en grupo	49%
			Análisis de texto	60%
			Análisis contrastivo	52%
		ACTIVIDADES FAVORITAS UTILIZADAS DE FORMA MÁS FRECUENTE (Estudiantes)	Presentación teórica	26%
			Ejercicios prácticos en grupo	58%
	Análisis de texto		45%	
	Análisis contrastivo		54%	
	Evaluación	MODO DE EVALUACIÓN DESEADO	FACTOR SEPARADO	PROFESORES: 14.86% ESTUDIANTES: 26.78%
			FACTOR INTEGRADO (como parte de la evaluación general de la calidad de una traducción)	PROFESORES: 85% ESTUDIANTES: 66.60%

Tabla 13. Resumen de resultados de la encuesta sobre la incorporación de la CI en programas de posgrado en traducción. (PICT, 2011-2013). (Elaboración propia).

²⁵ La suma de los porcentajes en una misma categoría refleja la media por país de los datos de esta categoría.

Encuesta sobre la Implantación de la CI en programas de posgrado en traducción: RESULTADOS				
EXPECTATIVAS DE FUTURO	Demanda de enseñanza de la CI (estudiantes)	Aumento de horas de enseñanza de CI	SÍ: 76.52%	NO: 7.14%
	ORGANIZACIÓN ACADÉMICA: Preferencias en la enseñanza/aprendizaje	MODO EN QUE DESEARÍA ENSEÑAR LA CI (profesores)	Asignatura independiente	19.03%
			A través de otras asignaturas	37.78%
			Una combinación de las anteriores	50.42%
		TIPO DE SESIÓN (profesores)	Clase magistral	31.67%
			Seminario	36.75%
			Taller	70.83%
			Otro	10.36%
		TIPO DE ACTIVIDADES (para los que querría recibir nuevos materiales) (profesores)	Ejercicios prácticos en grupo	67%
			Análisis de texto	63%
			Análisis contrastivo	67%
			Clase magistral	58%
		TIPO DE MATERIALES (que les gustaría utilizar/que se utilizaran)	Textos literarios	Profesores: 48% Estudiantes: 41%
			Artículos de periódico	Profesores: 65% Estudiantes: 58%
			Manuales técnicos	Profesores: 38% Estudiantes: 32%
			Textos publicitarios	Profesores: 49% Estudiantes: 45%
			Textos turísticos	Profesores: 40% Estudiantes: 40%

Tabla 14. Resultados de la encuesta sobre la incorporación de la CI en programas de posgrado en traducción (expectativas de futuro). (PICT, 2011-2013). (Elaboración propia).

Yarosh y Muies (2012) de la Universidad de Deusto adoptan un enfoque cognitivo del proceso de adquisición de la CI en el aula de traducción. En su trabajo, presentan los resultados de unas sesiones piloto llamadas *Culture in Translation* llevadas a cabo con estudiantes de traducción de la Universidad de Deusto. Según ellos, con este experimento se pretende configurar la primera aproximación hacia una pedagogía intercultural en TI.

Intercultural training for future translators should be very much focused on various cognitive operations involved in dealing with linguistic forms that refer to cultural scenes or schemata easily understood by the representatives of the author's culture, but not common among or known to the target audience. Yarosh y Muies (2012:42.)

Four 50-minute pilot sessions with the title of Culture in Translation were held at the University of Deusto (Bilbao, Spain) as a first step towards developing a pedagogical proposal for the Intercultural Training for Translators component for Translation (and Interpreting) degrees. The main objective was to raise students' cultural awareness in terms of helping them free themselves from blindly translating at the linguistic or word level and taking a step towards operating at the level of images and associated concepts/ideas, i.e. not at the purely linguistic but at the cultural level. Yarosh y Muies (2012:45).

Gregorio Cano (2012), realiza un recorrido teórico por los conceptos de cultura y CI en el marco de la traducción. También señala el vacío investigador que existe a este respecto y aboga por la futura elaboración de un modelo de CI de corte puramente empírico y adaptado a las necesidades de aprendizaje del estudiante de traducción. Para ello, ha desarrollado un instrumento de recogida de datos para analizar el proceso de adquisición de esta competencia combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

(...) Creemos que la concepción de cultura durante el proceso de formación de traductores se debe centrar en un sistema útil para interpretar la realidad y organizar la experiencia, y no como algo puntual enmarcado en una asignatura para tal efecto, ya que, desde nuestro punto de vista, no tendría sentido por tratarse de un proceso que se nutre no solo de lo aprendido, estudiado y tratado durante las clases cursadas en la carrera, sino también de las diferentes situaciones y experiencias que el futuro traductor pueda vivir fuera del aula. (Gregorio, 2012: 132)

Por último, en **Gregorio y Gutiérrez (en prensa)** presentamos los primeros resultados de un estudio empírico sobre la adquisición de la CI del estudiante de TI.

3.4. La CI en la profesión del traductor

Puesto que en la parte empírica de esta investigación acudimos al traductor profesional para observar el papel que desempeña la CI en su trabajo diario, consideramos necesario dedicar un apartado a las propuestas que desde la traductología han tratado de describir la CI del traductor y sus implicaciones en el desempeño de las tareas de traducción. También incluiremos aquí, aunque ya lo hicimos en el capítulo correspondiente a la CT de forma más detallada, el perfil de traductor profesional desarrollado por el *European Master's in Translation* (ETM) (2009), dado que la CI es una de las competencias que forman parte de su modelo de CT. Asimismo, nos acercamos a la figura del traductor como mediador intercultural y a la presencia de la CI en los perfiles profesionales de los egresados en TI que recoge el *Libro Blanco del título de grado en TI* (Muñoz Raya *et al.*, 2004). Por último, nos centramos en la concepción de traductor profesional y en los varios interrogantes que nos surgieron a la hora de intentar definir el perfil de la muestra de nuestro estudio.

3.4.1. Propuestas teóricas sobre la CI del traductor

3.4.1.1. Schäffner (2003)

El enfoque de esta autora acerca de la CI del traductor nos resulta especialmente relevante porque, en primer lugar, realiza una comparativa entre los estudios de traducción y los estudios de comunicación intercultural a través de una revisión cronológica. Aquí llega a la conclusión de que ambas disciplinas operan bajo una serie de principios básicos comunes:

- Communication is not a straightforward process of undisturbed message transfer.
- Communication across linguistic and cultural borders needs to recognize different cultural foundations of languages (reflected in genre conventions and communicative patterns).
- Language and culture are not stable concepts or closed systems, but rather dynamic, flexible, open systems.

- Languages and cultures cannot be equated with nation states, the boundaries of nations and cultures are becoming more and more blurred.
- Speakers engage in communicative interaction as members of speech communities which themselves are characterised by multiple identities, and speakers bring their own cultural identity to each interchange.
- Cultural barriers, i.e. culture-specific behavioural differences, are often more relevant than linguistic barriers in intercultural communication.
- Successful interaction demands communicative competence. (Shäffner, 2003: 90).

Posteriormente, alude a la necesidad de un modelo de CI específico para la formación en TI, ya que, aunque ambos campos comparten nexos importantes, la concepción de comunicación en una y otra disciplina varía considerablemente y, por tanto, es conveniente adoptar diferentes definiciones y modelos de CI para cada una de ellas (Shäffner, 2003: 91):

(...) Intercultural communication as direct communication requires an intercultural communicative competence for independent acting, i.e. communicators act in their own role. They require a competence to accompany and support their main aim of interaction (e.g. business negotiation, diplomatic contacts). In other words, the intercultural communicative competence is in the service of their primary professional goals. Translators, however, produce texts which are used by others for communication. Translators require a (translation-specific) intercultural competence in order to enable communication between others, to ensure access to intercultural interaction. ICS and TS, thus, operate with a different concept of communication: ICS is researching evolutionarily natural communication (...) whereas TS is concerned with a specific kind of artificially and professionally enabled communication.

Coincidimos con la distinción que realiza Schäffner (2003) respecto al concepto de comunicación. Si bien en los estudios de comunicación intercultural este término alude a una interacción directa y menos profesionalizada, en el caso de los estudios de traducción, estaríamos hablando de un tipo de comunicación a través de textos, y serían estos textos los que facilitarían la interacción entre dos culturas. Sería una comunicación más artificial y haría falta desarrollar una CI más profesional y específica. Esto es diferente por ejemplo en el caso de un mediador intercultural en el ámbito empresarial, donde su papel sería más directo: "Cultural competence thus needs to be developed in conjunction with the other components of translation competence in a specific translator-training programme." (Schäffner, 2003: 93).

3.4.1.2. Katan (2004)

Si bien Katan es consciente de las dificultades que entraña conceptualizar la cultura, considera que contar con una definición es muy importante porque de ese modo quedaría delimitada tanto su percepción como su modo de enseñanza. (Katan, 2004: 16-17). Este autor se introduce en el concepto de cultura a través de diferentes aproximaciones (conductista, etnocéntrica, funcionalista, cognitiva y dinámica) señalando sus pros y contras. La concepción de cultura de este autor se situaría en la línea de Hofstede (1991, 1999) y Trompenaars (1993) que la entienden como un mapa o modelo mental compartido del mundo: “A shared system for interpreting reality and organizing experience (...) A shared mental model or map of the world” (Katan, 2004: 26).

Por otra parte, Katan (2004: 26) Considera que la mejor forma de representar el proceso de traducción es a través de un modelo cognitivo basado en la teoría de marcos (Fillmore, 1977). Asimismo, Katan recoge la definición de Taft (1981) acerca del mediador cultural:

A cultural mediator is a person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions, and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must be able to participate to some extent in both cultures. Thus a mediator must be to a certain extent bicultural. (Taft, 1981 en Katan, 2004: 17).

A partir de esta definición, Taft (1981) desarrolla las competencias específicas que ha de reunir el traductor o mediador para desenvolverse eficazmente en entornos multiculturales. Hemos traducido y resumido estas competencias a continuación:

- Conocimientos sobre la sociedad: Historia, folklore, tradiciones, costumbres, valores, prohibiciones, el entorno natural y las personalidades importantes.
- Habilidades comunicativas: Escrita, hablada y no verbal.
- Habilidades técnicas: La requerida en función del estatus del mediador. Ej: conocimientos informáticos, vestir adecuadamente, etc.

-Habilidades sociales: Conocimiento sobre las reglas de comportamiento social y competencia emocional. Ej: capacidad de autocontrol.

Por otra parte, Katan (2004) es muy crítico con el modelo tradicional de enseñanza de la cultura en traducción:

The traditional teaching of culture to translators, interpreters, and to language students in general, has not focused on culture as a shared system for interpreting reality and organizing experience. A course on the subject, in many institutions, includes a module on literature and history up to, but not necessarily including, the 20th century, and a grounding in certain national bureaucratic and political institutions. What is fascinating is that the students graduate more proficient in these subjects than the vast majority of people that they will be translating or interpreting for. Whether or not they are culturally proficient is another matter. (Katan, 2004: 17).

Coincidimos con Katan (2004) en que en la mayoría de los casos la enseñanza de la cultura en traducción se centra en transmitir gran cantidad de contenido teórico con escasa aplicabilidad y se deja en el tintero los fundamentos básicos del aprendizaje intercultural, como es la enseñanza de habilidades de interacción social y el fomento de actitudes como la empatía o la curiosidad hacia otras culturas. Este hecho lo hemos comprobado en anteriores investigaciones (Gutiérrez Bregón, 2009; Kelly *et al.*, 2015) donde los estudiantes que participaron advertían precisamente esta realidad en primera persona.

3.4.1.3. Witte (2008)

Witte (2008) elabora su teoría sobre la CI del traductor basándose en los presupuestos de la teoría funcionalista general de la translación (TFG). Es por ello que parte de la definición de cultura de Vermeer (1992 en Witte, 2008: 74): “Definimos cultura como el conjunto de normas y convenciones conductuales de una sociedad y de los resultados de las formas de conducta sujetas a las normas y convenciones”. Asimismo, adopta un enfoque relativista que le lleva a afirmar que las culturas no existen como tales sino que son percibidas desde la perspectiva del individuo, determinada ésta por factores socioculturales, situacionales, disposicionales e individuales. Según esta autora, el traductor ha de ser capaz de

abstraerse de su propio trasfondo cultural y aprender de forma consciente las culturas ajenas mediante un proceso de socialización por el cual se sumerge en la cultura meta. No obstante, esta socialización no es tan fuerte como la primera que tiene lugar en la primera etapa de la vida y es la que condicionará de uno u otro modo las percepciones sobre las demás culturas. Witte (2008) define la CI como:

La capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se ‘sabe’ de forma inconsciente y de ‘aprender’ conscientemente lo que no se ‘sabe’ de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa, con respecto a las necesidades comunicativas de al menos dos actantes de dos culturas distintas, con el fin de hacer posible la comunicación entre estos actantes. (Witte, 2008: 143).

Según Witte, el concepto de “mediación” alberga unas connotaciones positivas frente a las negativas dadas en los estudios de comunicación intercultural donde es entendido como la conciliación de dos partidos enfrentados (Witte, 2008: 117). Ella concibe al traductor como un “gestor de la comunicación”, es decir, alguien que facilita y hace posible la comunicación entre miembros de distintas culturas. Una apreciación interesante de esta autora es la distinción que realiza entre “competencia-en-culturas” y “competencia-entre-culturas”. La primera incluye los condicionamientos perceptivos y los patrones de comportamiento, valores, etc., mientras que la segunda es la habilidad de formular hipótesis sobre los conocimientos previos que tienen los interlocutores el uno sobre el otro y saber aplicarlos en una situación de interacción intercultural.

Witte (2008: 153) describe seis pasos u objetivos para el desarrollo de la CI general del traductor:

- Desarrollo de una “sensibilidad perceptiva” para ser consciente de las diferencias culturales de los modos de conducta y sus posibles interpretaciones además de las posibles consecuencias derivadas de dichas diferencias.
- Desarrollo de la capacidad de aceptar cognitivamente esas diferencias sin realizar juicios de valor a priori.
- Reconocer y aceptar el propio condicionamiento cultural.

- Desarrollo de la capacidad de tomar conciencia y saber modificar la propia percepción de la cultura propia y la(s) ajena(s).
- Desarrollo de la capacidad de tomar conciencia y saber modificar las propias formas de conducta con respecto a las culturas (propia y ajena(s)).
- Desarrollo de la capacidad de reaccionar y actuar con vistas a las necesidades comunicativas de terceros con el fin de posibilitar la comunicación entre ellos.

La metodología que propone Witte (2008) para la adquisición de la CI se centra en una enseñanza contrastiva mediante la comparación consciente y dinámica de las culturas en cuestión, es decir, estudiar las diferentes conductas y patrones de comportamiento en determinadas situaciones y ámbitos culturales (Witte, 2008: 155).

3.4.1.4. EMT (2009)

Finalmente, en la propuesta de seis competencias que formarían la CT del traductor profesional según el EMT (2009), se incluye la CI con su correspondiente desglose de conocimientos y habilidades estructurados en torno a dos dimensiones: sociolingüística y textual. La dimensión o perspectiva sociolingüística se refiere a cuestiones de registro, interacción y variaciones de la(s) lengua(s) en función de parámetros históricos, geográficos, sociales y estilísticos. La dimensión textual implica la representación de las diferentes culturas en los textos de trabajo y el reconocimiento de estereotipos y elementos intertextuales, entre otros factores.

A continuación presentamos el conjunto de conocimientos y habilidades que formarían la CI del traductor profesional según el EMT (2009: 6):

SOCIOLINGUISTIC dimension:

- Knowing how to recognise function and meaning in language variations (social, geographical, historical, stylistic).

- Knowing how to identify the rules for interaction relating to a specific community, including non-verbal elements (useful knowledge for negotiation).
- Knowing how to produce a register appropriate to a given situation, for a particular document (written) or speech (oral).

TEXTUAL dimension:

- Knowing how to understand and analyse the macrostructure of a document and its overall coherence (including where it consists of visual and sound elements).
- Knowing how to grasp the presuppositions, the implicit, allusions, stereotypes and intertextual nature of a document.
- Knowing how to describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems.
- Knowing how to extract and summarise the essential information in a document (ability to summarise).
- Knowing how to recognise and identify elements, values and references proper to the cultures represented.
- Knowing how to bring together and compare cultural elements and methods of composition.
- Knowing how to compose a document in accordance with the conventions of the genre and rhetorical standards.
- Knowing how to draft, rephrase, restructure, condense, and post-edit rapidly and well (in languages A and B).

3.4.2. El traductor como mediador intercultural en España

El mediador intercultural es una figura reciente que todavía no goza de reconocimiento ni de una definición clara que delimite sus características y funciones. Aunque oficialmente está reconocido por el Ministerio del Interior desde el año 2000 (Sales, 2005) no existen instituciones que ofrezcan un título de mediador intercultural y su formación depende casi enteramente de organismos como las ONG o de los servicios sociales. Por lo que actualmente un mediador intercultural podría ser cualquiera con conocimiento de dos o más lenguas que facilite la comunicación entre dos partes que no comparten la misma lengua. A menudo en España este papel lo desempeñan los trabajadores sociales y esta figura cada vez está más unida al fenómeno de la inmigración.

Entendemos la Mediación Intercultural -o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales- como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez Romero, 1997 en Sales, 2005: 3).

En el ámbito de la TI, la disciplina que ha desarrollado este campo de estudio es la traducción e interpretación en los servicios públicos (T&ISSPP) donde según apuntan varios autores especialistas en el área, también existen una serie de necesidades no cubiertas a nivel institucional como la falta de profesionalización y cursos de formación en el plano universitario (Sales, 2005; Valero Garcés, 2003, 2008; Abril, 2006).

Ante todo, en el campo de la mediación intercultural hace falta una progresiva capacitación y profesionalización. Las carencias actuales en este sentido motivan que en muchas ocasiones terminen haciendo de mediadores familiares o amistades de los inmigrantes que necesitan de la ayuda de un enlace, con la falta de preparación y la tensión personal que eso puede conllevar. Y es que los mediadores interculturales no disponen aún de un estatuto legal en muchos países europeos, aunque son cada vez más numerosos, porque su labor es una demanda real y actual en todo país que, como España, se encamina hacia una sociedad de convivencia de culturas. (Sales, 2005: 5).

Valero Garcés (2008) realiza un recorrido por la T&ISSPP en otros países y llega a la conclusión de que en países tradicionalmente receptores de inmigrantes como Australia, Estados Unidos o Reino Unido la T&ISSPP es un área con un mayor desarrollo que en zonas donde la inmigración es un fenómeno más reciente como España, Italia u otros países del sur de la UE. Esta misma autora (Valero Garcés, 2003, 2008) señala las claves para una posible profesionalización de la disciplina y por tanto de la figura del traductor/intérprete como mediador intercultural. También apunta que cada vez se están llevando a cabo más avances para la profesionalización de la T&ISSPP en este país y que son los ámbitos legal y sanitario los que están a la cabeza de dichos avances. A nivel universitario, en España existen grupos de investigación que llevan ya tiempo estudiando este campo y contribuyendo en gran medida a la profesionalización de la T&ISSPP como son el grupo GRETI de la Universidad de Granada o el CRIT de la Universidad Jaume I de Castellón.

Por su parte, el *Libro Blanco sobre el Grado de Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya *et al.*, 2004) describe seis perfiles determinados que recogen los empleos más frecuentes de un futuro graduado en TI, entre los que se encuentra el mediador lingüístico y cultural en segunda posición: traductor profesional “generalista”; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial, redactor, corrector y revisor; lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos; y por último, docente de lenguas. En cuatro de estos seis perfiles (exceptuando los de lector editorial y docente de lenguas) se menciona expresamente la necesidad de que el traductor adquiera conocimientos interculturales: en el caso del primer perfil, traductor profesional “generalista” aparece en primer lugar como rasgo principal el de tener interés por las lenguas y culturas. En cuanto al segundo perfil, el de mediador lingüístico y cultural, es donde más se requiere de un alto grado de CI. En el perfil del intérprete de enlace, también se menciona entre los rasgos fundamentales que ha tener este tipo de profesional, el de mostrar curiosidad por otras culturas y conocer los contextos socioculturales de ambas partes. Por último, en el caso del perfil del lexicógrafo,

terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos, también se menciona expresamente que éste debería tener conocimiento contrastivo de otras lenguas y culturas.

3.4.3. Definiendo la profesión: ¿Qué entendemos por traductor profesional?

Resulta obvio que el objetivo primordial de la formación de traductores es que el estudiante adquiera un nivel de competencia traductora que le permita llegar al mercado laboral suficientemente preparado como para cumplir las necesidades demandadas a su profesión, y que por tanto, debería existir un continuo entre la etapa de formación y la etapa profesional (Kelly, 2002, 2005a; Calvo *et al.* 2012). Lo que no está tan claro es qué entendemos por traductor profesional o experto: ¿aquél que posee una titulación universitaria en TI? ¿Aquél que no tiene formación académica pero ha ejercido de traductor toda su vida? ¿Alguien que no ha terminado sus estudios pero ya cuenta con un contrato laboral para ejercer de traductor? Todas estas cuestiones nos surgieron a la hora de intentar definir un perfil concreto para elegir la muestra poblacional de nuestro estudio empírico. Según Kelly (2002: 16) un traductor experto es aquél que desarrolla actuaciones de éxito cumpliendo unos criterios de calidad (como puede ser satisfacer las necesidades de un cliente con un tiempo y un precio acordados). Pym *et al.* (2012) abordan el asunto del estatus del traductor profesional de forma extensa. Su trabajo y el desarrollado por Katan (2009b, 2011) recogen los resultados de encuestas realizadas a traductores de varios países de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y Australia que consideramos arrojan suficiente luz como para hacernos una idea del contexto actual en el que se encuentra la profesión del traductor. Además, a partir de las conclusiones extraídas de estos estudios, construimos un perfil de traductor profesional que nos ayudó a definir la muestra del estudio empírico.

Pym *et al.* (2012) elaboraron un informe para la Comisión Europea sobre la percepción del estatus y la profesión del traductor en la UE. Utilizaron una metodología de corte cualitativo basada en una exhaustiva revisión de la literatura reciente de este ámbito y cuestionarios y entrevistas a traductores profesionales.

Antes de llegar a la propia concepción de traductor profesional, cabría destacar en primer lugar que, como señalan Pym *et al.* (2012), la actividad del traductor no es una profesión regulada según la Directiva sobre cualificaciones profesionales de la propia Comisión Europea.

More importantly, the generic activity of translators appears not to qualify as a “regulated profession” in terms of Professional Qualifications Directive (2005/36/EC): no one can stop an unqualified person from working as a translator, except as under a 2007 law in Slovakia. This general profile (freelance, part-time, fragmented and unregulated) may require modes of professionalization that differ significantly from those of other liberal professions. (Pym *et al.*, 2012: 3).

Debido a esta falta de profesionalización y cierto desorden en el mercado, Pym *et al.* (2012) establecen una relación entre el estatus de un traductor y lo bien o mal que éste traduce. El estatus del traductor vendría dado por una serie de marcadores sociales a través de los cuales, los clientes, empleadores, etc. perciben la calidad de sus traducciones.

Seen as such, the question of status is extremely important because, almost by definition, someone who needs a translator cannot judge objectively how well that translator performs. Translations are among the products and services, perhaps along with used cars and legal services, where the buyer does not have direct knowledge of what they are buying – they have to rely on what people say, or on what the translator looks like, or on the translator’s academic qualifications, or their membership of professional associations, or their official certification. That is, status is created by a set of social signals, which come in many shapes and sizes. (Pym *et al.*, 2012: 9).

Podemos extraer de aquí, que el estatus de un traductor no se definiría en términos de competencias, habilidades y pericia, sino de una serie de suposiciones, reales o no, sobre aquéllas. Estas suposiciones, además, adquieren más veracidad si se fundamentan en un certificado o título que acreditaría al traductor como tal. No obstante, y en cualquier caso, este título tampoco garantizaría las habilidades o competencias del traductor, ya que es un documento que se podría adquirir previo pago.

From the perspective of the individual translator, status is something that must be acquired, in addition to actual translation skills. You should be able to translate, but you also need some

way of signalling your skills to your clients or employers. In this sense, a degree or a certification becomes a commodity, something that can be bought, something that you need in order to set up shop as a professional translator. (Pym *et al.*, 2012: 12).

Llegados a este punto, nos damos cuenta de la gran dificultad que conlleva tratar de definir la profesión del traductor sin elementos objetivos de base. Acudimos de nuevo a Pym *et al.* (2012) para dar respuesta a esta cuestión, a través de los modelos de profesionalización que nos presentan desde el punto de vista de la sociología. Según el *US National Center for Education Statistics* (1997) la profesionalización de una actividad es un proceso mediante el cual, una ocupación intenta aumentar su estatus adoptando rasgos y atributos organizativos propios.

En 1928, Carr-Saunders definió la profesionalización como: “a specialized skill and training, minimum fees or salaries, formation of professional organizations, and code of ethics governing professional practices” (en Pym *et al.*, 2012: 80).

Pym *et al.* concluyen, a partir de estas y otras revisiones más recientes de este concepto, que la traducción es una actividad que todavía no ha finalizado su proceso de profesionalización, ya que no cumple con ciertos criterios necesarios para ello, como el de contar con una serie de reglas que excluyan de la práctica a personas poco o nada cualificadas, reglas para reducir la competencia interna, y reglas para proteger al cliente.

A partir del modelo de profesionalización en cuatro etapas de Ju (2009) para los intérpretes de conferencias (que es una extensión del modelo de Tseng de 1992), Pym *et al.* (2012: 83-84) describen en qué estadio se encuentra la traducción en el marco europeo. La sitúan en las fases 1 y 2 y confieren gran peso del avance hacia posteriores estadios en las instituciones de formación; si bien admiten que el esfuerzo único de las instituciones académicas no sería suficiente. Se necesitaría un trabajo colaborativo entre éstas y otros organismos como asociaciones profesionales, empresas y autoridades con capacidad para otorgar certificaciones que regulasen la actividad traductora.

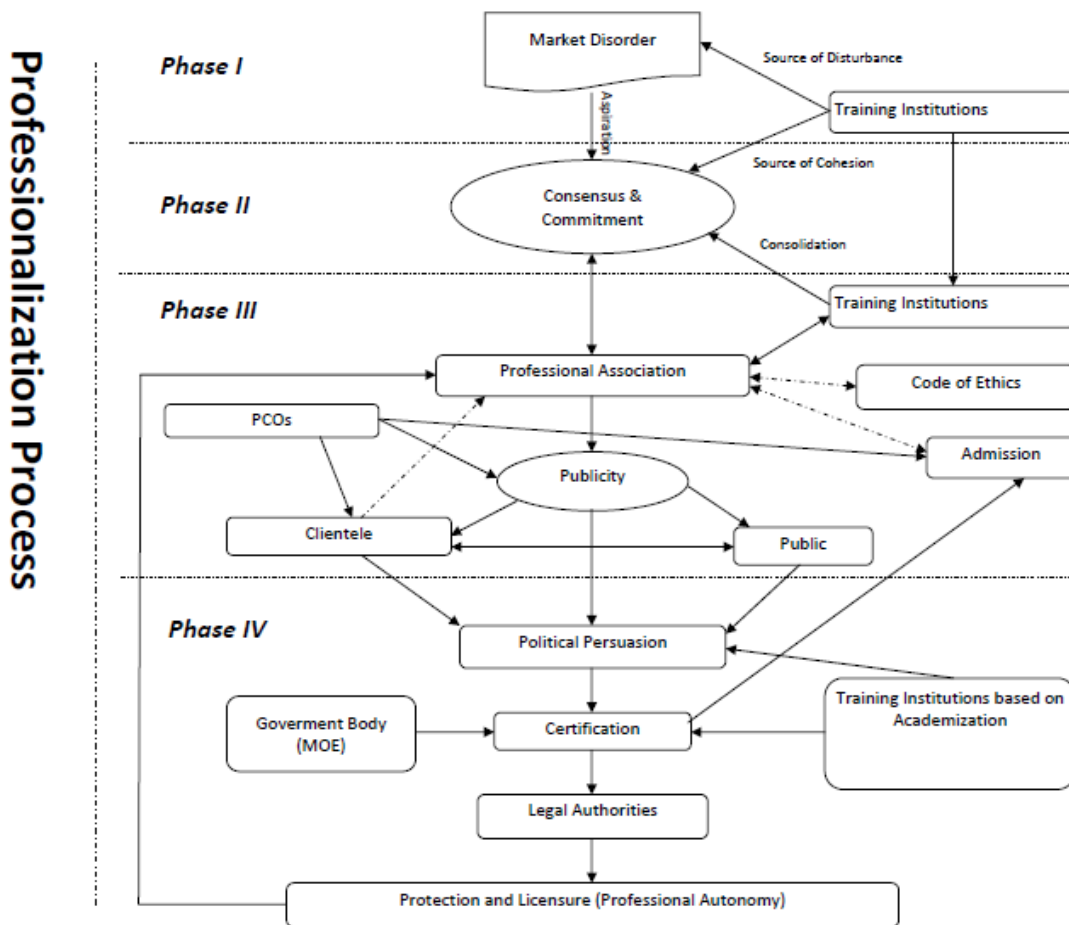


Figura 19. Extensión del modelo de profesionalización de intérpretes de conferencia de Tseng (1992), elaborado por Ju (2009) en Pym *et al.* (2012: 83). (Adaptado).

Después de haber abordado la profesionalización de la actividad traductora desde una perspectiva sociológica diacrónica, nos aproximamos ahora al concepto de profesión:

From a Weberian point of view, “professions” can be defined as occupational groups that have succeeded in controlling and manipulating the labour market in such a way that they can maximize their rewards (Weber 1947). To be more specific, for any group to be qualified as a profession, at least three criteria must be met (Haralambos and Holborn 2008): 1) there is restriction of entry into the profession, which is provided by the profession’s control of the training and qualification required for membership; 2) there is an association that controls the conduct of its members in respects that are defined as relevant to the collective interests of the

profession; and 3) there is a successful claim that only members are qualified to provide particular services, and this claim is often reinforced by law. (Pym *et al.*, 2012: 93)

Según esta definición y descripción de criterios que constituirían una profesión, la traducción en España y prácticamente en el resto de Europa, no podría considerarse como tal: cualquiera puede empezar a traducir y denominarse a sí mismo “traductor”. Además, las organizaciones profesionales no tienen mucho poder y a menudo encontramos rivalidad y desorden entre ellas.

Katan (2009b, 2011) por su parte, también indaga en estas concepciones a través de una encuesta repartida entre más de 1000 traductores. Aquí trataremos solamente lo concerniente a la definición de profesión, pero su estudio cubre también la percepción del traductor a otros niveles, como la responsabilidad del traductor respecto al cliente y al texto original, sobre la invisibilidad del traductor, y sobre la importancia de la enseñanza de la teoría en centros de formación. Katan (2009b: 113) coincide con Pym *et al.* (2012) en lo que se refiere a la falta de regulación de la profesión del traductor y las consecuencias negativas que esto conlleva, como la falta de un código ético, de controles de calidad y de un asociacionismo que pueda dar un empujón hacia esta regulación.

This reality is not easy to analyse because the profession is almost totally unregulated. This lack has a number of unfortunate consequences: literally anyone can practise the trade; there is no agreed and policed (national/international) professional code of conduct or quality control, and there is no one practicing body or association to refer to when talking about ‘the translator’. And outside of major conurbations throughout the world, there may well be no visible sign of an association or even translation agency. (Katan, 2009b: 113).

Pasamos a observar la concepción que tiene de sí mismo el traductor profesional según la encuesta realizada por este autor a cerca de 1000 traductores de 25 países europeos. Ante la pregunta de si la traducción puede considerarse una profesión, el 96% de los participantes (955 frente a 41) respondieron que sí. Sin embargo, a la hora de justificar el por qué de sus afirmaciones, encontramos una mayor variedad de respuestas:

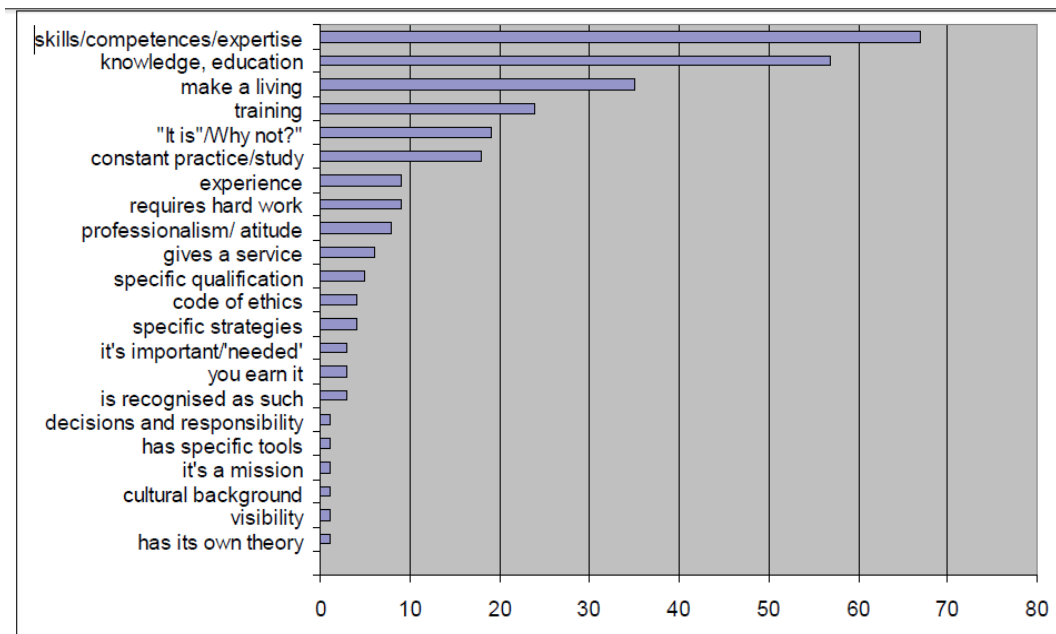


Figura 20. ¿Qué hace de la traducción una profesión? (Katan, 2011: 70). (Traducción propia).

A partir del análisis de los resultados, Katan (2011: 71) extrae dos tendencias de respuesta principales. La primera la constituyen las respuestas que hacen referencia a las habilidades, competencias y pericia específicas que caracterizarían la profesión del traductor y que se sitúan como mayoritarias encabezando el gráfico: “T/I needs a special series of knowledge that other occupations hardly need”; “Because it requires expert knowledge, specialized training and special abilities”. La segunda tendencia que el autor identifica en las respuestas, son las alusiones al aprendizaje permanente que complementarían o sustituirían en algunos casos, a la formación universitaria: “Ideally both (translators and interpreters) need university level

training and a great deal of on-the-job training and dedication”; “Needs permanent study and vivid interest in all things going on the planet”.

Otra conclusión de este estudio, es que el 80% de los traductores se mostraron de acuerdo en que la traducción, al contrario que la mayoría de profesiones, no consta de una trayectoria estructurada por la que se pueda ascender, sino que el éxito profesional depende enteramente del “buen nombre” que cada uno, de forma individual, pueda construirse. Esto respalda la tesis de Pym *et al.* (2012) sobre los marcadores de estatus del traductor. Katan (2009b, 2011) pone en manos de los académicos de los estudios de traducción y los docentes la tarea de “profesionalizar” la actividad de la traducción, para, de este modo, elaborar e inculcar unos principios que se correspondan con la realidad de la profesión, ya que según él, existe una brecha enorme entre la teoría y la práctica. Considera que si en la etapa de formación el traductor asume los principios y la definición de su rol, adquiriendo así una identidad como profesional, será más fácil alcanzar un nivel de profesionalización reconocido y una relación más productiva con el cliente, y en general, con el mercado laboral.

The academics have yet to provide a solid theory which can help transform translation from an indifferently paid practical activity practiced by all and sundry into a dignified profession practiced by those who have studied the clearly defined principles that define the profession (...) The results should then be fed back to the academic scholars so that they can more precisely measure the size of the divide between theory and practice. This feedback should then help the scholars to (re)formulate theory for the profession and to monitor changes over time. This will be necessary both to safeguard the existence of the translation profession and translator-training in universities. (Katan, 2009b: 150).

Estos resultados abren un interesante debate para la formación de traductores y la necesidad de una relación más estrecha entre aquella y el mundo laboral, sobre la que ya hemos hecho hincapié a lo largo del presente trabajo.

En lo que respecta al perfil de traductor europeo y a la situación del mercado en España, acudimos de nuevo a los estudios de Katan (2009b, 2011) y Pym *et al.*

(2012). En función del perfil de participantes en la encuesta de Katan (2009b, 2011) nos hacemos una idea de las características del traductor medio europeo:

- Es mayoritariamente autónomo (más del 50%).
- La lengua de trabajo más utilizada es el inglés (más del 60%).
- La traducción técnica, jurídica y económica son las áreas más demandadas.
- Tiene formación universitaria en lenguas, traducción y/o interpretación (73%).
- Una gran mayoría son mujeres (más del 70%).
- Considera que el estatus social de su profesión es medio (59%). Un 31% lo considera bajo.
- Trabaja a tiempo completo.
- Aunque no trabajaremos con intérpretes, es interesante mencionar que existe un mayor porcentaje de aquellos que consideran que su profesión goza de un alto estatus social (43% frente a un 10% de traductores).
- La UE, institución que más traductores emplea, considera que la profesión es equivalente, en cuanto a funciones, a la de secretario, según la clasificación oficial de Eurostat; percepción que comparten también la mayoría de los traductores del estudio de Katan (2009b).
- El traductor (65%) sitúa la mayor parte de la competencia e intrusismo en traductores no profesionales, la mayoría estudiantes o expertos de área bilingües.
- Considera que tiene una autonomía alta en cuanto al control de sus productos o "output". Quizá esté relacionado con el hecho de que un alto porcentaje lo constituyen autónomos.
- En general se siente satisfecho con el trabajo que realiza (71%).

En cuanto al mercado laboral de la traducción en España en relación con la oferta de formación, Pym *et al.* (2012) concluyen que España es un caso especial con respecto a otros países europeos, debido a la existencia de lenguas cooficiales, que influyen notablemente en la fragmentación de las asociaciones de traductores.

Asimismo, en los años 90, surgieron numerosos programas de formación en TI a

nivel de grado y posgrado en el país. Según los datos de su estudio, existen unas 27 universidades españolas que ofrecen formación en TI a unos 10.000 estudiantes en la actualidad. De la demanda mundial de traductores, España representaría el 2.09%, lo que significaría en números absolutos, 6.960 traductores requeridos por el mercado. Si volvemos al dato sobre la formación universitaria (10.000 estudiantes) la realidad es que el número de estudiantes excede con mucho la demanda del mercado, por lo que numerosos traductores e intérpretes han de dedicarse a otras actividades alejadas de la traducción estrictamente. Además, este exceso de oferta, afecta directamente al valor de ese título universitario, que se ve disminuido en el mercado. Esto se refleja también en el precio que se paga por las traducciones: el precio medio en España es de 0,07 euros por palabra, mientras que en Finlandia es de 0,20 y en Francia de 0,15 euros por palabra²⁶. Si bien es cierto que habría que tener en cuenta las diferencias del coste de la vida en los diferentes países y la globalización actual del mercado de la traducción donde por ejemplo, un traductor español puede estar trabajando en Finlandia.

Por su parte, el papel de las asociaciones profesionales constituye un marcador claro de estatus de un traductor. Los elementos que habría que tener en cuenta a la hora de medir el grado de autoridad de una asociación son: el criterio de admisión, la antigüedad de la asociación, el número de miembros que la forman, el nivel de especialización y los servicios ofrecidos a los miembros (congresos, revistas, etc.), así como el número de intervenciones públicas de la asociación: "What gives a translator more status: academic qualifications or being a member of a professional association? The answer should probably be: both. Increasingly, translators seek to benefit both from a specialised academic degree and from a professional association of some kind." (Pym *et al.*, 2012: 40)

Las conclusiones que obtuvimos de estos dos trabajos en cuanto a la situación profesional del traductor y su relación con el mercado, y que tuvimos en cuenta a la hora de elegir la muestra para la parte empírica de esta investigación, fueron las siguientes:

-Existe una falta de regulación en la profesión del traductor que acarrea consecuencias negativas como intrusismo, bajos salarios, códigos de conducta y calidad inexistentes, bajo nivel de asociacionismo.

²⁶ http://www.fit-europe.org/vault/FIT_Europe_Rates_report_fr.pdf.

- Existe falta de consenso entre los traductores en cuanto a la percepción de su profesión.
- El marcador de estatus más importante es la percepción de los clientes/empresas empleadoras.
- Según los modelos de profesionalización revisados desde la sociología, a la traducción le queda un largo camino por recorrer, encontrándose en los primeros estadios de dicho proceso.
- Según los propios traductores, las competencias, habilidades y pericia se obtienen a través de la experiencia laboral y no tanto en la etapa de formación académica (si la hubiese).
- Debido a la gran fragmentación de la profesión la mayoría de traductores son autónomos o *freelance*.
- También existe cierta fragmentación y desorganización en las asociaciones profesionales españolas de traductores.

En este capítulo hemos situado nuestro objeto de estudio, la CI, en el marco de los estudios de comunicación intercultural por tratarse una disciplina que ha avanzado notablemente en su investigación y por sus conexiones con la traducción e interpretación. Asimismo, hemos observado la complejidad que implica todo trabajo centrado en el componente cultural tanto a nivel terminológico como conceptual. No obstante, hemos tratado de definir y describir la CI de tal modo que se ajuste a las necesidades del presente estudio, tomando como referencia aquellos modelos de CI más cercanos a la didáctica y centrados en el proceso de adquisición de esta competencia por el estudiante, como son los modelos de Byram (1997) y Deardorff (2006). Por otra parte, hemos ofrecido una revisión del papel del elemento cultural en los estudios de traducción para poder centrarnos en la CI durante la formación del traductor y en aquellos autores que la sitúan como una competencia necesaria para la adquisición de la CT, como Schäffner (2003) Kelly (2005a, 2005b, 2008) Kelly y Soriano (2007), Witte (2008), Katan (2009a), el proyecto PICT (2011-2013), Gregorio Cano (2012), Yarosh y Muies (2012). También hemos revisado la figura del traductor profesional en relación a la CI y la relevancia de adquirir esta competencia en el desarrollo de trabajos como el de mediador intercultural. Por último, aclaramos algunas dudas que nos surgieron acerca de lo que implica el concepto de traductor profesional y el estatus de éste en la actualidad.

Para concluir cabría señalar que encontramos un vacío de estudios que aborden el proceso de adquisición de la CI en TI y que intentamos cubrir mediante el diseño de una investigación empírica para analizar el papel que juega la CI en la labor que desarrollan los traductores profesionales, y de este modo intentar introducir mejoras en la etapa de formación.

BLOQUE B:

Estudio empírico (I)

METODOLOGÍA

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado situaremos nuestro estudio en el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente en el área de la investigación educativa. Por tanto, veremos en primer lugar en qué punto se encuentra actualmente este tipo de investigación y los paradigmas metodológicos asociados a ella, para definir el paradigma en el que se inscribe nuestro estudio. A continuación nos centraremos en los fundamentos de la investigación cualitativa y explicaremos las razones que nos llevaron a elegir este método. Por último haremos una descripción del perfil de los sujetos de nuestro estudio empírico, a saber, estudiantes de traducción e interpretación de primer y cuarto curso, y traductores profesionales en activo.

4.1. Investigación en CC.SS: Ámbito educativo

4.1.1. Antecedentes y evolución de la investigación educativa

La investigación educativa surge en la segunda mitad del siglo XIX, muy unida a la investigación en psicología y medicina. Se denominaba pedagogía experimental y no obtuvo el reconocimiento de disciplina científica en sí misma hasta los años 80. Fue entonces cuando se conceptualizó y encontró hueco en el marco de las Ciencias de la Educación como elemento que aporta el aparato metodológico y la aplicación pedagógica a dicha disciplina.

Diversos autores (Bartolomé, 1984; De Miguel, 1982; Dendaluze, 1988a; Orden Hoz, 1981b), al delimitar el rango disciplinar de la investigación educativa, han enfatizado lo metodológico como elemento sustantivo y determinante y la aplicación pedagógica como referente principal. Para Cajide (1993), la investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas con la finalidad de generar conocimientos específicos. (Sandín Esteban, 2003: 12).

En cuanto a su desarrollo en España, el mayor impulso dado a la investigación educativa fue la elaboración en 1970, de la Ley de Educación y los Planes Nacionales

de Investigación Educativa, que dieron lugar en los años 80 a los primeros congresos, seminarios y grupos de investigación.

Las principales líneas metodológicas de esta disciplina se agrupan en dos: cuantitativas y cualitativas. Trataremos más adelante el tradicional debate entre ambas perspectivas y los esfuerzos realizados por algunos autores para reconciliarlas. Cabe mencionar en este punto, que gracias a las nuevas tecnologías que han facilitado el desarrollo de las técnicas de análisis más actuales (como el análisis estadístico, por ejemplo) estos dos métodos han experimentado un avance enorme en las últimas décadas.

En cuanto a las perspectivas de evolución de la investigación educativa y a las futuras líneas de estudio dentro de esta disciplina, destacaríamos dos factores cruciales: la globalización y el trabajo colaborativo. Hemos comprobado cómo el EEES y su objetivo de elaborar un marco de educación superior europeo comunitario, ha obligado a desterrar modelos educativos obsoletos y a sustituirlos por otros más dinámicos, flexibles y sobre todo, que permitan la estrecha colaboración entre instituciones de diferentes países. Estamos seguros de que el camino hacia el que debería dirigirse la investigación en educación es el de trabajar para desarrollar un marco teórico y metodológico sólido para la pedagogía intercultural, y sobre todo elaborarlo de tal modo que sea aplicable en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, Sandín Esteban (2003: 24) menciona que en un congreso organizado por la Sociedad Española de Pedagogía en 1999, ya se apuntaba en esta dirección, al hacer hincapié en que los futuros escenarios educativos tendrán que hacer frente a cuestiones como el cambio sociocultural, el cambio curricular que cumpla las exigencias del cambio sociocultural, el cambio en la figura y rol del profesor, dado que las transformaciones culturales generan nuevas demandas educativas, el modo de institucionalización de la educación formal, en coherencia con los cambios socioeconómicos y socioculturales, el incremento de la diversidad étnica y cultural, y la evolución tan rápida de las nuevas tecnologías.

4.1.2. Paradigmas asociados a la investigación educativa e inclusión de nuestro estudio en el paradigma interpretativo.

Somos conscientes de que la noción misma de paradigma no ha estado exenta de críticas desde que Kuhn (1962) acuñara este término para intentar clasificar la realidad tan diversa de la investigación científica. No nos vamos a detener en este debate y utilizaremos la concepción de paradigma como un factor que posibilita la descripción de nuestro método de investigación, en cuanto que lo sitúa en un contexto determinado y lo diferencia de otros enfoques metodológicos que analizan la realidad educativa desde otra perspectiva.

La mayoría de autores coinciden en afirmar que el ámbito de la investigación educativa ha estado dividido tradicionalmente en dos paradigmas sociológicos, a menudo enfrentados: el positivista y el hermenéutico-interpretativo. Al positivista también se le ha denominado paradigma “clásico”, “prevaleciente”, “racionalista” y “cuantitativo” mientras que al hermenéutico-interpretativo se le ha venido llamando “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista” y “cualitativo”.

Las características de cada uno de los paradigmas se presentan en la siguiente tabla elaborada por Latorre *et al.* (1996: 44), donde incluye también el paradigma sociocrítico que últimamente está creciendo en cuanto al número de técnicas y enfoques asociados al mismo.

DIMENSIÓN	PARADIGMA		
	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/Práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Técnicas: Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Tabla 15. Clasificación de paradigmas en investigación educativa. (Adaptado de Latorre *et al.*, 1996: 44).

Aunque como ya mencionábamos anteriormente, el planteamiento cuantitativo y el cualitativo han evolucionado enfrentados, se podría afirmar que la tendencia general actual discurre por dos alternativas, que si bien difieren en la

interpretación de ambas técnicas, coinciden en la necesidad de una reconciliación de éstas. La primera perspectiva aboga por un enfoque complementario, donde a menudo, las técnicas cualitativas se utilizan para corroborar o afianzar unos resultados extraídos mediante métodos cuantitativos, que a su vez confirman una hipótesis preestablecida. La segunda alternativa rechaza que tenga que haber un enfrentamiento aludiendo al hecho de que ninguna técnica es mejor o peor, la elección de uno u otro método estará determinada por la naturaleza de la investigación y los objetivos planteados al inicio de la misma, es decir, la técnica elegida no dependerá de la mayor fiabilidad o cantidad de datos que aporte frente a la otra, sino de su capacidad para dar respuesta a unas preguntas de investigación concretas.

Somos partidarios de esta segunda aproximación, ya que consideramos que la primera no reconoce la independencia del enfoque cualitativo o la capacidad de éste como única herramienta en una investigación. No obstante, tampoco negamos la utilidad de la técnica cualitativa para completar resultados parciales en un estudio de corte principalmente cuantitativo, siempre y cuando se reconozca que pueda ser utilizada también en solitario y que esto no resta fiabilidad a los resultados de una investigación. Ruiz Olabuénaga (2012) comparte nuestra visión a este respecto:

[...] Se atribuye a las técnicas cualitativas la tarea de «descubrir aspectos y problemas cuya comprobación científica queda reservada a las cuantitativas». Se concede, igualmente, a las cualitativas una mayor proximidad a la realidad social, lo que se traduce en una mayor probabilidad de validez, pero cuya fiabilidad sólo podrá quedar garantizada tras la aplicación de las técnicas cuantitativas. [...] Nuestra opinión general es que, a pesar de la ambigüedad que fija la frontera entre ambas, se puede hablar de dos grandes estilos o tipos de metodología, cada uno de ellos basado en determinados presupuestos, técnicas y prácticas cuyo conjunto constituye un cierto aparato teórico y se orienta y aplica a problemas específicos, utiliza técnicas y lenguajes específicos, que tal vez no sean ni únicos ni exclusivos, pero sí capaces de lograr las metas prefijadas propias. (Ruiz Olabuénaga, 2012: 28-29)

Llegados a este punto, cabe decir que nuestra investigación se sitúa en el paradigma interpretativo. Partimos de una perspectiva fenomenológica que nos

lleva a estudiar los puntos de vista del estudiante de TI y del traductor profesional mediante métodos de corte cualitativo como son el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada en profundidad. También diseñamos y distribuimos un cuestionario donde si bien trabajamos datos cuantitativos, las variables empíricas que manejamos son independientes y cualitativas (Cea D’Ancona, 1996: 126), marcando así el carácter descriptivo del estudio y dejando a un lado la variante experimental.

A continuación mostramos una tabla con la clasificación de paradigmas de Grotjahn (1987, en Cerezo, 2012: 161):

PARADIGMAS PUROS	
Paradigma 1: exploratorio-interpretativo 1. diseño no experimental 2. datos cualitativos 3. análisis interpretativo	Paradigma 2: analítico-nomológico 1. diseño experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis estadístico
PARADIGMAS MIXTOS	
Paradigma 3: experimental-cualitativo-interpretativo 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cualitativos 3. análisis interpretativo	
Paradigma 4: experimental-cualitativo-estadístico 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cualitativos 3. análisis estadístico	
Paradigma 5: exploratorio-cualitativo-estadístico 1. diseño no experimental 2. datos cualitativos 3. análisis estadístico	
Paradigma 6: exploratorio-cuantitativo-estadístico 1. diseño no experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis estadístico	
Paradigma 7: exploratorio-cuantitativo-interpretativo 1. diseño no experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis interpretativo	
Paradigma 8: experimental-cuantitativo-interpretativo 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis interpretativo	

Tabla 16. Clasificación de paradigmas de Grotjahn (1987, adaptado de Cerezo, 2012: 161).

Si atendemos la clasificación anterior (Grotjahn, 1987), nuestro estudio empírico se situaría a medio camino entre el paradigma puro (exploratorio-interpretativo) y el mixto (exploratorio-cuantitativo-interpretativo). Si nos fijamos en el **diseño**, se trataría de una investigación de tipo exploratorio y descriptivo donde nos acercamos a una realidad desconocida para intentar describirla lo más detalladamente posible. De ahí el carácter inductivo del estudio, ya que no partimos de hipótesis previas, sino de unos objetivos y unas preguntas de investigación que intentamos responder en función de donde nos conduzca el estudio sin pretensión de confirmar o ratificar idea alguna como sería el caso de un diseño basado en hipótesis. Si tomamos el **tipo de datos** que manejamos, estamos ante una investigación cualitativa y cuantitativa, aunque el enfoque general es claramente cualitativo. Por una parte, empleamos grupos de discusión (con los estudiantes) y entrevistas individuales en profundidad (con los traductores profesionales), que nos proporcionaron gran cantidad de datos cualitativos. También diseñamos y repartimos un cuestionario entre los traductores profesionales, de los que hemos obtenido a su vez datos cuantitativos y cualitativos (debido al carácter abierto de muchas de las preguntas). Por último, si atendemos a la **naturaleza del análisis de los datos** recogidos, tendríamos una investigación estadística e interpretativa en función de la etapa de análisis de datos donde nos situemos. Si tomamos los grupos de discusión realizados con estudiantes (primera fase) primaría el carácter interpretativo del análisis, al tratarse de conversaciones transcritas sobre experiencias y puntos de vista diversos. Si nos situamos en el cuestionario distribuido entre traductores profesionales (segunda fase) utilizamos la estadística para el análisis de los datos cuantitativos recogidos, aunque insistimos en que hemos trabajado con variables cualitativas e independientes. Por este motivo, utilizamos un tipo de estadística descriptiva y no inferencial, que es la que se utilizaría en investigaciones de carácter experimental donde los resultados de la muestra se generalizan al conjunto de la población (Hueso y Cascant, 2012). Para los datos cualitativos proporcionados por el cuestionario de nuevo hemos recurrido al análisis interpretativo. Si nos trasladamos a las entrevistas individuales en profundidad que se realizaron posteriormente a traductores profesionales (tercera

fase) estaríamos ante un análisis similar al de los grupos de discusión, y por tanto, de carácter interpretativo.

4.2. Investigación cualitativa: fundamentos y justificación

4.2.1. Algunas aproximaciones epistemológicas a la metodología cualitativa

A continuación veremos varias descripciones de la metodología cualitativa realizadas por distintos autores hasta la actualidad, porque tal y como afirma Ruiz Olabuénaga (2012: 12): “Es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos”.

Para Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa se centra en cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sujetas a la investigación. Su ámbito de estudio serían los fenómenos de la vida social.

Bergh (1989) entiende este tipo de investigación desde el interaccionismo simbólico, es decir, la investigación cualitativa se definiría a través de la percepción y la comprensión subjetiva de la realidad social por parte de los individuos: “El análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.” (Bergh, 1989 en Ruiz-Olabuénaga, 2012: 15).

Denzin y Lincoln (1994) hacen referencia a la complejidad de los métodos que componen la investigación cualitativa y a la libertad del investigador para escoger aquellos que mejor se ajusten a su objeto de estudio. De este modo, entienden el enfoque cualitativo como un método de investigación en sí mismo alejándose de concepciones positivistas que lo relegaban a posible complemento de los métodos cuantitativos. El investigador que utilice estos métodos estudiaría los elementos del entorno social tal y como los interpretan las personas y según los significados que éstas les otorguen.

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts—that describe routine and problematic moments and meanings in individuals’ lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand. (Denzin y Lincoln, 1994: 2).

Creswell (2007: 249) continúa en esa misma línea que destaca la complejidad y el sentido holístico de este tipo de investigación, así como su carácter social reflejado en las percepciones de los sujetos de la investigación o “informantes”: “Qualitative research is an inquiry process of understanding based on a distinct methodological tradition of inquiry that explores a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting.”

Sandín Esteban (2003: 123) aboga por una aproximación a la investigación cualitativa desde unos objetivos concretos, y le atribuye tres rasgos, en los que según ella, coinciden la mayoría de autores: es interpretativa, constructivista y naturalista: “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.”

Ruiz Olabuénaga (2012: 23) ofrece la siguiente descripción de investigación cualitativa, coincidiendo con Sandín Esteban en que es una perspectiva orientada siempre hacia unos objetivos de investigación concretos: “Hablar de métodos cualitativos, en definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación.” Según este autor, la investigación cualitativa cuenta con cinco rasgos específicos:

- Su objetivo es la captación de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino sensible y desestructurado.

- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- Su concepción no es particularista ni generalizadora sino holística y concretizadora.

4.2.2. Justificación de la metodología cualitativa en nuestro estudio

La metodología que hemos elegido para llevar a cabo nuestro trabajo de campo es de corte cualitativo. Consideramos que es la más idónea para lograr los objetivos señalados con anterioridad ya que fundamentalmente se orientan a recoger las percepciones, motivaciones, actitudes y experiencias del estudiante de TI y del traductor profesional que nos ayuden a comprender mejor de qué forma el estudiante lleva a cabo el aprendizaje intercultural y cómo afecta el grado de CI adquirido en la profesión del traductor. Como se aprecia claramente, adoptamos un enfoque fenomenológico donde tratamos de entender un fenómeno social (el punto de vista del estudiante de TI acerca del estudio de otras culturas y su repercusión en la profesión del traductor/intérprete) desde la propia perspectiva del actor (el propio estudiante de TI y el traductor profesional) (Taylor y Bogdan, 1987). Por tanto, dadas las características del estudio que nos proponemos realizar, el enfoque cualitativo es el que nos puede proporcionar las respuestas adecuadas a las preguntas de investigación que planteamos. En el esquema de la página siguiente (figura 21) tomado de Sandín Esteban (2003: 128), podemos ver su clasificación de los diferentes métodos de la investigación cualitativa. Nuestro estudio se enmarcaría dentro de los métodos orientados a la comprensión y se trataría de un estudio fenomenológico, como hemos resaltado en el propio esquema. Podría plantearse la duda de entenderlo como un estudio de caso. Sin embargo, creemos que esto solo sería válido si considerásemos únicamente y por separado las entrevistas individuales que realizamos a traductores profesionales. En el momento en que incluimos los grupos de discusión a estudiantes y los cuestionarios, y relacionamos los resultados de unos y otros junto con los de las entrevistas individuales, ya pasaríamos de lo particular a lo general, por lo que sobrepasaría los límites del estudio de caso.

Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. (Stake, 1998: 16 en Sandín Esteban, 2003: 174).

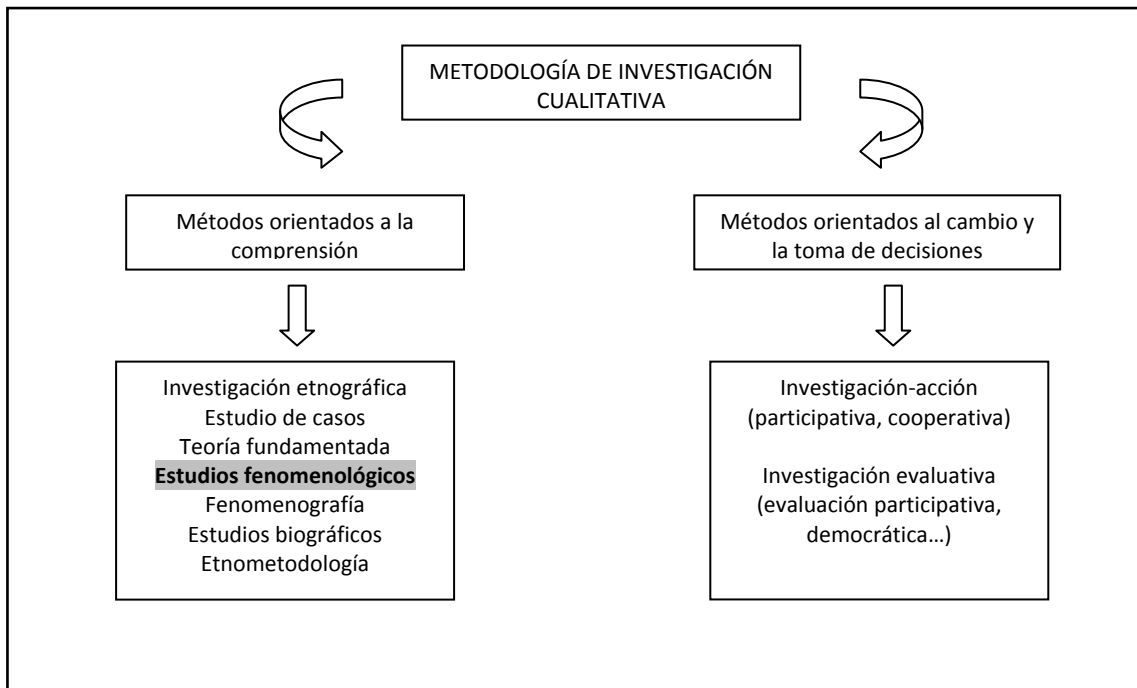


Figura 21. Metodologías en la investigación cualitativa. (Adaptado de Sandín Esteban, 2003: 128).

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado nos centramos en el proceso de diseño y aplicación de las herramientas que nos permitieron obtener los datos de nuestro estudio empírico. Describiremos los pasos que seguimos desde el planteamiento inicial del estudio con sus consiguientes cambios, así como el diseño de la investigación en función de nuestros objetivos; abordaremos el perfil de los participantes de la muestra, el desarrollo de las tres herramientas utilizadas (grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas en profundidad), la etapa de aplicación de las mismas, y por último analizaremos el proceso de análisis de la información recogida.

5.1. Planteamiento inicial y modificaciones posteriores

Al comienzo de la investigación se había planteado un estudio empírico donde recogeríamos y analizaríamos el punto de vista del estudiante de TI en distintas universidades españolas, a través de diferentes métodos cualitativos como los grupos de discusión o las entrevistas individuales, a modo de continuación de nuestro TFM (Gutiérrez Bregón, 2009) donde ya habíamos trabajado con grupos de discusión. Nuestro objetivo era obtener por un lado las expectativas del estudiante de 1º recién llegado a la universidad, sobre lo que sería según él un aprendizaje intercultural apropiado durante la formación de un traductor. Por otro lado, acudiríamos también a estudiantes de último año de licenciatura que estuviesen a punto de finalizar su formación para recoger sus percepciones sobre cómo se había llevado a cabo dicho aprendizaje intercultural. De este modo podríamos contrastar los resultados obtenidos en cuarto y en primero y aproximarnos de primera mano al proceso de adquisición de la CI del estudiante. Debido a la nueva coyuntura del sistema universitario español inmerso en el proceso Bolonia que implicaba la convivencia de las antiguas licenciaturas con los nuevos programas de grado, y por tanto la falta de uniformidad en el planteamiento de nuestro estudio, decidimos aplazarlo y cambiar el enfoque hacia otro agente clave en la formación de

traductores: el traductor profesional. De este modo, en línea con la metodología de *Tuning* que también apuesta por una aproximación empírica para validar sus ejes de actuación acudiendo directamente a estudiantes, asociaciones de profesionales, académicos y empleadores, nuestro nuevo planteamiento consistía en recoger las percepciones del traductor profesional sobre la presencia del factor intercultural y el papel de la CI en su trabajo diario. Así, podríamos empezar a sentar las bases de un modelo de CI adaptado a la formación de traductores donde la brecha entre formación y profesión se viera reducida, y donde en investigaciones posteriores, incluiríamos también la visión del estudiante y el docente a este respecto para contar con los tres agentes principales del proceso educativo.

Decidimos incluir en este trabajo los resultados que obtuvimos de dos grupos de discusión elaborados con estudiantes de primer y cuarto curso de la Universidad de Granada, puesto que muchas de las conclusiones extraídas de ellos nos resultaron muy útiles en el diseño de los cuestionarios y entrevistas realizados a traductores profesionales. Además, como mencionamos anteriormente, tenemos previsto retomar el trabajo con estudiantes, ya que consideramos necesaria la visión que pueda tener aquél para el desarrollo de un modelo de CI específico para la formación de traductores.

5.2. Diseño de la investigación en función de los objetivos planteados

Según la clasificación de diseños de Cea D’Ancona (1996: 98) que mostramos en la figura 22 (página 162), enmarcamos nuestro estudio en función de los objetivos de investigación como un diseño exploratorio y descriptivo. Es exploratorio porque cumple el propósito de “familiarización con el problema de investigación para deducir (a partir de la información reunida) qué aspectos requieren un análisis pormenorizado en indagaciones posteriores” (Cea D’Ancona, 1996: 108) y a su vez es descriptivo porque tratamos de recoger información a través de varias estrategias de investigación (grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas individuales) para poder caracterizar un fenómeno concreto, en nuestro caso, la percepción de estudiantes de TI y traductores expertos sobre el papel del

aprendizaje intercultural y la CI durante la formación y la profesión. Podríamos afirmar que también se trataría de un diseño “pseudo explicativo” porque si bien intentamos buscar posibles causas o razones de las opiniones que se analizan (lo que caracterizaría a un diseño explicativo), la muestra es demasiado pequeña como para conseguir una explicación válida al conjunto de la población que representaría dicha muestra. No obstante, sí podríamos hablar de tendencias que funcionarían como pistas para continuar investigando en una dirección concreta. A continuación presentamos resumida la tipología de diseños según los objetivos, donde hemos sombreado las partes correspondientes a nuestro estudio empírico:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO																		
O B J E T I V O	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">Exploratorio</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Descriptivo</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Explicativo</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Predictivo</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Evaluativo</td> </tr> <tr> <td>Aproximación a fenómenos poco conocidos con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para comprobarlas en indagaciones posteriores.</td> <td>Describir un hecho/acción de manera detallada. Extraer tipologías</td> <td>Analizar factores que intervienen en la causación de una acción, actitud o hecho determinado. Deducción de modelos causales.</td> <td>Hallar la serie de variables que predigan la futura evolución de fenómenos concretos.</td> <td>Comprobar la adecuación de un programa/actuación respecto a sus metas originales.</td> </tr> </table>	Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Predictivo	Evaluativo	Aproximación a fenómenos poco conocidos con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para comprobarlas en indagaciones posteriores.	Describir un hecho/acción de manera detallada. Extraer tipologías	Analizar factores que intervienen en la causación de una acción, actitud o hecho determinado. Deducción de modelos causales.	Hallar la serie de variables que predigan la futura evolución de fenómenos concretos.	Comprobar la adecuación de un programa/actuación respecto a sus metas originales.	E S T U D I O						
Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Predictivo	Evaluativo														
Aproximación a fenómenos poco conocidos con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para comprobarlas en indagaciones posteriores.	Describir un hecho/acción de manera detallada. Extraer tipologías	Analizar factores que intervienen en la causación de una acción, actitud o hecho determinado. Deducción de modelos causales.	Hallar la serie de variables que predigan la futura evolución de fenómenos concretos.	Comprobar la adecuación de un programa/actuación respecto a sus metas originales.														
E S T R A T E G I A	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">USO DE FUENTES DOCUMENTALES Y ESTADÍSTICAS</th> </tr> <tr> <td style="width: 25%;">Estudio de casos piloto (etnográfico, biográfico o cuantitativo).</td> <td>Estudio de casos únicos y múltiples (etnográfico, biográfico o cuantitativo) Encuesta Experimentación</td> </tr> <tr> <td>Revisión de estudios estadísticos y documentos. Observación (participante/no participante). Entrevista abierta no estructurada (individual y/o grupal). Relato biográfico y documentos personales.</td> <td> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Observación sistemática (participante/no participante)</th> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).</td> <td>Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.</td> </tr> <tr> <td>Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.</td> <td>Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).</td> </tr> <tr> <td>Cuestionario estandarizado.</td> <td>Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	USO DE FUENTES DOCUMENTALES Y ESTADÍSTICAS		Estudio de casos piloto (etnográfico, biográfico o cuantitativo).	Estudio de casos únicos y múltiples (etnográfico, biográfico o cuantitativo) Encuesta Experimentación	Revisión de estudios estadísticos y documentos. Observación (participante/no participante). Entrevista abierta no estructurada (individual y/o grupal). Relato biográfico y documentos personales.	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Observación sistemática (participante/no participante)</th> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).</td> <td>Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.</td> </tr> <tr> <td>Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.</td> <td>Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).</td> </tr> <tr> <td>Cuestionario estandarizado.</td> <td>Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).</td> </tr> </table>	Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)		Observación sistemática (participante/no participante)		Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).	Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.	Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.	Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).	Cuestionario estandarizado.	Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).	R E C O G I D A D A T O S
USO DE FUENTES DOCUMENTALES Y ESTADÍSTICAS																		
Estudio de casos piloto (etnográfico, biográfico o cuantitativo).	Estudio de casos únicos y múltiples (etnográfico, biográfico o cuantitativo) Encuesta Experimentación																	
Revisión de estudios estadísticos y documentos. Observación (participante/no participante). Entrevista abierta no estructurada (individual y/o grupal). Relato biográfico y documentos personales.	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Observación sistemática (participante/no participante)</th> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).</td> <td>Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.</td> </tr> <tr> <td>Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.</td> <td>Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).</td> </tr> <tr> <td>Cuestionario estandarizado.</td> <td>Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).</td> </tr> </table>	Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)		Observación sistemática (participante/no participante)		Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).	Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.	Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.	Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).	Cuestionario estandarizado.	Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).							
Muestreo de fuentes de información secundaria (con variantes en cada diseño)																		
Observación sistemática (participante/no participante)																		
Entrevistas abiertas semiestructuradas (individuales y/o grupales).	Entrevista abierta a responsables del programa y usuarios.																	
Relatos biográficos múltiples (paralelos/cruzados) y documentos personales.	Entrevista abierta a expertos (Delphi). Cuestionario (para encuesta panel).																	
Cuestionario estandarizado.	Cuestionario (a responsables y usuarios/beneficiarios).																	

Figura 22. Tipología de diseños de investigación según los objetivos del estudio (Adaptado de Cea D’Ancona, 1996: 112).

Cabe apuntar respecto a las técnicas de análisis, que nuestro estudio se correspondería con un análisis multivariable si atendemos al número de variables que manejamos en el cuestionario (puesto que ni en los grupos de discusión ni en las entrevistas utilizamos variables como tales en el diseño, sino categorías). Sin embargo, nuestro análisis sería solo parcialmente estadístico puesto que dichas variables eran de tipo cualitativo y se analizaron, por tanto, mediante estadística descriptiva y en lugar de estadística inferencial, que es la que utilizarían diseños de

corte experimental (Hueso y Cascant, 2012). No obstante, ampliaremos esta información en el apartado de técnicas de recogida de datos, en la parte del cuestionario.

5.3. Perfil de los sujetos del estudio

5.3.1. Estudiantes de grado y licenciatura en TI de la UGR

Los grupos de discusión tuvieron lugar durante el curso 2010/11. Por entonces, el nuevo grado en TI ya estaba en funcionamiento en el primer curso, como se observa en el cronograma de implantación de la titulación que mostramos a continuación:

CURSO	GRADO	LICENCIATURA
2010/11	Primero	Segundo, tercero y cuarto
2011/12	Primero y segundo	Tercero y cuarto
2012/13	Primero, segundo y tercero	Cuarto
2013/14	Primero, segundo, tercero y cuarto	Extinguido

Tabla 17. Cronograma de implantación del nuevo grado de TI en la UGR (Adaptado del sitio web de la UGR).

En este contexto nos vimos obligados a trabajar con dos grupos distintos: estudiantes de primero de grado que acababan de comenzar el curso (el grupo tuvo lugar a principios de noviembre) y estudiantes de cuarto de licenciatura que estaban a punto de terminar la carrera (este grupo se realizó a finales de mayo). En ambos casos se eligieron participantes de diferentes lenguas para lograr cierta diversidad y comprobar cómo se desarrollaba el aprendizaje intercultural en cada una de ellas, con sus similitudes y diferencias. No obstante, fue en este punto de la investigación donde advertimos que sería muy complicado continuar con el estudio y mantener cierta homogeneidad en los grupos de sujetos puesto que el resto de

facultades de TI españolas se encontraban en la misma situación de transición hacia el nuevo grado.

5.3.2. Traductores profesionales

Tomando en consideración los trabajos de Pym *et al.* (2012) y Katan (2009b, 2011) recogidos en el capítulo 4 de nuestro marco teórico, el perfil del profesional de la traducción que elegimos para nuestro estudio debía reunir las siguientes características:

-Que tuviese como mínimo 5 años de experiencia en el mercado de la traducción. Teniendo en cuenta la falta de regulación y el elevado nivel de intrusismo que existe en la profesión, consideramos que este periodo de cinco años nos serviría a modo de criba. Así nos aseguramos de que estas personas hubiesen adquirido ya una identidad definida como traductores.

-Que fuese trabajador autónomo, *freelance*, o que estuviese contratado por una agencia o empresa donde desarrollase su labor como traductor.

-Preferiblemente que fuesen traductores a jornada completa, aunque dada la fragmentación de la profesión, no descartamos participantes que compatibilizaban su trabajo de traductores con otras actividades.

-Que hubiese diversidad en cuanto a las especialidades de traducción en el grupo de participantes.

-Que desarrollase su actividad en el mercado de la traducción español.

No hemos incluido a intérpretes en nuestro estudio por falta de tiempo y de medios. Sería un trabajo demasiado amplio para una investigación en solitario como

es nuestro caso. No obstante, sí incluimos a traductores que también trabajaban de intérpretes, aunque solamente nos centramos en su faceta de traductores.

5.4. Estrategias de obtención de datos

5.4.1. Triangulación metodológica

Como adelantamos en apartados anteriores, recurrimos en primer lugar al método del grupo de discusión para recoger la perspectiva del estudiante de TI. Posteriormente cambiamos el enfoque de nuestra investigación del estudiante al traductor profesional y con él también las estrategias de recogida de datos (cuestionarios y entrevistas individuales). Aun así, decidimos incluir la información obtenida de los estudiantes porque sin duda contribuyó a complementar el estudio empírico diseñado para los traductores expertos. De este modo, logramos una visión más amplia de las implicaciones de la CI y su aprendizaje en el contexto formativo y profesional del traductor, siendo conscientes de que es necesario extender la investigación con estudiantes en trabajos posteriores.

Denzin (1970, en Arias, 2000: 4) define la triangulación en investigación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”. En nuestro estudio hemos recurrido a una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos (grupos de discusión, entrevistas individuales y cuestionario) en un intento por obtener un gran volumen de información de lo más diversa pero que al mismo tiempo se ciñese a una línea de investigación común: la CI en la etapa de formación y profesión del traductor.

Arias (2000) amplía el concepto genérico de triangulación entendida como estrategia, hacia una triangulación múltiple que se extendería a lo largo de todas las fases de la investigación. Así, distingue cuatro tipos de triangulación:

-Triangulación de datos. Se divide en tres tipos interrelacionados: de tiempo (recogida de datos en periodos diferentes), de espacio (recogida de información en lugares diferentes) y de persona (acudir a diferentes fuentes de información).

- Triangulación de investigador*. Implica el empleo de varios investigadores.
- Triangulación teórica*. Implica la confrontación de teorías distintas sobre el mismo objeto de estudio.
- Triangulación metodológica*. Distingue dos tipos: triangulación dentro de métodos y entre métodos. La primera implica la aplicación de varias técnicas de recogida de información de igual naturaleza. Por ejemplo, el uso de dos o más técnicas cualitativas (entrevistas grupales e individuales) para un mismo objeto de estudio. La segunda se refiere a la combinación de diversas técnicas de obtención de datos distintas de tal forma que se complementen unas a otras. Por ejemplo, utilizar entrevistas (cualitativa) y cuestionarios (cuantitativa).

En lo que respecta a nuestro estudio en relación a la clasificación anterior, aplicamos una triangulación de datos (la información se obtuvo de dos fuentes diferentes, a saber, estudiantes y traductores profesionales, en distintos periodos y lugares); de investigador (contamos con el asesoramiento de varios investigadores a lo largo de la investigación); teórica (estudiamos la CI desde dos marcos teóricos fundamentales como son los estudios de comunicación intercultural y la formación de traductores); metodológica (aplicamos una triangulación entre métodos al combinar entrevistas cualitativas con un cuestionario de naturaleza cuantitativa).

5.4.2. Grupos de discusión

Elegimos este método en un primer momento porque ya habíamos trabajado con él anteriormente (Gutiérrez Bregón, 2009) y consideramos que era la mejor técnica para contestar a las preguntas de investigación planteadas que giraban en torno a la etapa de formación y la adquisición de la CI del estudiante de TI. Lo que aquí presentamos son dos grupos de discusión realizados con estudiantes de primero y cuarto de TI de la Universidad de Granada. La información obtenida de estas dos sesiones nos resultó de gran utilidad para abordar nuestro estudio empírico con traductores profesionales porque intentamos en todo momento no perder el hilo entre formación y profesión, incluyendo el contexto educativo del estudiante de traducción en muchas de las preguntas a expertos.

La técnica del grupo de discusión surge en el ámbito de la investigación de mercado en estudios de marketing, si bien hoy día se extiende a otros campos como la sanidad o el ámbito socioeducativo (Suárez Ortega, 2005) que es el que aquí nos ocupa. Según Gil Flores (1992 en Suárez Ortega, 2005) el grupo de discusión constituye “una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador”.

El grupo de discusión es una herramienta útil para comprender los sentimientos y motivaciones, dado que los datos se obtienen a partir de la interacción de los participantes que responden, mediante el intercambio de opiniones, a una serie de preguntas abiertas. Además, esta técnica es muy flexible porque se adapta a diferentes situaciones y permite la improvisación sobre la marcha. Por otra parte, nos aporta la progresiva construcción de un significado “compartido” (Suárez Ortega, 2005: 41), una respuesta grupal que surge a partir de la discusión, que es lo que se buscaba inicialmente. Además, también permite la interacción directa entre el investigador y los participantes, lo que aporta la posibilidad de observar los comportamientos no verbales (Callejo, 2001) que sirven para configurar de una forma más completa el discurso. Por último, un aspecto

importante del grupo de discusión es la gran cantidad de datos de primera mano que se obtienen (Suárez Ortega, 2005; Callejo, 2001), lo que nos proporciona numerosos matices relevantes para la investigación.

También éramos conscientes de los problemas que podía plantear esta técnica, como la propia apertura de la misma, que genera un menor grado de control del investigador y que puede provocar desviaciones en el discurso dando lugar a la aparición de temas irrelevantes para el objeto de estudio. Además, el proceso de análisis de entrevistas grupales es muy complejo al tener que partir de un discurso elaborado por diferentes personas con distintos puntos de vista que pueden situarse en un plano de confrontación. A esto sumamos problemas de tipo logístico como la dificultad que supone reunir a un grupo de personas en una fecha y lugar concretos. Con todo, la información obtenida de las dos sesiones realizadas fue abundante y muy pertinente. Logramos esbozar dos líneas de trabajo que esperamos continuar en breve, una con estudiantes de primero y otra con estudiantes de cuarto, donde surgieron puntos de vista en ocasiones diversos y opuestos, otras veces coincidentes, sobre lo que según ellos debería ser su aprendizaje intercultural y por otro lado, sobre lo que ha significado para ellos dicho aprendizaje en el caso de los estudiantes de último año. A continuación presentamos las tablas donde figuran los objetivos generales y específicos así como también las preguntas de investigación planteadas para esta herramienta. Después de cada una de las tablas incluimos los guiones de preguntas que seguimos y que como ya explicamos, solamente pudimos aplicar en dos sesiones.

-Grupo de discusión de primero-

	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	
	¿Qué piensa el estudiante acerca del papel que juega el factor cultural en la formación de un traductor/intérprete?	Conocer la perspectiva del estudiante de TI sobre la importancia de adquirir conocimientos interculturales durante su formación.	
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CODIFICACIÓN
PERCEPCIÓN DE LA CI Y SU RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS DE LA CT	1. ¿Qué competencias de la CT considera más importantes de cara a su etapa profesional? 2. ¿Cómo valora la CI frente a otras competencias?	i. Averiguar si el estudiante incluye <i>a priori</i> la CI como parte importante de la CT. ii. Identificar el grado de importancia que le concede a la CI en relación a otras competencias.	PER.CI VAL.CI
ACTITUD INTERCULTURAL	3. ¿Qué actitud muestra ante la posibilidad de aprender acerca de su propia cultura y de otras culturas?	iii. Determinar si el estudiante muestra curiosidad e interés por descubrir otros puntos de vista situando su cultura y la ajena en una posición de igualdad. iv. Conocer si el estudiante está dispuesto a cuestionar ideas preconcebidas sobre su propia cultura y culturas ajenas.	ACT.INT
CI Y FORMACIÓN DE TRADUCTORES	4. ¿Considera positiva la oportunidad de adquirir un alto grado de CI durante su formación universitaria o piensa que es algo que sólo se aprende a lo largo de la profesión?	v. Averiguar si el estudiante cree que es necesario o posible adquirir cierto grado de CI durante su formación.	E.ADQ
PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELEMENTOS CULTURALES	5. ¿Qué métodos de enseñanza considera más adecuados para fomentar la adquisición de la CI en el aula? (asignaturas concretas vs. homogeneidad del factor cultural en el currículum) 6. ¿Qué aspectos de otras culturas cree que se deberían aprender en clase?	vi. Conocer su perspectiva acerca de la metodología de enseñanza más útil para la adquisición de la CI en clase.	MET.PREF
RELACIÓN ENTRE MOVILIDAD, AULA MULTICULTURAL Y C.I	7. ¿Qué importancia le otorga a la movilidad estudiantil de cara a la adquisición de la CI? 8. ¿De qué forma valora el hecho de compartir las clases con estudiantes de otros países?	vii. Conocer la opinión del estudiante acerca de actividades que promueven situaciones de contacto intercultural durante su formación.	MOV AUL.MULT

Tabla 18. Preguntas de investigación y objetivos del grupo de discusión de primero.

Guión para grupo de discusión de primer curso

A) Percepción de la CI y su relación con otras competencias de la CT

- 1.- ¿Qué conocimientos/habilidades consideráis que debería reunir todo traductor/intérprete profesional? (¿Familiarizados con el término “competencia”?)
- 2.- ¿Entrasteis en TI porque creéis que con el nuevo grado podréis adquirir dichas habilidades? ¿Otros motivos?
- 3.- ¿Qué papel desempeña para vosotros el conocimiento de elementos de otras culturas en la profesión del traductor/intérprete? ¿Qué importancia tienen estos factores en relación con otras habilidades o competencias mencionadas antes?

B) Actitud Intercultural

- 4.- ¿Cuál es vuestra disposición ante el aprendizaje sobre vuestra propia cultura y culturas ajenas? (Situación de la propia cultura en relación al resto).

C) CI y Formación de Traductores

- 5.- ¿Qué utilidad creéis que tiene de cara a vuestra etapa profesional el hecho de recibir formación sobre otras culturas durante la carrera? ¿O pensáis que sólo se aprende este tipo de conocimientos en la práctica profesional y no en la etapa de formación universitaria?

D) Propuestas para el aprendizaje de elementos culturales

- 6.- ¿Creéis que el aprendizaje de elementos culturales debería llevarse a cabo en asignaturas concretas (expresamente dedicadas a ello) o debería integrarse de forma más homogénea en el currículum universitario? ¿Por qué?
- 7.- ¿Qué aspectos sobre otras culturas consideráis que deberían aprenderse durante la formación de un traductor/intérprete?

E) Relación entre movilidad, aula multicultural y CI

- 8.- ¿Qué relación tiene para vosotros la movilidad estudiantil (Erasmus, estancias en el extranjero, intercambios, etc) con la adquisición de la CI (o aprendizaje de elementos culturales)?
- 9.- ¿Cómo valoráis el hecho de compartir las clases con estudiantes de otros países?

-Grupo de discusión de cuarto-

	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	
	<p>¿La formación recibida ha hecho que el estudiante tome conciencia de la importancia de la CI para su futuro profesional?</p> <p>¿Está satisfecho el estudiante con el aprendizaje de elementos interculturales adquirido a lo largo de su formación?</p>	<p>Conocer si la formación intercultural recibida ha llevado al estudiante a percibir la CI como algo fundamental para su profesión y a desarrollar una actitud positiva y abierta hacia el aprendizaje intercultural.</p> <p>Determinar si el estudiante considera apropiada y suficiente la formación intercultural recibida durante la carrera</p>	
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CODIFICACIÓN
PERCEPCIÓN Y Gº DE IMPORTANCIA DE LA CI FRENTE A OTRAS COMPETENCIAS	<p>1. ¿Es consciente el estudiante de la existencia de la CI?</p> <p>2. ¿Qué importancia le otorga en relación a otras competencias de la CT?</p>	<p>i. Averiguar si el estudiante identifica la CI como un elemento clave de la CT, si lo desconoce o simplemente no lo considera importante para su profesión.</p>	PER.CI VAL.CI
APRENDIZAJE DE ELEMENTOS CULTURALES RECIBIDO	<p>3. ¿Considera que es necesario o útil el aprendizaje intercultural durante su formación universitaria o lo percibe como algo ajeno a ésta y es preferible adquirirlo durante la etapa profesional?</p> <p>4. ¿Percibe la enseñanza intercultural recibida como algo homogéneo distribuido a lo largo del currículum o como algo puntual focalizado en asignaturas concretas?</p> <p>5. ¿Está satisfecho con la formación intercultural recibida o hay aspectos importantes que considera no se les ha prestado la atención suficiente?</p>	<p>ii. Conocer el lugar que ocupa la adquisición de la CI en su formación y su punto de vista acerca de la metodología de enseñanza aplicada durante su aprendizaje de conocimientos interculturales.</p>	E.ADQ HOMOG.CI FORM.INT.REC
DEFINICIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE CI Y CC	<p>6. ¿Qué entiende por CI? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que asocia a este concepto? ¿Y por Competencia Cultural (CC)?</p> <p>7. ¿Cuáles de los elementos anteriormente mencionados considera que ha adquirido durante la carrera y cuáles ha adquirido por su cuenta?</p>	<p>iii. Determinar cómo percibe la CI y la CC y si considera que ha adquirido un nivel apropiado durante la carrera.</p>	DEF.CI&CC CONF.CI
EFFECTO DEL CONTACTO DIRECTO CON OTRAS CULTURAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA CI	<p>8. ¿Ha participado en algún tipo de intercambio? Si es así, ¿qué ha aprendido?</p> <p>9. ¿Ha aplicado lo aprendido en clase sobre interculturalidad durante sus estancias en otros países?</p> <p>10. ¿De qué modo le ha afectado el hecho de compartir clase con estudiantes extranjeros en el aprendizaje de conocimientos interculturales?</p>	<p>iv. Conocer el grado de repercusión que ha tenido el contacto directo con otras culturas en su formación de traductores/intérpretes.</p>	CONT.INT APL.CI AUL.MULT

Tabla 19. Preguntas de investigación y objetivos del grupo de discusión de cuarto.

Guión para grupo de discusión de cuarto curso

A: Percepción y grado de importancia de la CI frente a otras competencias

- 1.- ¿Qué competencias (aclarar concepto de competencia si es preciso) creéis que debería reunir un traductor/intérprete profesional?
- 2.- ¿Cuáles de ellas consideraréis que habéis desarrollado durante vuestra formación universitaria?
- 3.- Clasificadlas de mayor a menor en función de su relevancia para la profesión del traductor/intérprete.

B: Aprendizaje de elementos culturales recibido

- 1.- ¿Qué opináis sobre el estudio de otras culturas durante la formación de TI? ¿Es importante para la profesión? ¿Por qué? ¿Pensáis que sería mejor aprender esto una vez finalizada la universidad en la etapa profesional?
- 2.- ¿De qué forma habéis percibido este aprendizaje intercultural en la carrera? ¿Está el factor cultural presente de forma homogénea o focalizado en algunas asignaturas específicas?
- 3.- ¿Estáis satisfechos con la formación intercultural recibida? Decidme a grandes rasgos qué habéis aprendido de otras culturas. ¿Hay algo que NO hayáis visto y lo consideréis necesario o imprescindible para el contacto intercultural?

C: Definición y autoevaluación de la CI y la CC

- 1- Imaginaos que os estoy entrevistando para un puesto de trabajo como traductor/intérprete y os comento que es muy importante que tengáis un alto nivel de CI. ¿Qué creéis que os estoy pidiendo? ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., engloba esta competencia? ¿Y la CC?
- 2- Seguimos con la entrevista de trabajo y ahora os pregunto: ¿Cómo me demostraríais que tenéis ese nivel de CI? ¿Cuáles de esas habilidades y conocimientos habéis adquirido durante la carrera? ¿O alguno lo habéis aprendido por vuestra cuenta (viajes, etc.)?

D: Efecto del contacto directo con otras culturas para la adquisición de la CI

- 1.- ¿Habéis participado en algún programa de movilidad? (Erasmus, otro tipo de becas) ¿Habéis realizado alguna estancia en el extranjero?
- 2.- ¿Habéis aplicado algo de lo aprendido acerca de otras culturas durante estas estancias?
- 3.- ¿Habéis vivido situaciones en las que no sabíais cómo actuar debido a la falta de conocimientos sobre la cultura en cuestión?
- 4.- ¿Cómo valoráis el hecho de compartir el aula con estudiantes de otros países de cara a vuestra adquisición de CI? ¿De qué os ha servido?

Pregunta final general: ¿Os sentís capacitados para salir al mercado laboral?

5.4.3. Cuestionario

5.4.3.1. Justificación

El cuestionario es “un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido” (Sierra Bravo, 2001: 306). La elaboración de un cuestionario como herramienta de obtención de datos en nuestro estudio empírico responde a la naturaleza exploratoria y descriptiva de la investigación. Partíamos de unas preguntas de investigación con sus correspondientes objetivos acerca de un tema sobre el que no encontramos ningún trabajo previo en el panorama investigador. La figura del traductor profesional en relación a la adquisición y puesta en práctica de su CI era un ámbito desde el que tuvimos que empezar de cero, y por tanto, necesitábamos conocer o explorar primero esta realidad para poder elaborar posteriormente una descripción de la misma. El cuestionario nos pareció la mejor técnica para cumplir nuestros objetivos al facilitarnos el acceso a una población más amplia que con cualquier otro método. No obstante, decidimos complementarlo con una serie de entrevistas individuales dado el carácter cualitativo del estudio y las limitaciones asociadas al cuestionario a este respecto (Calvo Encinas, 2009).

Nuestro cuestionario fue diseñado principalmente con el fin de configurar un perfil de traductor profesional experimentado, con una visión amplia y a la vez precisa de su actividad, capaz de reflexionar sobre el papel que desempeña la cultura en el día a día de su trabajo, y así poder realizar una selección de traductores que estuvieran dispuestos a participar en las entrevistas posteriores y pudieran aportar un volumen mucho mayor y más profundo de información sobre este aspecto. Como explicaremos a continuación, no contábamos con una muestra muy amplia porque nuestro objetivo no era tanto realizar generalizaciones sino describir e interpretar una realidad concreta tal y como la percibía el traductor profesional.

5.4.3.2. Diseño

-Proceso de operativización de la herramienta: dimensiones o constructos, variables e ítems.

Para el diseño de la herramienta elaboramos en primer lugar una tabla con todos los factores referentes a nuestro objeto de estudio que debería cubrir aquélla. Incluimos, como se muestra en la tabla 20 (página 176), los objetivos que queríamos alcanzar, una serie de dimensiones a partir de las cuales formulamos unas preguntas de investigación concretas, y en relación a estas últimas planteamos unas variables empíricas que nos permitieron operativizar la herramienta, es decir, pasar de categorías teóricas como las dimensiones, a variables con una función práctica y precisa en el propio cuestionario para cumplir así con el fin para el que fue elaborado:

La finalidad del cuestionario es obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación. Esta información generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. (Sierra Bravo, 2001: 307).

Asimismo, asignamos unos códigos a cada variable que hiciesen referencia a cada una de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario, y que figuran en la tabla en forma numérica con el nombre de ítems: “un ítem no es sino la operacionalización total o parcial de una variable” (Calvo Encinas, 2009: 342). De este modo, hemos ido de lo general a lo particular, de lo teórico a lo práctico, para facilitar el análisis estadístico de los datos a partir de cada una de las respuestas obtenidas. Calvo Encinas (2009) alude a la necesidad de realizar este tipo de contextualización y concretamente hace referencia a la elaboración de esquemas de constructos para dotar de valor conceptual a los objetivos planteados de tal forma que se correspondan exclusivamente con el significado que se les ha otorgado en una investigación determinada que intenta reflejar una realidad específica.

A la hora de formular las hipótesis de trabajo, es necesario retomar los principales objetivos que se persiguen en esta parte para construirlos conforme a una posición conceptual determinada. Los conceptos construidos con un fin epistemológico reciben el nombre de *constructos*. El valor de estos elementos viene dado en toda investigación y, más aún si cabe, en las investigaciones interpretativas, porque delimitan y enfocan la realidad a la que hacemos referencia. En todo estudio se hace referencia a una realidad, pero al adoptar un punto de vista determinado, se deduce que no nos acercamos a una realidad absoluta, sino más bien a una realidad construida, postulada (Calvo Encinas, 2009: 332).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN/CONSTRUCTO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES EMPÍRICAS	CÓDIGOS DE VARIABLES V(x)XX	Ítems cuestionario
Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado	(1) Perfil profesional	¿Qué perfil académico y profesional tiene?	Formación académica	V(1)01	3.1. 3.2. 3.3. 3.11. 3.2.2 3.3.3
			Vinculación laboral actual	V(1)02	4.1. 4.2. 4.3. 5.1. 5.2. 6.1. 7.1. 7.2. 7.3. 7.4.
		¿Cuáles son sus lenguas de trabajo habituales y el tipo de traducciones que realiza?	Lenguas de trabajo	V(1)03	8.1. 8.2. 8.3. 8.4.
			Direccionalidad de las traducciones que realiza	V(1)04	9.1. 9.2. 9.3.
			Rama de la traducción a la que se dedica	V(1)05	10.1. 10.2. 10.3. 10.4. 10.5. 10.6. 10.7.
Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT	(2) Percepción de la CI en el marco de la CT	¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?	Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor	V(2)06	11.1. 11.2. 11.3. 11.4. 11.5. 11.6. 11.7.
		¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?	Valoración del conocimiento sobre otras culturas	V(2)07	12.1. 12.2. 12.3. 12.4. 12.5.
			Actitud hacia el aprendizaje intercultural	V(2)08	13.1. 13.2. 13.3. 13.4. 13.5.
¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?	Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción	V(2)09	14. 14.1.		
Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición	(3) Aproximación al concepto de CI y su adquisición	¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?	Concepto de CI	V(3)10	15.
		¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?	Etapas de adquisición más favorable	V(3)11	16.1. 16.2. 16.3. 16.4. 17.1. 17.2. 17.3. 17.4. 17.5. 17.6. 17.7.
Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural	(4) Incidencia de elementos interculturales y gestión de conflictos	¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?	Tipos de elementos interculturales	V(4)12	18.1. 18.2. 18.3. 18.4. 18.5. 18.6.
		¿Con qué frecuencia estos elementos constituyen un problema de traducción?	Frecuencia de aparición de problemas	V(4)13	19.1. 19.2. 19.3. 19.4.
		¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?	Técnicas de resolución de problemas	V(4)14	20.1. 20.2. 20.3. 20.4. 20.5. 20.6.
Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición	(5) Autoevaluación de la CI	¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?	Nivel de CI	V(5)15	21.1. 21.2. 21.3. 21.4. 21.5.
		¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?	Etapas de adquisición	V(5)16	22.1. 22.2. 22.3. 22.4. 22.5.

Tabla 20. Objetivos, dimensiones, preguntas de investigación y variables empíricas del cuestionario.

En relación a las variables que se muestran en la tabla, cabría explicar brevemente su función en esta parte de la investigación. Si bien este término normalmente va asociado a investigaciones de tipo experimental con análisis puramente estadísticos, en nuestro caso lo aplicamos en un análisis estadístico descriptivo en el contexto de un estudio empírico exploratorio e interpretativo. Las variables “son características observables de algo que son susceptibles de adoptar distintos valores o de ser expresadas en varias categorías” (Freeman, 1971 en Sierra Bravo, 2001: 98) o en otras palabras “una variable ha de ser considerada como una representación simbólica de una característica, un atributo o propiedad que manifiestan las unidades de observación (Ramos *et al.*, 2004 en Calvo Encinas, 2009: 342).

Como se observa en la tabla anterior (tabla 20), las variables que diseñamos representarían a las preguntas de investigación que a su vez se corresponderían con unas dimensiones o constructos determinados. Los ítems que mostramos hacen referencia a la manifestación de las variables directamente en el cuestionario mediante las preguntas y las opciones de respuesta que llevan asignadas un valor numérico. Si atendemos a la clasificación de variables de Sierra Bravo (2001: 105), las variables se ordenarían:

- a) Según su naturaleza, como cuantitativas o cualitativas.
- b) Según la amplitud de las unidades de observación, como individuales o colectivas.
- c) Según su nivel de abstracción, como generales, intermedias o empíricas.
- d) Según el carácter de las escalas o conjuntos que forman los elementos que comprenden las variables, como nominales, ordinales, de intervalo y de razón.
- e) Según su posición en la relación que une las variables entre sí, como dependientes e independientes.

Las variables que manejamos en nuestro estudio, por tanto, serían:

- **Cualitativas**, ya que los elementos de variación que las componen son de carácter no numérico como por ejemplo, una actitud, las lenguas de trabajo o la formación académica.
- **Individuales** porque trabajamos con individuos (traductores profesionales) y no con colectivos (por ejemplo, diferentes asociaciones de traductores).
- **Empíricas** porque representan aspectos de dimensiones directamente medibles y observables.
- **Nominales**, ya que comprenden la distinción de diversas categorías como elementos sin implicar ningún orden entre ellas. No nos interesaba tanto centrarnos en un tipo de orden o intervalo ya que nuestro análisis no sería estadístico experimental, sino descriptivo interpretativo. No obstante, sí hemos incluido alguna escala de intervalo tipo Likert donde asignamos una medición de distancia a los valores de una variable, por lo que las variables incluidas en estas escalas serían variables de tipo nominal y ordinal (Blanco, 2011: 29).
- **Independientes** porque son de naturaleza explicativa y la posible dependencia o no de otra/s variable/s se descubrirá a lo largo de la investigación.

A continuación presentamos un esquema de lo que ha sido este proceso de operativización del cuestionario:

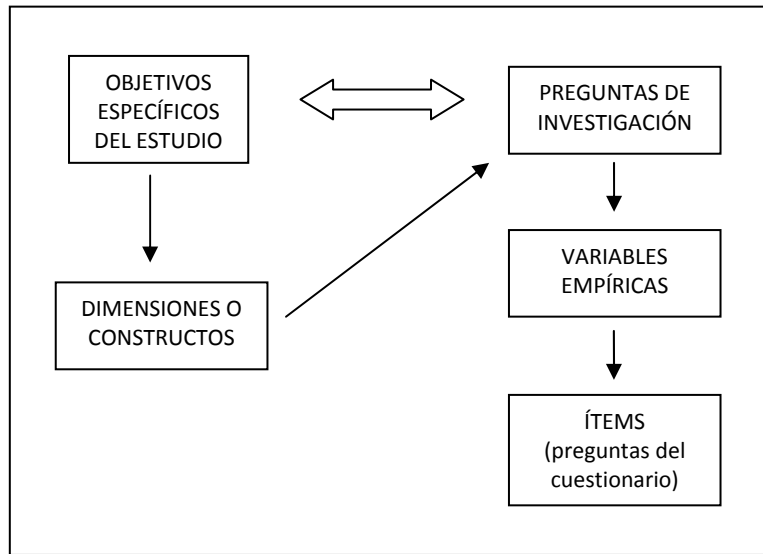


Figura 23. Operativización del cuestionario.

-Tipos de preguntas, formulación y distribución

El cuestionario que diseñamos tenía un formato electrónico. Nos pareció lo más apropiado dado que lo distribuiríamos a traductores de toda España y esto facilitaba el acceso a un número elevado de personas. No obstante, éramos conscientes de la baja tasa de respuestas que tiene este formato (alrededor de un 40%). Para su elaboración utilizamos el programa *Adobe Acrobat Pro X* y su aplicación de creación de formularios.

En cuanto al **tipo de preguntas** del cuestionario, Oppenheim (2001: 112) distingue entre cerradas y abiertas. Las primeras pueden ofrecer varias opciones de respuesta o respuestas más simples como SÍ o NO. Las preguntas abiertas no ofrecen ninguna opción de respuesta y por tanto dan libertad absoluta al encuestado para que conteste lo que desee. Sin embargo, éste último tipo acarrea más dificultades a la hora del análisis. Sierra Bravo (2001: 307) distingue entre preguntas abiertas, cerradas y categorizadas en función de la contestación. Para Sierra Bravo las cerradas implicarían solamente dos opciones de respuesta mientras que las categorizadas conllevarían varias opciones. Oppenheim incluye las categorizadas dentro de las cerradas. Sierra Bravo (2001) recomienda las preguntas categorizadas sobre todo si se incluye una categoría genérica abierta del tipo

“otros: ¿cuáles?” y considera que en la actualidad son las favoritas en investigación social por su eficacia tanto en la fase de recogida de datos como en su clasificación y análisis. Respecto a las preguntas cerradas, admite que son útiles para dilucidar cuestiones de hecho muy específicas. No obstante, hay que tener cuidado con plantearlas de forma equilibrada para no condicionar la respuesta hacia un lado o hacia el otro como en el ejemplo: “¿Está usted a favor del aborto? SÍ / NO” donde se aprecia un evidente desequilibrio al introducir en la pregunta una expresión positiva como sería “a favor”. Por su parte las preguntas abiertas servirían para fijar un marco de referencia del encuestado en estudios exploratorios e ir perfilando posteriormente a partir de ellas, preguntas categorizadas. Este mismo autor amplía su clasificación de preguntas en función de otros tres parámetros además del tipo de respuesta. Resumimos esta información en la siguiente tabla:

<p>Según la naturaleza del contenido de las preguntas: de identificación, de acción, de información, de intención, de aspiraciones, de opinión, de expectativas ante el futuro, y de motivaciones, creencias y actitudes.</p>	<p>Las preguntas de identificación hacen referencia a las características básicas de las unidades de observación (edad, sexo, estado civil, profesión, estudios, etc.)</p>
<p>Según su función en el cuestionario: preguntas sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción o rompehielos, amortiguadores y las baterías de preguntas.</p>	<p>Sustantivas: Preguntas básicas sobre los temas investigados.</p> <p>Filtro: Se realizan antes de otra pregunta con el objetivo de descartar los encuestados a los que no les afecte esta pregunta.</p> <p>De control: Preguntas para asegurar la veracidad o fiabilidad de las respuestas. Incluyen respuestas con trampa.</p> <p>De consistencia: Similares a las de control. Son preguntas similares pero redactadas de forma distinta.</p> <p>De introducción o rompehielos: Preguntas iniciales para captar el interés del encuestado hacia el cuestionario.</p> <p>Amortiguadores: Preguntas que abordan temas difíciles o escabrosos y que se plantean de tal forma que se reduzca su brusquedad.</p> <p>Baterías de preguntas: Conjunto de preguntas sobre una misma cuestión que se complementan.</p>
<p>Según su finalidad: preguntas directas o indirectas.</p>	<p>Directas: Solamente intentan descubrir lo que expresan.</p> <p>Indirectas: Pretenden averiguar otra información de la expresada con las palabras del enunciado.</p>

Tabla 21. Clasificación de preguntas según Sierra Bravo (2001: 310 y ss.).

Para nuestro cuestionario planteamos 22 preguntas variadas que incluían preguntas de tipo abierto y cerrado donde las más numerosas serían las categorizadas. Las abiertas nos sirvieron para conocer mejor el perfil del encuestado en cuanto a su forma de expresarse, su elocuencia y su capacidad de relacionar y de análisis, independientemente de sus opiniones personales. Así, nos resultó un filtro útil de cara a la elección de participantes para las entrevistas posteriores, descartando aquéllos que no respondieron o que respondieron un “no sé” a este

tipo de preguntas. Planteamos asimismo preguntas cerradas de opción SÍ / NO para conocer cuestiones de hecho, aunque éstas fueron una minoría y siempre iban acompañadas de una categoría genérica como “¿Por qué?” u “Otro”. Como ya mencionamos, incluimos sobre todo preguntas categorizadas las cuales las podemos dividir en preguntas de elección múltiple y de escala intervalar Likert (Oppenheim, 2001).

Las preguntas de elección múltiple eran directas y nos sirvieron para cuestiones de identificación, de información y en ocasiones, de opinión (aunque para las opiniones preferimos incluir preguntas en escala de intervalos):

10. ¿A qué rama(s) de la traducción se dedica principalmente?(puede marcar más de una opción)	10.1. Traducción jurídica/económica/comercial	<input type="checkbox"/>
	10.2. Traducción científica/técnica	<input type="checkbox"/>
	10.3. Traducción audiovisual	<input type="checkbox"/>
	10.4. Traducción literaria	<input type="checkbox"/>
	10.5. Trad. de textos turísticos/publicitaria/prensa	<input type="checkbox"/>
	10.6. Localización web y/o videojuegos	<input type="checkbox"/>
	10.7. Otras: _____	<input type="checkbox"/>

Figura 24. Pregunta número 10 del cuestionario a profesionales.

Las preguntas en escala Likert miden las respuestas en función de grados de intensidad. Las utilizamos para conocer frecuencias, actitudes, opiniones y expectativas de los encuestados. Aquí incluimos tanto preguntas directas como indirectas, de control para detectar posibles incongruencias y de consistencia para comprobar la robustez de un bloque concreto de preguntas. Aunque la escala Likert original cuenta con 5 niveles o grados donde el tercero reflejaría una posición neutral (Oppenheim, 2001: 195) decidimos prescindir de este punto intermedio en todas las preguntas en escala del cuestionario y por tanto, plantear solamente 4 niveles para evitar que la opción neutra se utilizase de comodín.

12. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)

		1	2	3	4
12.1	El conocimiento sobre otras culturas es útil para ciertos textos pero no es algo determinante en la calidad de una traducción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.2	Conocer las culturas de trabajo es tan importante como conocer las lenguas. La competencia intercultural es esencial para cualquier traductor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.3	El conocimiento intercultural es un elemento complementario que ayuda a mejorar otras competencias más relevantes, como la lingüística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.4	La competencia intercultural es útil en la profesión de intérprete, pero no tanto en la de traductor porque éste no tiene que afrontar una comunicación directa con personas de culturas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.5	La traducción de textos es una forma de comunicación intercultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 25. Pregunta número 12 del cuestionario a profesionales.

20. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para solucionar problemas de traducción de tipo cultural? (1-Nunca; 2-Casi nunca; 3-A menudo; 4-Muy a menudo)

		1	2	3	4
20.1	Foros y comunidades de traductores online (tipo ProZ) y/o redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.2	Diccionarios, glosarios, textos paralelos y otras traducciones similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.3	Acudo al cliente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.4	Acudo a personas que conozco, que han crecido en la cultura de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.5	Consulta a colegas de mi trabajo (revisión peer-to-peer)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.6	Otros recursos que utilizo:				

Figura 26. Pregunta número 20 del cuestionario a profesionales.

Respecto a la **formulación de las preguntas** hemos seguido en la medida de lo posible las recomendaciones de Sierra Bravo (2001: 313), entre las que destacamos las que más hemos tenido en cuenta en nuestro cuestionario:

- Hemos elegido cuidadosamente cada palabra empleada en las preguntas.
- Hemos evitado preguntas que obligasen al encuestado a realizar un esfuerzo de memoria, si bien no nos ha quedado más remedio que introducir una (la que insta a mencionar habilidades, conocimientos y actitudes que formarían la CI de un traductor).

- Hemos procurado ser muy claros en las pautas y tuvimos en cuenta que no había tiempo límite para responder puesto que el cuestionario se envió por correo electrónico y los encuestados disponían de todo el tiempo que necesitasen.
- A sabiendas de que realizaríamos entrevistas posteriores, planeamos tratar de forma extensa en las entrevistas aquellas preguntas que requerían un esfuerzo de memoria para completarlas.
- Evitamos también redactar preguntas en forma negativa o afirmativa que condicionasen las respuestas.
- Intentamos formular las preguntas de la forma más concreta y precisa posible evitando el uso de palabras abstractas o dudosas como “clase”, “especie”, “tipo”, etc. En definitiva, tratamos que ninguna pregunta ejerciese influencia alguna sobre las respuestas y tampoco incitar a respuestas inexactas que no se correspondiesen con la información que buscábamos.

En cuanto a la **distribución de las preguntas** en el cuestionario, las situamos en función del orden de las variables empíricas y las dimensiones y objetivos que se muestran en la tabla 20 (página 176), de tal forma que se englobaron en cinco bloques: (1) Perfil profesional, (2) Percepción de la CI en el marco de la CT, (3) Aproximación al concepto de CI y su adquisición, (4) Incidencia de elementos interculturales y gestión de conflictos, (5) Autoevaluación de la CI. Cabría apuntar que en el cuestionario decidimos no mostrar el título completo de alguno de los bloques para evitar que alguna respuesta pudiera verse condicionada. Así, el bloque 2 lo titulamos “Percepción” y el 3 “Aproximación”. El orden de las preguntas en cada bloque responde a una distribución en embudo (Blanco, 2011; Calvo Encinas, 2009), de tal forma que las primeras preguntas de cada uno serían más generales dejando las más específicas y complejas para el final.

5.4.3.3. Validación

Para comprobar la validez de nuestra herramienta la sometimos a un pilotaje y a la valoración posterior de dos expertos en este tipo de investigación que son las

directoras de la presente tesis doctoral. Asimismo, se consultó el material disponible ya trabajado en el proyecto ACCI (2006-2010) (fundamentalmente entrevistas) que podría ayudarnos en la formulación de las preguntas de nuestro cuestionario, así como también, los grupos de discusión realizados con estudiantes en nuestro TFM (Gutiérrez Bregón, 2009) y los otros dos grupos organizados al inicio de la presente investigación.

Para el pilotaje se envió el cuestionario a 16 traductores de los cuales lo enviaron completado 6, lo que correspondería aproximadamente al 10% de la muestra del cuestionario final. De ahí pudimos sacar el índice aproximado de respuestas que conseguiríamos con el cuestionario definitivo y que sería aproximadamente de un 31,5%. Para reunir a los participantes de esta prueba así como los del cuestionario final acudimos a la plataforma online *ProZ* que pone en contacto a profesionales de la traducción de todo el mundo. Gracias a esta red pudimos elegir una muestra con perfiles académicos y profesionales diversos así como también las especialidades de traducción a las que se dedicaban, teniendo en cuenta los requisitos propuestos previamente a partir de las conclusiones que sacamos de los estudios de Pym *et al.* (2012) y Katan (2009b, 2011) sobre el estatus del traductor profesional. Una vez configuramos una lista de traductores de prueba para el pilotaje, les enviamos un correo de llamamiento con el cuestionario adjunto a través de la aplicación de distribución de correo electrónico *Mail Merge HD* que nos facilitó posteriormente elaborar listas muy numerosas, opción que no permiten otros sistemas de listas de correo por tenerla limitada a un número bastante bajo de receptores. Con esta fase de pilotaje, además de poner a prueba la validez de la herramienta también pudimos comprobar que el método de envío y la configuración de listas eran los adecuados.

Las preguntas que nos formulamos y que debíamos responder en función de las respuestas obtenidas en el pilotaje fueron las siguientes:

- ¿Las instrucciones y la introducción del cuestionario son lo suficientemente claras?
- ¿Han entendido cada pregunta?
- ¿Hay alguna pregunta demasiado larga y/o de enunciado confuso?

- ¿Se corresponden las preguntas con los objetivos previamente planteados?
- ¿Hay alguna pregunta o afirmación innecesaria por repetitiva?
- Teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas abiertas, ¿sería necesario incluir alguna pregunta nueva?
- ¿Hay alguna pregunta duplicada?
- ¿Hay alguna pregunta susceptible de varias interpretaciones?
- ¿Hay alguna pregunta o afirmación tendenciosa?
- ¿El orden de las preguntas y afirmaciones es el apropiado?
- ¿Puede alguna pregunta o afirmación verse influenciada por la respuesta a una pregunta previa?
- Teniendo en cuenta que muchos de ellos no tienen por qué tener formación en TI, ¿entenderán la terminología específica?

Las conclusiones a las que llegamos a partir de los cuestionarios respondidos en esta parte fueron las siguientes:

- No habría cambios que realizar en cuanto a forma, formato y modo de envío. La fase de aproximación vía email (*Mail Merge HD*) funcionaba, así como también el contenido del correo.
- Entendimos que la introducción del cuestionario era clara y comprensible. El orden de las preguntas era el adecuado (sistema embudo).
- En cuanto a cambios en preguntas, serían menores. No se eliminaría ninguna, pero sí se eliminarían un par de enunciados en alguna pregunta en escala por repetitivos o confusos.
- En cuanto a las preguntas de respuesta abierta, fueron respondidas por la mayoría.
- Respecto a la última pregunta que se planteó como prueba de robustez de la herramienta para que realizasen alguna valoración sobre el propio cuestionario, solo la mitad la contestó. De estos tres, ninguno hizo referencia al cuestionario en sí, ya que se limitaron a ampliar alguna respuesta o a emitir una conclusión general de su punto de vista sobre la CI.

-Dadas las dudas que albergábamos en relación al número de traductores que devolverían el cuestionario debidamente cumplimentado, el pilotaje nos sirvió para esbozar un porcentaje de participación del 30%, por lo que vimos conveniente ampliar considerablemente nuestra lista de contactos.

Respecto a la valoración emitida por las directoras del proyecto, los cambios sugeridos fueron mínimos y hacían referencia sobre todo a cuestiones de formato u orden de las preguntas, por lo que consideramos que la herramienta definitiva estaba preparada para su distribución.

5.4.4. Entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad

5.4.4.1. Evolución de la técnica, justificación en nuestro estudio y diseño del guión

Taylor y Bogdan (1987: 101) definen la entrevista cualitativa en profundidad como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” Defienden el papel activo del investigador o entrevistador como propio instrumento de la investigación en lugar de serlo el guión o formulario de la propia entrevista. Para ellos la tarea del entrevistador va más allá de obtener respuestas: “El rol implica no sólo obtener respuestas sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.”

Fontana y Prokos (2007: 13) atribuyen la realización de la primera encuesta social basada en entrevistas al sociólogo británico Charles Booth, quien en 1886 emprendió la tarea de elaborar una encuesta a gran escala sobre las condiciones económicas y sociales de los londinenses. Su trabajo fue publicado en 1902 bajo el título *Life and Labour of the People in London* donde además de establecer la encuesta como método de investigación, utilizó la técnica de la triangulación por primera vez, al combinar entrevistas no estructuradas con observaciones etnográficas para dotar de mayor validez y fiabilidad a su estudio. Pero sin duda, el

gran impulso a la técnica cualitativa de la entrevista le vino dado por las fuerzas armadas norteamericanas durante la Segunda Guerra Mundial. Durante este periodo, contrataron a un gran número de sociólogos para que realizaran tareas de investigación a través de encuestas. Más de medio millón de soldados norteamericanos fueron entrevistados, y este estudio, que recoge la vida emocional y mental de estos soldados, fue publicado en cuatro volúmenes y titulado *Studies in Social Psychology in World War II*. El impacto de este estudio fue enorme y constituyó la consolidación y la extensión de la investigación social mediante encuestas. En la actualidad existe un acuerdo general en afirmar que la entrevista se ha ramificado mucho en cuanto al modo de aplicación y las diversas prácticas. Fontana y Prokos (2007) coinciden con Platt (2002) en afirmar que la evolución y los cambios que ha experimentado esta técnica se deben en su mayoría a preocupaciones de índole metodológica y/o sociopolítica.

En cuanto a las clasificaciones de entrevista que existen en la literatura actual, la mayoría de referencias consultadas coinciden en que es difícil establecer una tipología de la entrevista debido al amplio rango de prácticas que entrarían bajo este concepto:

El término de entrevista se utiliza para designar una serie bastante heterogénea de clases de entrevistas y no sólo a las denominadas en profundidad. La entrevista puede adoptar una serie interminable de formas diferentes desde la más común, la entrevista individual hablada, hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo o teléfono, de forma estructurada y controlada o libre. La entrevista, igualmente, puede reducirse a un breve intercambio de pocos minutos o acaparar sesiones y días de conversación interminable. (Ruiz Olabuénaga, 2012: 167).

Nosotros hemos tomado la tipología de Mayntz (1975) en Olaz (2012: 27) que clasifica las entrevistas en función de los siguientes criterios:

-Grado de estandarización:

- Entrevistas no dirigidas (cualitativas, no estructuradas).
- Entrevistas intensivas o en profundidad.

- Entrevistas por medio de cuestionario estandarizado.

-Modo de realización:

- Entrevista oral.
- Entrevista por escrito.
- Entrevista autoadministrada.

-Número de intervinientes:

- Entrevistas Individuales.
- Entrevistas o Discusiones en Grupo.

Según esta clasificación, podemos describir el modelo de entrevista que realizamos como entrevista semidirigida o **semiestructurada en profundidad**, ya que partimos de un guión previo con preguntas y puntos de carácter genérico cuya formulación y orden varían de entrevista en entrevista para no perder espontaneidad y fluidez en la conversación. Se trataba de entrevistas **orales** donde nos sentamos cara a cara con el entrevistado y recogimos la conversación en una grabadora de audio; y por último, eran entrevistas **individuales** y no grupales. Si bien ya teníamos experiencia en la técnica del grupo de discusión, consideramos más apropiado utilizar la entrevista individual en profundidad con traductores profesionales. En esta parte de nuestro estudio buscábamos respuestas más precisas, extensas y elaboradas que completasen la información recogida en los cuestionarios. Creímos conveniente primar el factor espontaneidad porque de este modo los entrevistados se sentirían más cómodos en un ambiente distendido. Esto no se hubiera logrado si hubiésemos estado pendientes del guión en todo momento, por lo que hubo ocasiones en las que dejamos fluir la conversación sabiendo que estábamos alterando el guión fijado previamente. El objetivo fundamental era profundizar en las dimensiones planteadas al comienzo y que por cuestiones de formato, el cuestionario quedaba bastante limitado. En este sentido hacemos nuestras algunas de las ventajas que menciona Sierra Bravo (2001: 356) acerca de la entrevista en relación con el cuestionario y que nos llevaron a

completar, clarificar y perfilar con mayor precisión la información recogida en los cuestionarios con esta otra herramienta:

1. *Generalmente los encuestados suelen conceder mayor importancia a las entrevistas que a los cuestionarios.* Esto se cumplió en todos los casos en nuestras entrevistas. Los participantes se involucraron de forma mucho más profunda que en los cuestionarios y nos dio la impresión de que eran más conscientes de la relevancia de la investigación y su papel fundamental en la misma.

2. *Es más seguro en la entrevista obtener la cooperación del encuestado, lo que hace que sea mucho más elevado, por lo general, el porcentaje de cuestionarios simples no devueltos o no cumplimentados que el de entrevistas fallidas.* De todos los traductores con los que contactamos para realizar las entrevistas ninguno rechazó la invitación. Al contrario, se mostraron dispuestos a colaborar y mostraron flexibilidad en cuanto a fechas y horarios sabiendo que nosotros éramos los que nos desplazaríamos.

3. *La entrevista permite, sobre todo, lograr una comprensión de las condiciones psicológicas y ambientales del encuestado en la entrevista, y de su intención y disposición de ánimo en la contestación de las preguntas, así como aclarar el sentido de éstas cuando no sean suficientemente claras.* Teniendo en cuenta la complejidad de algunas de las cuestiones, nos resultó fundamental poder formular y reformular las preguntas, aclarar más ciertos puntos y sobre todo preguntarles en varias ocasiones si entendían la pregunta. Además pudimos invitarles a que completaran información que hubiera podido resultar incompleta o confusa, lo que nos ayudó enormemente en la fase de análisis. También tuvimos muy en cuenta el lenguaje no verbal, los gestos o expresiones faciales ante determinadas cuestiones que intentamos reflejar también en la transcripción y el análisis posterior.

4. *La entrevista permite obtener una información más completa, profunda y rica.* Remitimos a la explicación del punto anterior.

Dado que planteamos entrevistas semiestructuradas, convendría aclarar con más detalle lo que implicó esta semiestructuración en nuestro estudio. Para ello hemos elaborado una tabla comparativa entre la entrevista estructurada y la no

estructurada, tomando las características de una y otra de Ruiz Olabuénaga (2012). Pensamos que nos resultaría útil, al encontrarnos a medio camino entre ambas, contar con todos los elementos que deberían tenerse en cuenta a la hora de planificar, programar y realizar este tipo de entrevistas en ambos casos, además de tomar como referencia los distintos agentes que conforman este proceso, a saber, la entrevista, el entrevistador, el entrevistado y las respuestas. Hemos sombreado los factores de cada tipo de entrevistas que se aplicaron en nuestro estudio.

ELEMENTOS DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ENTREVISTA ESTRUCTURADA	ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA
La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Pretende explicar más que comprender. -Busca minimizar los errores. -Adopta el formato estímulo/respuesta, suponiendo que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad. -Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por alto la dimensión emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pretende comprender más que explicar. -Busca maximizar el significado. -Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera. -Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.
El entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> -Formula una serie de preguntas con una serie de respuestas prefijadas entre las que elegir. -Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo. -No da explicaciones largas del trabajo. -No altera el orden ni la formulación de las preguntas. -No permite interrupciones ni intervención de otras personas en las respuestas. -No expresa su opinión personal en favor o en contra. Su papel es el de un rol neutral. -No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas. -Nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas. -Establece una «relación equilibrada» que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad. -Adopta el estilo de «oyente interesado» pero no evalúa las respuestas oídas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta. -Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado. -Explica el objetivo y motivación del estudio. -Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso. -Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente. -Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor. -Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas. -Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas. -Establece una «relación equilibrada» entre familiaridad y profesionalidad. -Adopta el estilo del «oyente interesado» pero no evalúa las respuestas.
El entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> -Todos los entrevistados reciben el mismo paquete de preguntas. -Las escuchan en el mismo orden y formato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas. -El orden y formato puede diferir de uno a otro.
Las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> -Son cerradas al cuadro de categorías preestablecido. -Grabadas conforme al sistema de codificación previamente establecido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas. -Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Tabla 22. Elementos de la entrevista en profundidad. Adaptado de Ruiz Olabuénaga (2012: 169 y 170).

Como se observa en la tabla 22 de la página anterior, nuestro enfoque de entrevista semiestructurada se acerca más a la no estructurada, aunque en lo referente al perfil del entrevistador y del entrevistado hemos tomado algunos elementos clave de la estructurada. También hemos optado por controlar un poco el ritmo de las entrevistas mediante un guión de preguntas preestablecido. No obstante, como ya aclaramos, se trata de un guión flexible al que se le añadieron más cuestiones que parecieron pertinentes sobre la marcha, durante las conversaciones. Para el diseño de este guión tomamos como referencia la tabla 20 (página 176) que ya utilizamos para el diseño del cuestionario y donde figuran todos los factores a tener en cuenta en la operativización de una herramienta. A continuación presentamos la tabla adaptada a las necesidades de diseño de las entrevistas, donde figuran las variables convertidas en categorías con su correspondiente codificación para facilitar el análisis de las transcripciones. También incluimos el guión de preguntas que utilizamos, aunque como ya advertimos, las preguntas variaron en función de la situación y el contexto de cada entrevista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN/CONSTRUCTO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS + CODIFICACIÓN	GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS
Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado	(1) Perfil profesional	¿Qué perfil académico y profesional tiene?	Formación académica (1)FORM.ACAD	¿Cuál ha sido tu formación académica?
			Vinculación laboral actual (1)VINC.LAB	
		¿Cuáles son sus lenguas de trabajo habituales y el tipo de traducciones que realiza?	Lenguas de trabajo (1)LENG.TRAB	¿Cuáles son tus lenguas de trabajo?
			Direccionalidad de las traducciones que realiza (1)DIR.TRAD	¿Qué tipo de traducciones realizas?
Rama de la traducción a la que se dedica (1)RAM.TRAD				
Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT	(2) Percepción de la CI en el marco de la CT	¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?	Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor (2)VAL.CI-CT	¿El conocimiento de otras culturas está al nivel de otras habilidades del traductor como saber documentarse o conocer en profundidad la lengua meta? ¿Por qué? ¿De qué forma lo percibes en tu trabajo?
		¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?	Valoración del conocimiento sobre otras culturas (2)VAL.CON.CULT	Respecto al conocimiento necesario sobre otras culturas que debería tener un traductor, ¿crees que es importante? ¿Por qué?
			Actitud hacia el aprendizaje intercultural (2)ACT.APR.CULT	¿Cómo debería un traductor ampliar su conocimiento intercultural?
		¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica? (jurídica, literaria, cient-técnica, etc.)	Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción (2)REL.CI+TIPOSTRAD	¿Depende el nivel de CI necesario en una traducción, del tipo de traducción que se trate?
Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición	(3) Aproximación al concepto de CI y su adquisición	¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?	Concepto de CI (3)CONC.CI	¿Qué características conformarían la CI del traductor en términos de habilidades, conocimientos y actitudes?
		¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?	Etapas de adquisición más favorable (3)E.ADQ.FAV	¿Cuál crees que sería la etapa más favorable para comenzar el aprendizaje intercultural en el caso de un traductor? En la formación universitaria del traductor, ¿crees que los elementos culturales deberían distribuirse de forma transversal en el plan de estudios o sería mejor introducirlos en asignaturas exclusivas de cultura?
Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural	(4) Incidencia de elementos interculturales y gestión de conflictos	¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?	Tipos de elementos interculturales (4)ELEM.INTERC.TIPOS	¿Son frecuentes las referencias a otras culturas en tu trabajo?
		¿Con qué frecuencia aparecen estos elementos de otras culturas?	Frecuencia de aparición de elementos de otras culturas (4)FREC.E.CULT	
		¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?	Técnicas de resolución de problemas (4)RESOL.PROBL	¿Cómo abordas los problemas de traducción causados por estos elementos?
Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición	(5)Autoevaluación de la CI	¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?	Nivel de CI (5)AUTOEV.CI	¿Consideras que tienes las habilidades que mencionaste antes y que componen la CI?
		¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?	Etapas de adquisición (5)E.ADQ.CI.PROP	¿Cómo crees que las has adquirido esta competencia?

Tabla 23. Objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, categorías, códigos y guión de las entrevistas.

6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS

En este apartado nos centraremos en describir el proceso de aplicación de las tres técnicas de recogida de datos utilizadas, a saber, el grupo de discusión, el cuestionario y la entrevista individual. Para ello cubriremos las fases de selección y captación de sujetos, el desarrollo de las sesiones en el caso de las entrevistas grupales e individuales, y la participación en el caso del cuestionario. También haremos referencia a las dificultades con las que nos hemos ido encontrando, y por último abordaremos el proceso de análisis de los datos recogidos mediante los tres métodos.

6.1. Grupos de discusión

6.1.1. Selección y captación de sujetos

Como ya mencionamos con anterioridad, organizamos dos grupos de discusión con estudiantes de primer y cuarto curso de TI de la Universidad de Granada. El grupo de primero tuvo lugar el 4 de noviembre de 2010 y el de cuarto el 26 de mayo de 2011. Las fechas elegidas respondían a una necesidad de la investigación: en el caso de primero tuvimos en cuenta que si íbamos a recoger las expectativas de los estudiantes, el grupo debería tener lugar nada más comenzar el curso para que sus opiniones no estuviesen influenciadas por futuras experiencias. En el caso de cuarto lo más apropiado sería que el grupo se desarrollase lo más cerca de final de curso posible, de tal forma que los estudiantes pudiesen realizar un balance general de cómo había sido su aprendizaje intercultural desde el principio hasta el final de la carrera.

Para la selección de participantes en ambos casos contactamos con profesores de diversas lenguas, de modo que nos dejaran los diez últimos minutos de una de sus clases para poder dirigirnos directamente a los estudiantes, explicarles brevemente la investigación y por qué necesitábamos su colaboración. Nos

interesaba que hubiese estudiantes con distintas lenguas B y C para contar con la mayor diversidad posible y que se cumpliesen así unos mínimos de homogeneidad (estudiantes de un mismo curso de TI) y heterogeneidad (que estudiaran distintas lenguas) (Suárez Ortega, 2005). Les pasamos una hoja para que apuntasen sus correos electrónicos aquellos interesados en participar y nos pusimos en contacto con ellos posteriormente para acordar una fecha y una hora en la que tendría lugar el grupo.

En el caso de primero reunimos a ocho estudiantes y el grupo de cuarto lo componían cinco porque aunque fueron ocho los que confirmaron asistencia, al final tres personas no acudieron. La cuestión del tamaño más apropiado para un grupo de discusión es controvertida. Aunque se estima que lo ideal son grupos de cinco a diez personas, se pueden realizar entrevistas con doce o trece (Suárez Ortega, 2005). En nuestro caso consideramos que ocho era un número adecuado, puesto que al mismo tiempo que se crea diversidad de opiniones, al no ser un grupo demasiado numeroso se consigue crear un ambiente más distendido y de confianza, con intervenciones más equitativas.

6.1.2. Desarrollo de sesiones

Ambas sesiones tuvieron lugar en un aula reservada previamente para la ocasión en la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. La duración de estas sesiones osciló entre 30 y 40 minutos y fueron grabadas con cámara de vídeo porque consideramos que si recogíamos solamente el audio sería muy complicado distinguir las voces de cada participante a la hora de transcribir las conversaciones. Antes de comenzar se les explicó de nuevo el objeto de la investigación, sin dar demasiados detalles para no influir en sus intervenciones.

6.1.3. Dificultades encontradas

La mayor dificultad que encontramos es inherente a la técnica del grupo de discusión y se trata del factor incertidumbre y de sorpresa. El número de

estudiantes que nos facilitaron su correo electrónico fue superior al que acudió a la sesión en ambos casos. Hasta el último momento no pudimos saber con certeza cuántos acudirían, si algunos llegarían tarde, etc. Un grupo de discusión no existe como tal hasta que comienza la reunión.

Otra dificultad que encontramos fue la propia flexibilidad de la herramienta que hace que la moderación del grupo sea una tarea complicada: es necesario lograr el equilibrio entre una moderación extrema que condicionaría las respuestas y quitaría espontaneidad y por tanto riqueza de opiniones al grupo, y una libertad total que haría que los temas se saliesen del margen del objeto de estudio y las preguntas de investigación planteadas, de tal forma que la información recogida no sería relevante para el estudio. Como ya contábamos con experiencia previa en moderación de grupos de discusión, logramos sortear con éxito estos problemas y seguimos la recomendación de Callejo (2001: 131) a este respecto: “lo mejor es plantearlo en una graduación que va de la no directividad explícita a la directividad implícita.”

6.2. Cuestionario

6.2.1. Selección y captación de sujetos

Como explicamos anteriormente (página 164), planteamos una serie de características que deberían cumplir los traductores que conformasen la muestra del cuestionario. Para ello, tomamos como referencia los estudios de Pym *et al.* (2012) y Katan (2009b, 2011) acerca del perfil y estatus del traductor profesional en la actualidad. A modo de recordatorio, estos elementos eran los siguientes:

- Que tuviesen como mínimo 5 años de experiencia en el mercado de la traducción.
- Que fuesen trabajadores autónomos, *freelance*, o que estuviesen contratados por una agencia o empresa donde desarrollasen su labor como traductores.
- Preferiblemente que fuesen traductores a jornada completa.

-Que hubiese diversidad en cuanto a las especialidades de traducción en el grupo de participantes.

-Que desarrollasen su actividad en el mercado de la traducción español.

La plataforma online *ProZ* nos resultó muy útil a este respecto porque a través de ella pudimos contactar con traductores que se ajustasen a este perfil, dado que pudimos acceder a su trayectoria profesional.

Teniendo en cuenta el porcentaje de participación que obtuvimos en la fase de pilotaje, calculamos que un 30-35% de todos los traductores contactados devolverían el cuestionario completado. Por lo tanto, si queríamos reunir una muestra de alrededor de 50 cuestionarios, contando también aquéllos que habría que descartar por inconsistencias de formato, contradicciones en respuestas o preguntas en blanco, calculamos que habría que contactar con un número de traductores muy superior para partir con un amplio margen. De este modo, elaboramos un listado de más de 190 traductores con sus correos electrónicos.

6.2.2. Listas de distribución

La distribución de los cuestionarios se realizó a través del correo electrónico. No obstante, necesitábamos una herramienta que nos facilitase el envío masivo de correos donde llamaríamos a la colaboración y adjuntaríamos el propio cuestionario. Para ello utilizamos la aplicación de distribución de correo electrónico *Mail Merge HD* el cual permite el envío a listas muy numerosas. Como éramos conscientes de la escasa participación en este tipo de encuesta, tomábamos nota escrupulosa de a cuántos se les había enviado el primer correo para posteriormente enviar un segundo y un tercer correo a modo de recordatorios insistiendo en la importancia de su colaboración para nuestro estudio.

6.2.3. Participación

De un listado de más de 190 traductores logramos que 70 devolviesen el cuestionario completado (36,8%). Al final hubo que descartar 5 por inconsistencias en formato o en algunas respuestas, por lo que la muestra final quedó en 65 cuestionarios. Teniendo en cuenta que partíamos de una estimación de 50 cuestionarios con los que trabajar, nos quedamos satisfechos con el número definitivo conseguido.

6.2.4. Dificultades encontradas

El hecho de no haber trabajado nunca con esta herramienta nos hizo tener que partir de cero y leer abundante literatura al respecto, desde la fase de diseño hasta el análisis de los datos. Sin embargo, las mayores dificultades que encontramos fueron en primer lugar, el acceso a los traductores, porque hasta que advertimos que podíamos utilizar *ProZ* no sabíamos de qué forma podíamos contactar con un elevado número de traductores, ya que las asociaciones profesionales no nos ofrecían muchas garantías al no poder facilitarnos de forma libre las direcciones de correo de los asociados. En segundo lugar, otra dificultad radicaba en el formato del propio cuestionario. Si bien es cierto que de cara al análisis es más fácil gestionar los datos si éstos se muestran en formato digital, el envío de cuestionarios vía correo electrónico es un tanto impersonal y llega a crear mucha incertidumbre e inseguridad en el investigador porque el estudio depende enteramente de la buena voluntad de aquéllos a los que se envía el cuestionario. A menudo los plazos de devolución que se plantean en las instrucciones no se cumplen y existe por tanto cierto temor a no conseguir un número de respuestas razonable que permita continuar con la investigación. También nos resultó complicado gestionar la lista de traductores de tal modo que contabilizásemos correctamente aquéllos que nos habían devuelto el cuestionario completado y los que no, para poder enviar los recordatorios correspondientes. Por último, mencionaremos la fase de estructuración y análisis de los datos recogidos porque reunimos un volumen muy

extenso y encontramos dificultades para ordenarla de tal modo que nos facilitase encontrar las respuestas a las preguntas de investigación previamente planteadas.

6.3. Entrevistas individuales

6.3.1. Selección y encuentro con los sujetos

Se eligieron ocho participantes de entre todos los que respondieron el cuestionario en función de los siguientes criterios:

- Cubrir la mayoría de especialidades de traducción posibles.
- Que mostrasen una actitud proactiva para participar que se vio reflejada en la disposición a responder las preguntas abiertas de forma extensa, pertinente y con claridad.
- Que hubiese diversidad en cuanto a los años de experiencia como traductores en activo: seleccionamos sujetos que cubrieran cada uno de los rangos de tiempo planteados en una de las preguntas del cuestionario²⁷ (de 0 a 5 años, de 5 a 10 años, de 10 a 15 años, y más de 15 años).

Contactamos con los candidatos a través de correo electrónico, y para la realización de las entrevistas nos desplazamos a diferentes lugares de España. La duración media de cada una de ellas osciló entre los 20 y los 40 minutos y fueron registradas mediante una grabadora digital de voz. El objetivo principal de estas entrevistas era profundizar en las dimensiones planteadas al comienzo y que por cuestiones de formato, el cuestionario quedaba bastante limitado. No buscábamos en este caso fijar tendencias o lograr consenso en las respuestas sino abordar las preguntas de investigación desde todas las ramas de la traducción posibles con candidatos capaces de aportar un volumen de información extenso y relevante. Una

²⁷ En el cuestionario también incluimos el rango de 0-5 años a modo de filtro para descartar aquéllos que señalaran esta opción, porque como ya hemos aclarado, los sujetos debían contar con al menos 5 años de experiencia en el mercado laboral de la traducción. Para las entrevistas seleccionamos, por tanto, individuos pertenecientes al resto de periodos señalados.

vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribir, codificar y categorizar cada una de ellas (Soriano García, 2007: 192) para facilitar su análisis posterior.

6.3.2. Dificultades encontradas

Si bien pensábamos que lo más difícil sería convencer a los traductores para que aceptasen a reunirse con nosotros, nos sorprendió gratamente la disponibilidad que mostró cada uno de ellos para facilitarnos el trabajo, así como la atmósfera tranquila y distendida que hubo en todas las entrevistas. Lo más complicado fue tener que desplazarnos a diferentes ciudades de España para poder realizarlas porque en ningún momento acudimos a entrevistas telefónicas o mediante videoconferencia. Pensamos que estos métodos, aunque muy cómodos en ciertas situaciones, restarían espontaneidad a las conversaciones y no lograríamos el volumen de información que esperábamos alcanzar si las realizábamos en persona. También nos supuso en ocasiones una dificultad añadida el hecho de no contar con un lugar apropiado y silencioso para el desarrollo de las entrevistas, dado que el ruido de fondo que captamos en alguna de ellas complicó en gran medida el proceso de transcripción posterior. Respecto a la tarea de moderación, no supuso ningún problema porque la mayoría de entrevistados se ceñían a los temas propuestos y nos resultó más fácil llevar una entrevista individual que una grupal en este sentido. Finalmente, al igual que para el cuestionario, el hecho de manejar un volumen de información tan grande supuso una dificultad, no solo por la fase de transcripción de las conversaciones dado que trabajamos en solitario, sino también por la categorización de las mismas para poder responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio.

6.4. Métodos de análisis de datos

En este apartado nos centraremos en describir el proceso de análisis de la información recogida a través de las tres herramientas utilizadas: los grupos de discusión con estudiantes, el cuestionario y las entrevistas individuales a

traductores profesionales. Presentaremos esta información cronológicamente, en función del orden que seguimos en la aplicación de dichas herramientas.

6.4.1. Grupos de discusión

Una vez finalizadas las sesiones, transcribimos el audio de las conversaciones. Los datos obtenidos fueron expresados mediante un discurso verbal, por tanto, la información había de adquirir forma de texto (Suárez Ortega, 2005: 96). Intentamos captar todos los matices internos y externos a la conversación, como entonación, gestos, etc., para preservar la naturalidad del discurso y porque muchos de esos matices eran interesantes de cara a elaborar las conclusiones. Para ello, previamente habíamos elaborado una leyenda con los criterios de transcripción que se utilizarían, adaptados de Soriano García (2007: 192) que a su vez tomaba de Minervini (2004):

1. Cuando habla la entrevistadora, nos referiremos a ella con una “E”.
2. Cuando hablan los participantes del grupo de discusión, nos referiremos a ellos como “Sujeto 1”, “Sujeto 2”, etc., abreviado en “S.1”, “S.2”, etc.
3. Cuando en el discurso aparecen nombres de otras personas, en su mayoría profesores, los marcamos con una “X” para preservar su anonimato.
4. Las líneas de la transcripción están numeradas de forma consecutiva para facilitar la categorización y codificación de los datos. De este modo, en el apartado de “Resultados” nos referimos a ellas con (34-38), por ejemplo.
5. Los silencios en el discurso se representan con (///), las pausas con (...), las pausas largas con (-) y las pausas causadas por dudas en el discurso con puntos suspensivos sin paréntesis.

6. Para dar más precisión a la transcripción y para que no se pierdan elementos relevantes del discurso se incluyen factores no verbales como gestos o expresiones que se representan de la siguiente forma: <risas>, <dirigiéndose a>, <asiente>, etc.
7. El aumento en el ritmo del discurso se representa con un subrayado sencillo, mientras que el descenso en el ritmo del discurso está marcado con un subrayado discontinuo.
8. El énfasis en el discurso se representa mediante mayúsculas.
9. Cuando una frase queda cortada, bien sea por un solapamiento en el turno de palabra o porque el interlocutor crea que no es necesario añadir más porque se ha entendido se utilizan puntos suspensivos.
10. Los solapamientos en los turnos de palabra se representan como <simultáneo>
11. Se incluyen algunos elementos conversacionales del tipo “eh” para no restar naturalidad al discurso.

Una vez realizada la transcripción se procedió a codificar y categorizar las conversaciones para elaborar el análisis basado en las preguntas de investigación y objetivos establecidos previamente. Los datos recogidos durante la sesión del grupo de discusión no adquieren un significado completo para la investigación si no son estructurados en base a unos criterios que se correspondan con los objetivos del trabajo. Por ello, la categorización de la información es una pieza clave de la investigación.

Para la elaboración de las categorías se pueden utilizar criterios espaciales, temáticos, gramaticales, conversacionales y/o sociales (Suárez Ortega, 2005). Nosotros elegimos un criterio temático porque se correspondía con los objetivos de la investigación. Asimismo, las categorías pueden establecerse mediante un proceso deductivo o inductivo. El método deductivo implica la elaboración de las categorías a priori, mientras que en el inductivo, las categorías emergen a partir del análisis

(Suárez Ortega, 2005). En nuestro caso, utilizamos un procedimiento mixto, es decir, habíamos elaborado previamente unas categorías en base a los temas que queríamos tratar (tablas 20 y 23 en páginas 176 y 194 respectivamente) pero debido a la naturaleza flexible del grupo de discusión, durante el desarrollo de las sesiones surgieron temas nuevos que organizamos en nuevas categorías. Además de clasificar la información en categorías, también incluimos comentarios en los márgenes de las transcripciones porque consideramos que esto facilitaría en gran medida por un lado, el apartado de redacción de resultados y por otro, la lectura de las entrevistas a personas ajenas a la investigación. Tanto las transcripciones como su codificación, categorización y comentarios se pueden consultar en los anexos adjuntos en formato CD.

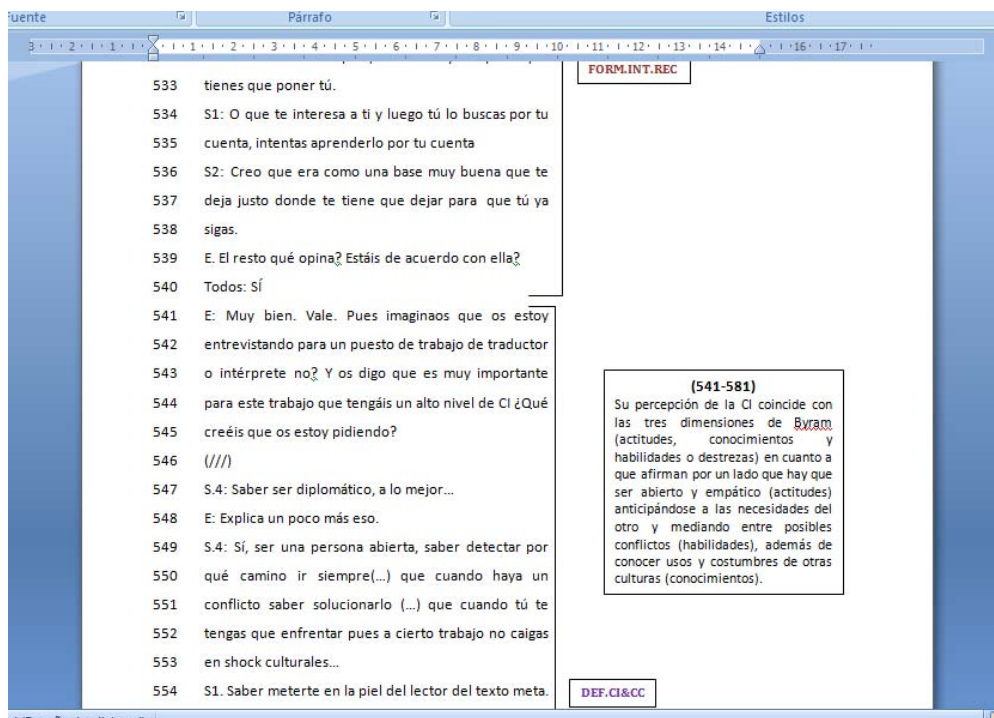


Figura 27. Proceso de categorización y codificación de la información del grupo de discusión de cuarto curso.

6.4.2. Cuestionario

Una vez reunimos los 65 cuestionarios con los que trabajaríamos finalmente, pasamos al volcado de todos los datos recogidos. El hecho de que estuviesen en formato electrónico en lugar de en papel, nos facilitó mucho esta tarea. De otro modo, tendríamos que haberlo hecho a mano dato por dato y se nos hubiera triplicado la carga de trabajo. Para el análisis de estos datos utilizamos el programa *Microsoft Excel* (2007). En primer lugar realizamos un volcado general de toda la información a una hoja de cálculo que creamos para este fin. Cada uno de los cuestionarios se transformó en una línea de la hoja de cálculo con 75 datos relacionados. Para analizar tal cantidad de información se diseñaron una serie de fórmulas estadístico-lógicas que permitieron finalmente transformar todos los datos en histogramas, diagramas de sectores y tablas. Durante el proceso de elaboración de la hoja de cálculo se experimentó con diferentes alternativas a la hora de representar la información (diagramas de radiales, de superficie, de burbuja, de spread, etc.). Finalmente se optó por los histogramas para dar una visión general de un conjunto de preguntas y por los diagramas de sectores acompañados en ocasiones de una tabla de valores para las preguntas individuales.

Cabría mencionar en este punto que si bien analizamos los datos mediante una técnica cuantitativa estadística, se trató de una estadística descriptiva y no inferencial. Ambos tipos pertenecen a la rama de la estadística aplicada. La estadística inferencial se caracteriza por la generalización de datos de la muestra al conjunto de la población, mientras que la descriptiva se sitúa un paso antes de la inferencial, es decir, se utiliza para analizar y resumir datos: “La estadística descriptiva se dedica a los métodos de organización, descripción, visualización y resumen de datos originados a partir de la recogida de información. Los datos pueden ser resumidos numéricamente mediante estadísticos (por ejemplo la media) o gráficamente (por ejemplo mediante una pirámide poblacional).” (Hueso y Cascant, 2012: 38).

Por otra parte, como ya mencionamos en apartados anteriores, las variables con las que trabajamos eran de naturaleza cualitativa. Por tanto, el carácter general

del análisis sería interpretativo y no experimental. Una vez contamos con el resumen y el análisis de los datos, pasamos a interpretarlos en el proceso de redacción del informe de resultados.

6.4.3. Entrevistas individuales

Para el análisis de las entrevistas se siguieron los mismos métodos que utilizamos con los grupos de discusión, puesto que en ambos casos trabajamos con entrevistas cualitativas.

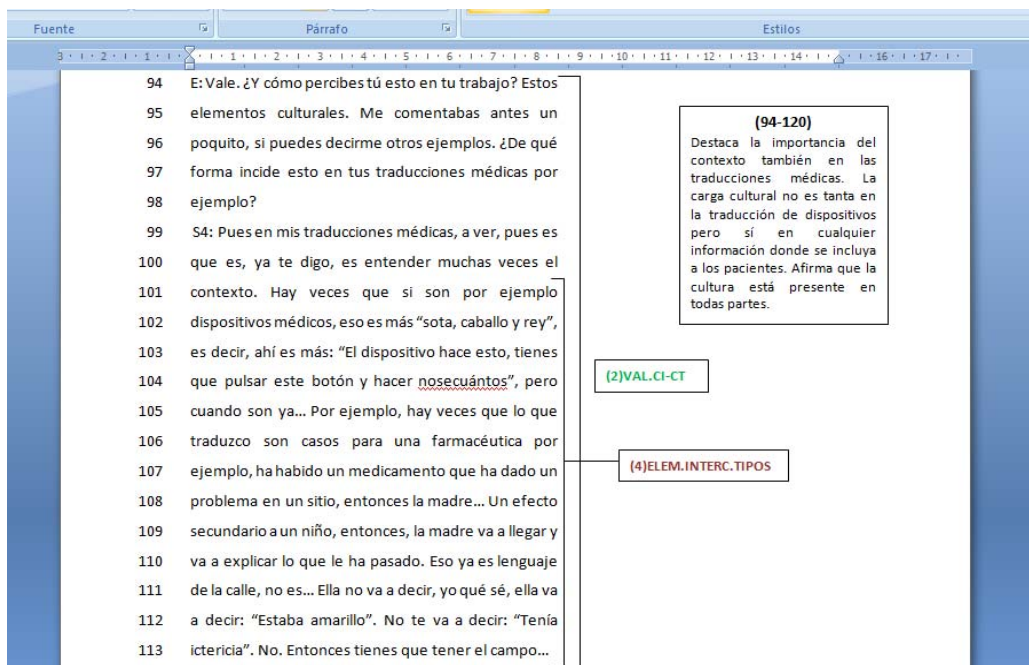


Figura 28. Proceso de categorización y codificación de la información de una de las entrevistas individuales a los traductores profesionales.

BLOQUE C:

Estudio empírico (II)

RESULTADOS

Grupos de discusión,
Cuestionario & Entrevistas

En este capítulo presentamos y analizamos los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las tres herramientas diseñadas para tal fin: los grupos de discusión en el caso de los estudiantes, y el cuestionario estandarizado y entrevistas individuales en el caso de los traductores profesionales.

7. GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES: Presentación y análisis de resultados

En este apartado mostraremos los resultados obtenidos de los dos grupos de discusión realizados con estudiantes de primer y cuarto curso de TI de la UGR. Los hemos estructurado en función de las preguntas de investigación que figuran en las tablas 18 y 19 (páginas 169 y 171, respectivamente) en el capítulo 5 dedicado al diseño de la investigación. Para facilitar su lectura añadimos el código de categoría utilizado en las transcripciones de las sesiones en caso de que se quieran consultar en los anexos.

7.1. Grupo de discusión de primero

Bloque (A): Percepción de la CI y su relación con otras competencias de la CT²⁸

1. ¿Qué competencias de la CT considera más importantes de cara a su etapa profesional? **PER.CI**

Aunque se trataba de estudiantes de primer año, estaban familiarizados con el concepto de competencia debido al hincapié que se había hecho sobre las competencias con la introducción de los nuevos grados. Aparte de la competencia lingüística o comunicativa y la cultural, se centraron sobre todo en la psicofisiológica al señalar características como tener buena memoria, la fluidez y la capacidad para expresarse correctamente. También mencionaron rasgos de la competencia interpersonal y de nuevo enlazaron esto con la CI cuando afirmaron que es

²⁸ El modelo de referencia utilizado es el de Kelly (1999, 2002).

necesario interesarse por las costumbres de otros países, yendo un poco más lejos de lo puramente lingüístico.

S3: Hombre, es que basarse sólo en lo que es la lengua te ayuda a traducir a lo mejor quizá... Pues no, ni por escrito siquiera porque es que el contexto yo creo que es fundamental para (...) las costumbres de un país, para expresarse también, los gestos... Es que son muchas cosas.

2. ¿Cómo valora la CI frente a otras competencias? **VAL.CI**

Se mostraron conscientes de la importancia de la CI en su futuro profesional y en su faceta personal. Tal vez se debiera a que a pesar de su juventud ya habían viajado y realizado alguna estancia en otros países. Situaron la CI después de la lingüística en términos de importancia para su carrera profesional. No obstante, entendían que lo más importante era conocer la lengua y que los conocimientos culturales ayudaban a mejorar la traducción.

S7: Yo creo que saber las diferencias entre culturas te ayuda a ser más viable en diferentes contextos, es decir, más exportable, puedes trabajar en diferentes lugares.

S6: La cultura hace que la traducción sea más correcta. Simplemente puede estar bien a nivel sintáctico pero a lo mejor para el lector nativo no entiende lo que quiere decir porque no se utilizan los términos adecuados.

S7: Es imprescindible.

S2: Yo creo que sí, que en primer lugar, eso.

S6: Mínimo es imprescindible.

Bloque (B): Actitud intercultural

3. ¿Qué actitud muestra ante la posibilidad de aprender acerca de su propia cultura y de otras culturas? **ACT.INT**

Apreciamos un alto nivel de madurez en sus respuestas, dado que aparte de mostrarse abiertos y motivados por aprender acerca de otras culturas, también señalaron los riesgos y conflictos del contacto intercultural, como la dificultad para

adaptarse a un nuevo entorno cultural o la necesidad de tener que cuestionar algunas ideas preconcebidas sobre su propia cultura que solamente aparece cuando comparamos nuestra cultura con otras. De nuevo, esto puede deberse a que todos ellos habían pasado tiempo en el extranjero, bien fuera por estudios o trabajo, y habían convivido con culturas muy distintas a la suya.

S7: Yo estoy abierto, pero a veces chocas y a veces intentas huir.

S6: Es lo mejor, en realidad. Nunca (...) Para mí la cultura no se puede aprender de manera teorizada buscando en manuales. Es mejor ir directamente al sitio.

S5: Y hay algunas culturas que son demasiado diferentes a la nuestra como para adaptarnos de repente.

Bloque (C): CI y formación de traductores

4. ¿Considera positiva la oportunidad de adquirir un alto grado de CI durante su formación universitaria o piensa que es algo que sólo se aprende a lo largo de la profesión? **E.ADQ**

Según los estudiantes encuestados, el hecho de recibir una educación intercultural es esencial para su futuro profesional y aportaron ejemplos de ocasiones en las que no supieron cómo comportarse correctamente en el extranjero por ignorar las costumbres de los países en cuestión. Optaron por que la enseñanza de otras culturas se centrara en aspectos que pudieran poner en práctica en situaciones reales de contacto intercultural, mejor que un aprendizaje basado en conocimientos teóricos de historia o literatura, aunque afirmaron que éstos también resultaban útiles. No obstante, preferían tener un amplio conocimiento de valores y costumbres que otro más limitado de historia y geografía, por ejemplo. Además, es destacable la idea que introdujeron acerca del aprendizaje intercultural y que éste debería llevarse a cabo independientemente de la profesión de cada uno, porque según ellos constituye un aspecto clave de la sociedad global actual.

S3: En el ámbito personal la cultura para cualquier cosa te puede ser útil en cualquier momento, no hace falta que tengas que traducir para utilizar o para saber cualquier cosa, si te gusta, lo vas a recibir seas traductor, seas médico, seas, yo qué sé, panadero, no creo que eso influya.

S4: Claro es que ya es como una habilidad social en realidad porque cuando tú sabes cómo dirigirte a una persona, eso también es muy importante para nuestro... ¿no? Para una persona que trabaja con las lenguas, con los idiomas, creo.

Bloque (D): Propuestas para la enseñanza de elementos culturales

5. ¿Qué métodos de enseñanza considera más adecuados para fomentar la adquisición de la CI en el aula? **MET.PREF**

Coincidieron en que deberían existir asignaturas específicas dedicadas a promover su aprendizaje intercultural pero también consideraban muy útil que el contenido de estas asignaturas se pudiera aplicar al resto de materias. Sin ser conscientes de ello, estaban describiendo una premisa importante de la educación intercultural y es que el componente cultural debería distribuirse de forma homogénea a lo largo del currículum. No obstante, aludieron, al igual que el grupo de cuarto, como veremos más adelante, al papel determinante que desempeñaría el profesor a este respecto.

S7: Es decir, existirían dos asignaturas ¿no? Está Civilización y Lengua. Lengua es teórico, es gramática (...) no es nada aplicado y utilizar la asignatura de Civilización para aplicar esos conocimientos que hemos obtenido en la otra asignatura.

S3: Recrear situaciones.

S5: <simultáneo> Ver qué detalles de esa cultura se reflejan en esos textos.

S7: Pero eso yo creo que también depende de la metodología del profesor porque nosotros por ejemplo en chino la mayoría de las horas al final siempre nos ha enseñado algo de China, de la cultura y nos ha puesto videos de tai-chi y todo ese rollo, y también depende de lo que quiera el profesor y cómo dé él la clase.

6. ¿Qué aspectos de otras culturas cree que se deberían aprender en clase?

MET.PREF

Al igual que en anteriores investigaciones (Gutiérrez Bregón, 2009), los estudiantes señalaron que aprender las costumbres de otros países en la carrera es básico para poder desenvolverse en entornos multiculturales, por encima de conocimientos sobre historia, por ejemplo. Si bien para ellos también eran importantes los conocimientos históricos, no percibían que tuviesen la misma aplicabilidad en situaciones reales de contacto intercultural.

S4: La manera de relacionarse.

E: ¿Habéis dicho antes historia?

S4 y S6: Sí.

S7: Sí pero no tanto como lo otro.

S5: Pero también para entender cómo vive la gente ahora tenemos que entender cómo vivía la gente antes y cómo han ido evolucionando y algunos aspectos que siguen ahora y que teníamos antes.

S3: Yo creo que religión también sería importante.

E: ¿Qué más?

S4: La realidad social actual y política un poco también.

Bloque (E): Relación entre movilidad, aula multicultural y CI

7. ¿Qué importancia le otorga a la movilidad estudiantil de cara a la adquisición de la CI? **MOV**

Para ellos, el hecho de estudiar una carrera centrada en las lenguas, implica casi de forma obligatoria tener que realizar alguna estancia en los países de las lenguas de estudio porque la inmersión tanto en la lengua como en la cultura sería la mejor manera de adquirir el aprendizaje intercultural. Todos habían viajado al extranjero, por ello se dieron cuenta a través de esa experiencia de la importancia de la inmersión cultural para la adquisición de la CI y todos tenían pensado participar en programas de movilidad tipo Erasmus.

E: ¿Y respecto a la cultura? Al aprendizaje intercultural, me refiero.

S5: La aprendes más si estás ahí que si la estudias aquí. Puedes contar mucho (...)

Todos: <simultáneo> Sí.

S7: La vives.

S8: Aquí es simplemente teoría. Allí llegas a vivirla, pasas de la teoría a la práctica.

8. ¿De qué forma valora el hecho de compartir las clases con estudiantes de otros países? **AUL.MULT**

Valoraron el aula multicultural de forma muy positiva, aunque el énfasis lo pusieron en el aprendizaje del idioma, es decir, consideraban que compartir las clases con estudiantes de otros países era una oportunidad para mejorar su competencia comunicativa.

E: ¿Lo veis positivo?

Todos: Sí.

S4: Muy positivo, de hecho yo creo que debería haber más.

S7: Sí.

S8: Sí, yo creo que debería haber más cantidad de gente mezclada.

S1: Escuchamos cómo hablan.

S5: En mi clase de italiano hay gente de Alemania, Polonia, y hay veces que la profesora les empieza a preguntar cosas de su país y tal.

E: ¿Y lo veis interesante?

Todos: Sí.

S6: No es sólo aprender su cultura sino su visión del mundo.

A continuación mostramos otras categorías que no se incluyeron en la tabla 18 (página 169) por no ajustarse a los objetivos generales, pero que sin embargo, pueden resultar interesantes para entender de forma más amplia la percepción de la CI por parte del estudiante:

-Motivaciones y expectativas con respecto al nuevo grado de TI (**MOT/EXP Gº**)

Esta categoría se planteó casi al principio de la entrevista, por una parte para romper el hielo y que los participantes se sintiesen más cómodos hablando en grupo, y por otra parte porque nos interesaba conocer los motivos por los que habían elegido la carrera de TI y si entre ellos figuraba el interés por otras culturas.

Parece que la principal motivación que les movió a matricularse en TI fue su interés por las lenguas aplicadas. Según ellos, tendrían más posibilidades de encontrar trabajo que si hubieran cursado Filología donde se profundiza únicamente en el estudio de una lengua. También mostraron cierto interés por la interpretación aunque ninguno de ellos afirmó tener vocación de traductor o intérprete todavía.

S6: Bueno, yo me matriculé en esta carrera porque es digamos la parte más práctica de una lengua. No es el conocimiento puro ni es el conocimiento puro de la literatura, está enfocado, es evidentemente práctica.

S7: Eso es lo que es. Yo escogí esta carrera por eso, porque después no creo que me vaya a dedicar a la traducción, así de claro, no creo que me vaya (...) no. Yo a mí me gustaría coger la cosa práctica de en plan los idiomas y después dedicarme a otra cosa, sí, me planteo hacer otra carrera después.

S4: Yo igual también. Yo creo que es una carrera que te abre bastantes puertas e igual con Filología te quedas solamente un poco en la docencia, la investigación... pero Traducción como que bueno, pues eso, pues tiene la traducción, interpretación, cosas que tengan que ver con la cultura o (...)

S8: Y además son varios idiomas. La Filología se centra en uno sólo.

-Perfil profesional con el que se ve identificado **PER.PROF**

En esta categoría relacionada con la anterior, todos se mostraron de acuerdo en que fuera de España hay más oportunidades de encontrar empleo y por tanto, según ellos, un conocimiento de varias lenguas implicaría un mayor éxito profesional. A todos les gustaría trabajar en el extranjero y a la mayoría de por vida. Ninguno tenía claro si se dedicaría a la traducción; parecían más cercanos a ejercer

como profesores de español o a trabajar en organismos internacionales. También mostraron interés por la interpretación. Es evidente que su actitud abierta hacia otras culturas les ha llevado a plantearse el futuro en otros países, dado que además mencionaron trabajos donde el contacto intercultural es primordial.

S2: A mí por ejemplo, no tengo todavía nada concreto ni nada así pero sí que me gustaría por ejemplo dar clase fuera.

S8: Igual que hay mucha gente que (...) Extranjeros aquí: “Soy extranjero nativo doy clases de lengua”. Te has ido a otro país has aprendido la lengua del otro país y puedes dar clases de tu idioma nativo.

S1: A mí me gustaría trabajar en un organismo internacional, tipo Unión Europea, ONU (...)

E: ¿Como traductora o...?

S1: Eso ya... más adelante lo veo.

S4: A mí también me llama la atención las asociaciones internacionales y las ONG también.

7.2. Grupo de discusión de cuarto

Bloque (A): Percepción y grado de importancia de la CI frente a otras competencias

1. ¿Es consciente el estudiante de la existencia de la CI? **PER.CI**

Al igual que los estudiantes de primero, todos parecían estar familiarizados con el concepto “competencia” por la implantación de Bolonia y el hincapié que se había hecho sobre esto en algunas asignaturas donde ya habían estudiado las competencias específicas de la CT. Cuando se les preguntó por las competencias que debería reunir todo traductor mencionaron en primer lugar la lingüística o comunicativa y en segundo lugar se refirieron a la CI:

S3: La cultural también, ¿no? Aparte de lo lingüístico, no sólo de tu lengua B o C o lo que sea, sino también de tu propia cultura. Ser consciente de aquello que quizá tú hayas interiorizado de manera automática casi, ¿no? Pero que realmente en otro idioma pues puede resultar no tan obvio.

Aunque trabajaban casi siempre en grupo, no incidieron demasiado en esto y le dieron más importancia, dentro de la competencia interpersonal, al trato con el cliente y la adaptación del encargo a sus necesidades. Hicieron referencia a la competencia temática cuando comentaban la necesidad de documentarse de forma efectiva, pero no mencionaron la competencia instrumental en este respecto ni en ningún otro, hasta que lo introdujo la entrevistadora.

Por otra parte, ellos mismos mencionaron la necesidad de tener conocimientos teóricos (teorías traductológicas) para potenciar la competencia psicofisiológica y estar más seguros y satisfechos con el encargo realizado.

2. ¿Qué importancia le otorga en relación a otras competencias de la CT? **VAL.CI**

A pesar de haber mencionado la CI en segundo lugar al preguntarles por las competencias del traductor, no hablaron de ella hasta que no se les preguntó directamente. Situaron de nuevo en primer lugar de importancia la competencia comunicativa. Asimismo, afirmaron haber desarrollado durante la carrera sobre todo la instrumental y la psicofisiológica. Cuando se les preguntó por la importancia de los conocimientos interculturales afirmaron que son necesarios, pero que al igual que los temáticos, es preferible desarrollarlos a medida que se van necesitando, en función de cada encargo. Más adelante, profundizando en el tema llegaron a la conclusión de que adquirir una buena base de habilidades interculturales durante su formación les ayudaría en su etapa profesional.

S1: Hombre, obviamente es bastante (...) es útil para saber que hay cosas que tú puedes conocer de tu cultura y fuera a lo mejor no se conocen, o al revés.

E: ¿Y creéis que es importante para la profesión de traductor/ intérprete?

S3: Yo creo que es importante pero que al fin y al cabo en cierta medida puede ser como el tema más o menos especializado, que tú no puedes saber TODO, o sea no puedes pretender ser un experto en cultura anglosajona o francófona o lo que sea. Tú lo vas también aprendiendo e interesándote por ello en la medida en que te hace falta.

Bloque (B): Aprendizaje de elementos culturales recibido

3. ¿Considera que es necesario o útil el aprendizaje intercultural durante su formación universitaria o lo percibe como algo ajeno a ésta y es preferible adquirirlo durante la etapa profesional? **E.ADQ**

Se mostraron de acuerdo en que es positivo adquirir cierta base de CI durante la carrera. No obstante, como apuntábamos anteriormente, para ellos no es posible adquirir un alto nivel de CI únicamente con lo aprendido en clase, sino que forma parte de su responsabilidad hacer el esfuerzo por aprender sobre otras culturas fuera de las aulas.

4. ¿Percibe la enseñanza intercultural recibida como algo homogéneo distribuido a lo largo del currículum o como algo puntual focalizado en asignaturas concretas?

HOMOG.CI

Afirmaron haber aprendido acerca de otras culturas en todas las asignaturas, aunque en algunas en mayor medida que en otras. Según ellos, en asignaturas como traducción jurídica, el elemento cultural se hace más patente que en aquéllas de carácter técnico (terminología, por ejemplo). Mencionaron la asignatura de Civilización porque es ahí donde trataban este tema de forma exclusiva y más profunda. También mencionaron al profesor como elemento clave, dado que según ellos, muchas veces el elemento cultural se estudia en función de la importancia que el docente le otorgue.

E: ¿De qué forma habéis percibido este aprendizaje intercultural en la carrera? Me refiero a si lo habéis percibido como algo homogéneo o algo muy focalizado en distintas asignaturas, o en una asignatura.

S2: La verdad es que en todas.

S1: Yo creo que es una cuestión del profesor, del hincapié que haya hecho en este aspecto, o sea, un poquito en todas sí pero es la forma de ver del profesor, yo creo.

S3: Yo creo que también, hombre, un poco en todas pero depende de la asignatura porque las asignaturas de traducción técnica, al fin y al cabo la ciencia no está tan inmersa en la cultura, ¿no? En cambio si haces una asignatura de contenido jurídico evidentemente te hace mucha más falta conocimiento cultural.

5. ¿Está satisfecho con la formación intercultural recibida o hay aspectos importantes que considera no se les ha prestado la atención suficiente?

FORM.INT.REC

Al igual que el grupo de primero, eran conscientes de que la mejor forma de adquirir la CI es a través de la inmersión directa en otras culturas (viajando o mediante estancias más o menos prolongadas en otros países). No obstante, y al contrario que el anterior grupo de cuarto entrevistado dos años atrás (Gutiérrez Bregón, 2009), estaban plenamente satisfechos con la formación intercultural recibida y afirmaron que asignaturas como Civilización les habían servido para adquirir una base intercultural sólida y para romper ciertos estereotipos que tenían sobre otras culturas.

S4: No sé yo es que le estoy dando vueltas y por ejemplo yo la cultura B la conocí estando allí y lo poco que sé de la cultura C me han dado una base pero sé que no la conozco para nada, es decir, conozco el contexto sociopolítico del que hablábamos antes pero yo lo poco que conozco es de gente que voy conociendo y viviendo las propias experiencias. Entonces yo creo que... no digo que esté mal lo que me hayan dado aquí, que sea insuficiente, pero es que conocer la cultura de verdad es ir allí.

S5: Hombre como base yo creo que está bien pero luego evidentemente tú lo tienes que ampliar porque si no...

Bloque (C): Definición y autoevaluación de la CI y la CC

6. ¿Qué entiende por CI? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que asocia a este concepto? ¿Y por CC? **DEF.CI&CC**

Su percepción de la CI coincidía con algunos elementos de las tres dimensiones de Byram (1997): actitudes, conocimientos y habilidades o destrezas. Por una parte, afirmaron que es necesario mostrarse abierto y empático (actitudes) anticipándose a las necesidades del otro y mediando entre posibles conflictos (habilidades), además de conocer usos y costumbres de otras culturas (conocimientos).

S4: Sí, ser una persona abierta, saber detectar por qué camino ir siempre, que cuando haya un conflicto saber solucionarlo, que cuando tú te tengas que enfrentar pues a cierto trabajo no caigas en shock culturales.

S1: Saber meterte en la piel del lector del texto meta. Saber qué es lo que le va a sonar extraño, lo que le va a sonar normal para poder hacer tu traducción o tu interpretación de modo que le llegue todo lo que tenga que llegarle.

S3: CLARO Como saber diferenciar un poco y ser consciente de usos y costumbres también.

Por otra parte, en lo que respecta a la concepción de competencia cultural (CC), la entendían como un conocimiento más estático centrado únicamente en culturas concretas y de forma aislada, en contraste con la CI que implica la comparación o relación entre diversas culturas donde ellos tendrían que ejercer de mediadores ante posibles conflictos.

S5: Será la tuya propia, o sea, lo que es la cultura, no la relación que pueda haber entre ambas culturas sino como algo más independiente.

S3: Yo creo que cultural es más como lo que vemos en Civilización porque ahí no comparamos nada con nada, no comparamos la nuestra de España con la de la lengua que estudiamos.

S4: Yo lo resumiría diciendo que la competencia intercultural sería saber mediar y la competencia cultural el bagaje que tienes.

7. ¿Cuáles de los elementos anteriormente mencionados considera que ha adquirido durante la carrera y cuáles ha adquirido por su cuenta? **CONF.CI**

De nuevo, volvieron a insistir en que lo más importante para adquirir la CI es haber vivido fuera de su país de origen o en relación directa con personas de otras culturas. Durante la carrera habrían adquirido conocimientos que les ayudaban a situarse en un contexto determinado hacia el que tenían que orientar un encargo concreto.

E: ¿Cómo demostraríais que vosotros tenéis ese nivel de CI? ¿Cuáles de esos conocimientos habéis adquirido durante la carrera?

S3: Yo creo que la verdadera prueba es haber vivido allí.

S2: Yo si me hicieran esa pregunta tiraría de la experiencia personal porque no hay otra forma.

S4: Yo daría un ejemplo a lo mejor de cómo solucioné un conflicto en una interpretación, o algo que me encontré en un texto que me salió bastante bien.

S1: Es que eso es algo que vas adquiriendo por tu cuenta yo creo, más que aquí.

S5: Hombre yo creo que es necesaria la base esa porque no puedes presuponer que todo el mundo va a llegar a la carrera con ese mínimo conocimiento cultural, entonces está bien que nos la den, pero que evidentemente no es suficiente que luego lo tienes que ampliar y yo no diría que tengo buena CI porque conozco bien esa cultura porque me la hayan enseñado en la facultad sino por mi propio aprendizaje y mi propia experiencia.

Bloque (D): Efecto del contacto directo con otras culturas para la adquisición de la CI

8. ¿Ha participado en algún tipo de intercambio? Si es así, ¿qué ha aprendido?

CONT.INT

Todos ellos habían pasado como mínimo un año en otros países, donde, según ellos, habrían sido capaces de superar el choque cultural y adaptarse sin problemas a la cultura de acogida. Desarrollaron también una actitud empática gracias a estas estancias en el extranjero (ver categoría ACT.INT en página 222) y también gracias a

ellas, son más conscientes de que el contacto intercultural no está exento de conflictos.

9. ¿Ha aplicado lo aprendido en clase sobre interculturalidad durante sus estancias en otros países? **APL.CI**

Algunos afirmaron haberse ido sin haber cursado asignaturas de cultura pero en general sí reconocieron que el hecho de estudiar traducción les hace afrontar el contacto intercultural de una forma distinta a cualquier otro estudiante. Empezando porque en TI los destinos ofertados para los Erasmus duplican los del resto de carreras. Es decir, ellos mismos decidieron estudiar traducción porque eran personas abiertas a otras culturas y al mismo tiempo a lo largo de la carrera les estimularon hacia el contacto intercultural.

S2: Obviamente por el hecho de estudiar esta carrera no eres como cualquier otro Erasmus (...) Yo creo que el hecho de haber elegido esta carrera sobre otras dice mucho, ¿no?

S3: Yo creo que también es como un objetivo y una necesidad porque realmente cuando por ejemplo ponen los destinos de movilidad, de nuestra facultad hay millones [...] Vivir fuera, viajes, contacto con gente de allí te va a ayudar a mejorar no solo lo que necesitas sino que lo que necesitas lo vas... o sea, que no solo te va a ayudar a mejorar lo que estudias sino que lo que estudias te va a servir también allí y que puedes como que sea un intercambio un poco entre las dos cosas que está todo un poco relacionado. Pero yo creo que sí que esta carrera te predispone un poco. No sé si te predispone la carrera o tú estás predispuesto en el momento de entrar a la carrera.

10. ¿De qué modo le ha afectado el hecho de compartir clase con estudiantes extranjeros en el aprendizaje de conocimientos interculturales? **AUL.MULT**

Se mostraron de acuerdo en que es positivo compartir el aula con estudiantes extranjeros y es interesante cómo señalaron también los posibles problemas que esto puede provocar, como falta de integración o dificultades con el idioma que originarían cierto retraso en el ritmo de las clases.

S5: Incluso en la propia clase también yo creo que es útil porque quizá yo... así también puedes conocerlos... o sea, las dudas que les pueden surgir a ellos respecto a nuestra cultura, que a lo mejor cosas que nosotros vemos como algo obvio y ellos no entonces en ese aspecto sí que lo veo muy útil.

S4: Yo creo que estamos más o menos en el caso ideal de estudiante que viene y se integra porque muchas otras veces es un problema, es una dificultad porque hay gente que no se integra, no trabaja al mismo nivel y a veces es un obstáculo. Y no porque sean extranjeros, ¿no? Sino por el grado de interés que tienen.

S1: Su forma de ser.

- Nueva categoría en este bloque: Actitud Intercultural **ACT.INT**

Al introducir el tema de la movilidad, surgió esta nueva categoría que está directamente relacionada con la categoría de contacto intercultural (pregunta 8 **CONT.INT**), puesto que lo aprendido fundamentalmente en sus estancias en otros países constituye el desarrollo de una actitud abierta, positiva y empática hacia el resto de culturas. Al verse ellos en el papel de estudiantes Erasmus, se dieron cuenta de las dificultades que conlleva adaptarse a un lugar nuevo y lo gratificante que es conocer gente de ese país que te ayude a superarlas. Esto demuestra que el contacto intercultural directo es una de las mejores maneras de adquirir la CI.

S3: Yo también diría que tomas más conciencia de la importancia que tiene que haya personas de otros lugares, después de ser una persona de otro lugar allí. Porque por ejemplo al principio cuando no me había ido todavía fuera era como que ni siquiera les prestaba demasiada atención, o sea, era como esas personas que están ahí que vienen de no sé dónde pero no... pero luego te das cuenta de que puede ser muy útil porque te das cuenta de que cuando tú estás fuera, aunque igual no estás completamente integrado en el ambiente de la universidad a la que vas te das cuenta de que tú puedes serle útil a ellos y ellos útiles a ti. Entonces luego una vez que vienes aquí haces más por estar en contacto con ellos y aprovecharte de las cosas que pueden ofrecerte.

S1: Yo por ejemplo antes de irme de Erasmus tampoco le prestaba mucha atención a la gente de fuera, la verdad. Luego ya después de haberme ido pues sí, pues también por lo mismo.

Otras categorías que no se incluyeron en la tabla 19 (página 171) por no ajustarse a los objetivos generales pero que podrían resultar interesantes para entender mejor la percepción de la CI por parte del estudiante serían las siguientes:

-Valoración general de su formación en TI. **VAL.GRAL**

Al final de la entrevista se les pidió a modo de cierre que hicieran una valoración general de la carrera, y todos coincidieron en que estaban muy satisfechos y convencidos de que la formación recibida se ajustaba perfectamente a las necesidades del mercado laboral que se encontrarían cuando saliesen. Como no podía ser de otro modo, se mostraron preocupados por la crisis económica, pero al mismo tiempo eran optimistas por la variedad de perfiles que habían desarrollado en su formación y que les aportarían más posibilidades de encontrar trabajo.

E: ¿Os sentís capacitados para salir al mercado laboral? Con todo lo que habéis aprendido?

Todos: Sí

S2: Capacitada sí pero que me asusta igualmente (risa).

S3: Ya, yo creo que no es tanto una inseguridad de decir por ti mismo sino como por la situación y...

S5: Pero en realidad yo creo que nuestra carrera en realidad sí que nos prepara bastante bien porque lo que vamos haciendo, o sea a lo largo de toda la carrera, lo que hacemos es traducir o interpretar, o sea, son cosas que cuando salgas te vas a encontrar con eso.

S1: Con lo mismo básicamente, es lo que hemos estado dando, lo que nos vamos a encontrar cuando salgamos.

S3: Y también que es versátil, ¿no? Que yo creo que los idiomas como es una competencia así transversal la puedes aplicar a muchas cosas, es, no sé como un vector también, luego puedes estudiar una cosa que no tenga nada que ver pero la puedes relacionar con la traducción porque como aprendes tantas cosas y realmente no aprendes ninguna así que excluya a las demás...

S4. Yo creo que el problema que tenemos todos es decidir qué parte de ese mercado quieres abarcar tú.

-Perfil profesional con el que se identifican. **PER.PROF**

Al hablar sobre el mercado laboral se les preguntó si querrían dedicarse a la traducción y la interpretación y las respuestas reflejaron perfectamente la variedad de perfiles profesionales que abarca la carrera de TI. Cada uno tenía aspiraciones diferentes pero todos estaban relacionados con los idiomas y el contacto intercultural: desde profesor de español en el extranjero hasta empleos en comercio exterior, en relaciones internacionales o especialistas en traducción jurídica en la rama de extranjería. La mayoría no querían dejar a un lado la traducción pero sí complementar esta actividad con otras en las que también hubiese contacto intercultural. Asimismo, demostraron poco o ningún interés por la investigación.

E: ¿Y a todos os gustaría acabar siendo traductores o intérpretes?

S2: A mí personalmente sí.

S4: Sí.

S5: Yo no lo sé todavía.

S1: A mí me gustaría enseñar español fuera, de hecho me he pedido la de auxiliar de conversación también.

S3: A mí me gusta la TI pero no creo que sea como lo que quiero ser, que sea mi profesión ésa. Prefiero hacer otras cosas que incluyan un poco de eso pero o sea, me gustaría algo más general, no sé pues trabajar en un departamento de comunicación en una empresa o en comercio exterior, relaciones internacionales algo así que me obligue también a traducir e interpretar de vez en cuando pero que no sea mi trabajo exclusivamente eso.

S2: Yo a mí personalmente, sí me gustaría. Encajarlo... bueno quizá poder combinarlo con otra cosa pero no dejar de encajar en ese perfil, sí. (...) Personalmente me interesa mucho la parte de extranjería y eso, entonces si pudiera quizá combinarlo con algo judicial, en algún tribunal, eso sí.

8. CUESTIONARIO A TRADUCTORES PROFESIONALES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación exponemos los resultados obtenidos a partir del cuestionario distribuido entre traductores profesionales de los cuales 65 lo entregaron debidamente cumplimentado. Presentamos dichos resultados siguiendo el orden de las dimensiones, preguntas de investigación y sus correspondientes variables empíricas, como figuran en la tabla 20 (página 176). Asimismo, hemos añadido, en cursiva, las preguntas que se plantearon en la fase de aplicación de esta herramienta, en el propio cuestionario²⁹.

8.1. Dimensión (1): Perfil profesional

Como ya mencionamos en el apartado de diseño y justificación, seleccionamos una muestra con perfiles muy variados porque consideramos que esto enriquecería los resultados y lograríamos una visión más heterogénea de cómo perciben los traductores profesionales la CI. Subrayamos de nuevo que nuestra intención no era constatar unas hipótesis previas con cifras, sino intentar responder a una serie de preguntas de investigación a través de información de tipo cualitativa recogida mediante cuestionarios y entrevistas, para describir una realidad concreta en un momento concreto. Por otra parte, el hecho de haber definido previamente unos perfiles de participantes determinados para los cuestionarios, nos permitió obtener puntos de vista más diversos y consideramos que esto se reflejaría más adelante en la calidad de las entrevistas y en la cantidad de información recogida en las mismas.

8.1.1. Preguntas de investigación:

8.1.1.1. ¿Qué perfil académico y profesional tiene?

²⁹ Para facilitar la lectura de este capítulo se recomienda consultar la versión ampliada de las tablas 20 y 23.

- Variable V(1)01: **Formación académica** (ítems: 3.1-3.3.3)

En esta pregunta tenían que elegir una o más opciones y especificar el tipo de formación académica recibida.

(3) Licenciatura o grado / posgrado / otra formación. ¿Cuál/es?

Como se observa en las siguientes tablas, de las 65 personas encuestadas, la mayoría tenían formación superior en el área de Humanidades y/o Ciencias Sociales, siendo las licenciaturas de Traducción e Interpretación y Filología las más presentes. También había algunos traductores con formación en Ingeniería o Empresariales, que complementaban con posgrados o cursos de traducción especializada. No era muy numeroso el grupo de traductores sin formación universitaria.

LICENCIATURA	RECuento
Traducción e Interpretación	23
Filologías / Lingüística	14
Ingenierías / Arquitectura	5
Económicas / Empresariales	2
Periodismo / Comunicación Audiovisual	3
Ninguno	7
Otros	11

TIPO DE POSGRADO	RECuento
Máster en Empresariales	5
Máster en Traducción e Interpretación	16
Máster en Informática	1
Doctorado	2
Ninguno	36
Otros	5

Tabla 24. Recuento de los diferentes perfiles académicos.

- Variable V(1)02: **Vinculación laboral actual** (ítems: 4.1-7.4)

Esta variable constaba de cuatro preguntas en el cuestionario (4, 5, 6 y 7) todas ellas de tipo cerrado donde debían elegir una respuesta de entre varias opciones, siempre dejándoles margen para que añadiesen cualquier información extra que considerasen relevante.

(4) Actualmente trabaja como traductor... autónomo / en una agencia de traducción / en una empresa / otro
(5) Su trabajo de traductor es... a tiempo parcial / a jornada completa
(6) ¿Tiene alguna otra ocupación aparte de traductor? ¿Cuál?
(7) ¿Cuántos años de experiencia tiene en el ámbito de la traducción? De 0 a 5 / de 5 a 10 / de 10 a 15 / más de 15

Casi la totalidad de los encuestados eran traductores autónomos que trabajaban a jornada completa. En cuanto a su experiencia como traductores profesionales, establecimos el corte mínimo en 5 años. El 68% tenía una experiencia de entre 5 y 10 y entre 10 y 15 años. El resto tenían más de 15 años de experiencia como profesionales de la traducción (29,2%).

8.1.1.2. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo y el tipo de traducciones que realiza?

- Variable V(1)03: **Lenguas de trabajo** (ítems: 8.1-8.4)

La pregunta referente a esta variable también era de tipo cerrado pero los participantes podían marcar más de una respuesta. De nuevo se incluyó un apartado abierto donde podían añadir más combinaciones lingüísticas.

(8) ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo? (puede marcar más de una opción): español e inglés / español y francés / español y alemán / otras combinaciones

Las lenguas de trabajo principales de la gran mayoría de participantes eran español e inglés. Muchos de ellos también trabajaban con la combinación

español y francés y encontramos menos casos que lo hicieran con el alemán. Fueron frecuentes las respuestas que en el apartado “otras combinaciones” añadieron lenguas cooficiales como el catalán, y en menor medida el gallego. A continuación se observan las respuestas con más detalle:

LENGUAS DE TRABAJO	RECuento
Español e inglés	59
Español y francés	29
Español y alemán	15
Otros	26

Tabla 25. Recuento de las diferentes lenguas de trabajo.

- Variable V(1)04: **Direccionalidad de las traducciones que realiza** (ítems: 9.1-9.3)

Esta variable incluía una pregunta abierta para conocer la lengua materna de los encuestados. Las preguntas referentes a la direccionalidad de las traducciones son de respuesta cerrada “Sí / No” con el apartado para añadir otra información si así lo deseaban.

<p>(9) <i>¿Cuál es su lengua materna?</i></p> <p>(9.1) <i>¿Traduce habitualmente hacia su lengua materna (lengua meta)?</i></p> <p>(9.2) <i>¿Traduce habitualmente desde su lengua materna (lengua fuente)?</i></p> <p>(9.3) <i>Otro</i></p>
--

Casi la totalidad de los encuestados realizaban traducciones directas hacia su lengua A, que mayoritariamente era el español. En menor medida encontramos traductores que lo hacían desde la lengua A al resto de lenguas de trabajo.

DIRECCIONALIDAD DE LAS TRADUCCIONES	RECUESTO	
	SÍ	NO
Hacia lengua A	64	1
Desde lengua A	17	48

Tabla 26. Recuento de las direccionalidades de la traducción.

- Variable V(1)05: **Rama(s) de la traducción a la(s) que se dedica** (ítems: 10.1-10.7)

Para cubrir esta variable planteamos una sola pregunta con varias opciones de respuesta donde los traductores podían elegir más de una.

(10) ¿A qué rama(s) de la traducción se dedica principalmente? (puede marcar más de una opción)

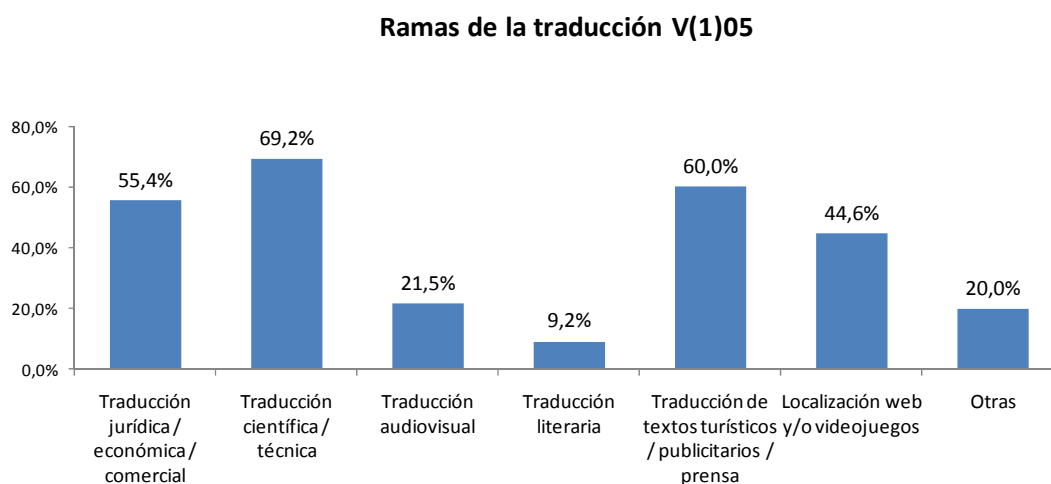


Figura 29. Ramas de la traducción en las que trabajan.

En esta variable buscábamos la mayor heterogeneidad posible de respuestas, dado que albergábamos previamente la duda (que se convirtió en otra pregunta más del cuestionario) de si los traductores consideraban que el nivel de CI necesario dependía del tipo de traducción que se realizase. Por ello pensamos

que cuanta mayor diversidad en relación a las especialidades de traducción de los encuestados, mayor validez tendrían las respuestas a esta cuestión posterior (ítem 14). Contactamos con traductores intentando cubrir la mayoría de ramas de especialidad, y de los que respondieron, fueron más los que realizaban traducciones científico-técnicas, de textos turísticos, publicitarios y de prensa, y traducciones jurídicas y comerciales. Les seguía la rama de localización web y videojuegos, la traducción audiovisual, y por último, la traducción literaria. Cabe destacar que muchos de estos traductores abarcaban más de una rama de especialización, y por tanto marcaron más de una opción de respuesta, de ahí que sumados los porcentajes del histograma anterior, superen fácilmente el 100%

8.2. Dimensión (2): Percepción de la CI en el marco de la CT

Esta dimensión resultó ser una de las más complejas a la hora de establecer las preguntas del cuestionario, debido a los dos conceptos claves que se trataban: competencia intercultural y competencia traductora. Tomamos como referencia el modelo de CT de Kelly (1999, 2002) para el planteamiento de los ítems 11.1 al 11.7, donde figuran las definiciones resumidas de cada una de las competencias que conformarían la CT y donde se incluye también la intercultural. Respecto a la presentación de los resultados obtenidos en esta dimensión, los acompañaremos con histogramas y gráficos sectoriales, de tal forma que los histogramas aportarán una visión comparativa y general mediante porcentajes, mientras que los sectoriales reflejarán los datos de cada respuesta individualmente con cifras absolutas además de porcentuales.

8.2.1. Preguntas de investigación:

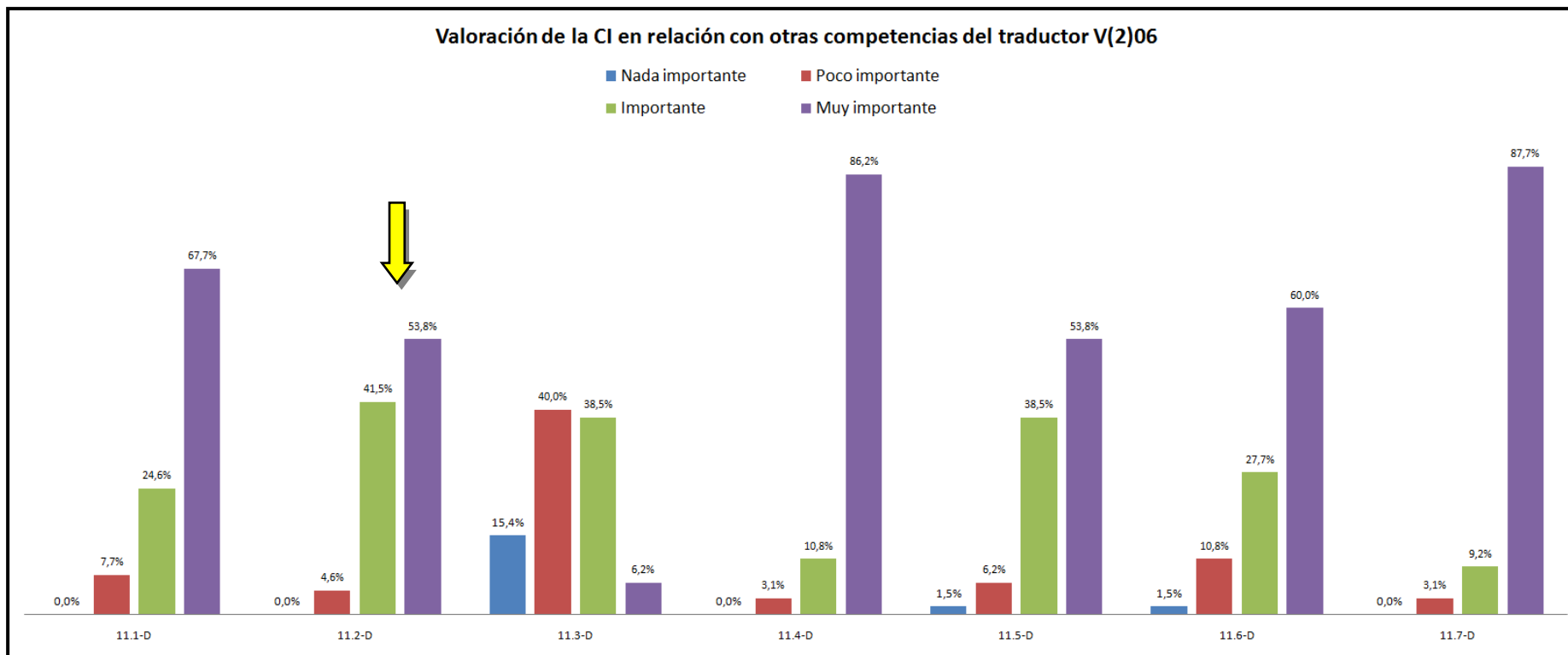
8.2.1.1. ¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?

- Variable V(2)06: **Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor** (ítems: 11.1-11.7)

Para la sexta variable del cuestionario planteamos una serie de definiciones (resumidas) de las distintas competencias que conformarían la CT según Kelly (1999, 2002) para que los traductores las valorasen conforme a su nivel de importancia. Para ello establecimos cuatro opciones en escala Likert de opinión. Decidimos descartar una quinta opción intermedia de carácter neutro para evitar que se utilizase de comodín (esto lo seguimos a lo largo de todo el cuestionario siempre que presentamos alguna pregunta con este tipo de escala).

(11) Puntúe de 1 a 4 según su importancia, las siguientes competencias del traductor: 1-Nada importante; 2-Poco importante; 3-Importante; 4-Muy importante

Las dos competencias que más sobresalen en el histograma con la valoración “muy importante” son la estratégica y la instrumental, superando a la comunicativa en casi 10 puntos. Respecto a la CI, más de un 95% de los encuestados la valoraron como importante o muy importante. La competencia peor valorada con diferencia sería la temática, donde un 40% la consideró poco importante y un 15,4% nada importante.



11.1	Capacidad para analizar y producir textos de diferentes tipos en las dos o más lenguas de trabajo (c. comunicativa y textual)	11.5	Capacidad de atención y de memoria. Tener confianza en la manera en que se desarrolla su trabajo (c. psicológica)
11.2	Habilidades, actitudes y conocimientos sobre las culturas a las que pertenecen las lenguas de trabajo (c. intercultural)	11.6	Capacidad para trabajar en equipo y para saber tratar profesionalmente con otras personas involucradas como clientes, autores, etc. Saber gestionar conflictos y justificar decisiones (c. interpersonal)
11.3	Conocimiento de los principales enfoques teóricos de la traducción y de las disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional (c. temática)	11.7	Capacidad organizativa, de autoevaluación y autorrevisión. Saber identificar problemas y buscar soluciones en un encargo (c. estratégica)
11.4	Capacidad para documentarse adecuadamente, gestionar recursos terminológicos y saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción (c. instrumental)		

Figura 30. Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor.

Analizamos a continuación estos mismos resultados atendiendo a los gráficos sectoriales donde figuran las cifras absolutas además de las porcentuales y las respuestas de forma individual, lo que nos aporta una idea más detallada de las valoraciones de cada competencia. Los porcentajes de distribución de respuesta están calculados respecto al número total de personas que contestaron cada pregunta.

– C. Comunicativa y textual –

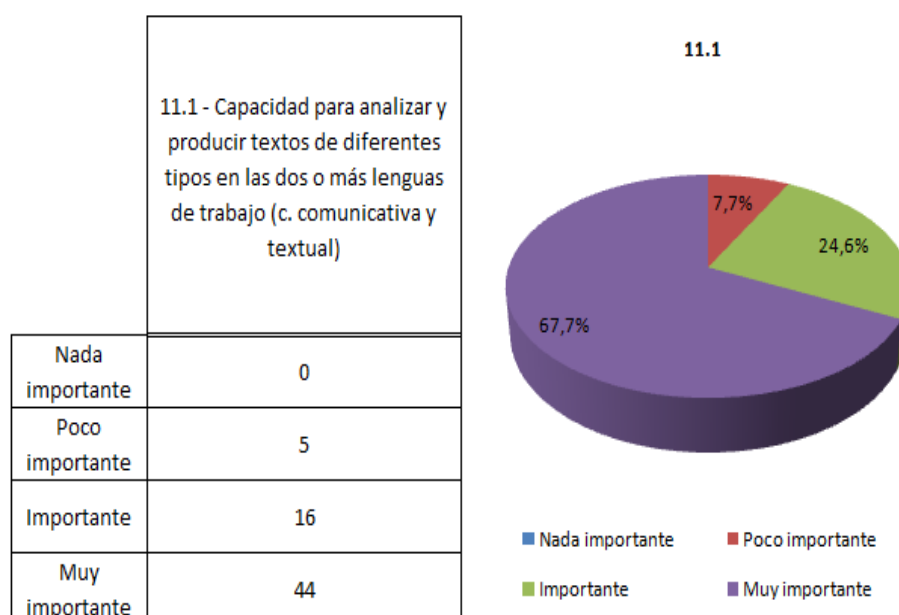


Figura 31. Respuestas al ítem 11.1.

Como se observa en el gráfico anterior (ítem 11.1), 44 traductores de los 65 encuestados valoraron la competencia comunicativa y textual como muy importante. 16 personas la consideraron importante y tan solo 5 poco importante. Por tanto, un total de 60 traductores valoraron positivamente esta competencia.

– C. Intercultural –

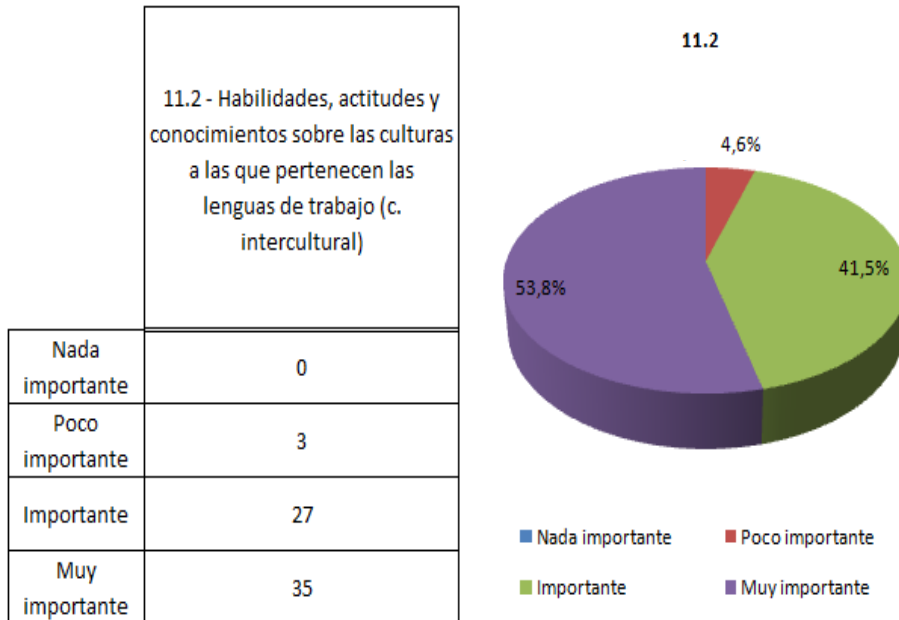


Figura 32. Respuestas al ítem 11.2.

35 encuestados valoraron la CI como muy importante y 27 como importante (ítem 11.2). Solamente 3 le otorgaron una valoración negativa de poco importante. Aunque el número de valoraciones “muy importante” es menor que el de la competencia comunicativa y textual, el total de valoraciones positivas es ligeramente superior (62).

– C. Temática –

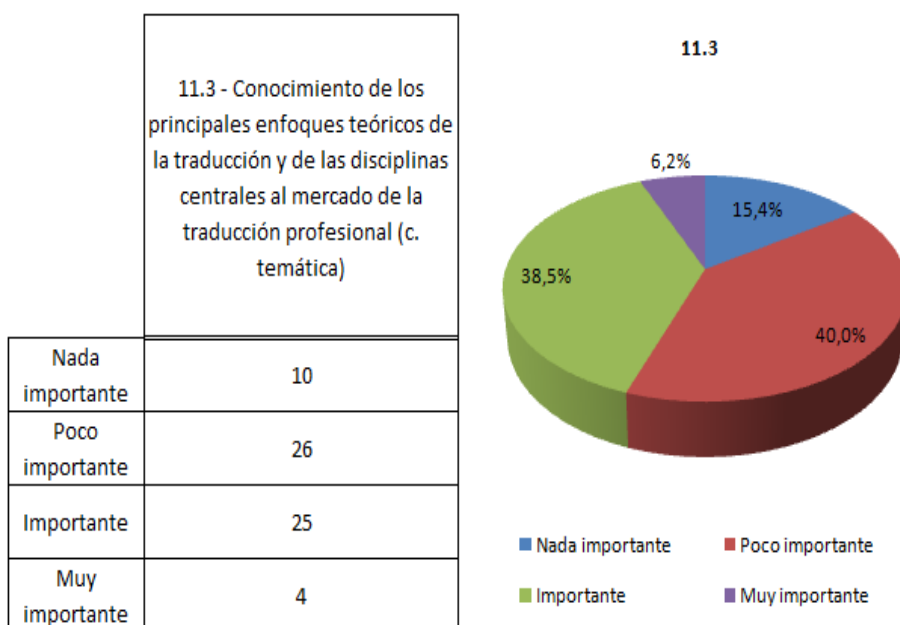


Figura 33. Respuestas al ítem 11.3.

Solamente 4 traductores consideraron esta competencia como muy importante y 25 la consideraron importante (ítem 11.3). Es la única competencia donde las valoraciones negativas superaron a las positivas (26 “poco importante” y 10 “nada importante”) y donde se alcanzó un porcentaje más alto en la valoración negativa absoluta “nada importante”. Por lo tanto, constituye la competencia peor valorada de todas.

– C. Instrumental –

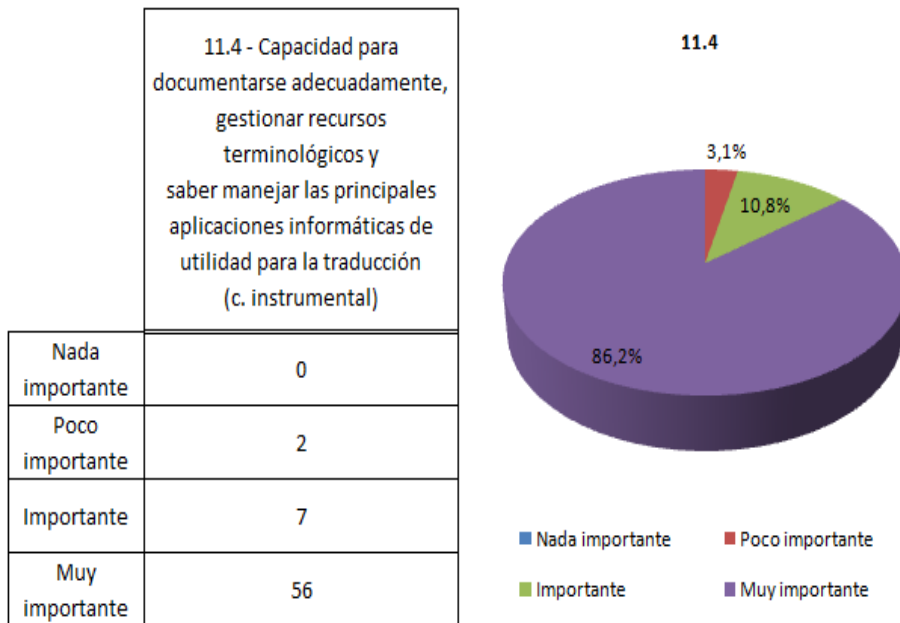


Figura 34. Respuestas al ítem 11.4.

Junto con la estratégica, la competencia instrumental era la que más sobresalía en el histograma comparativo en cuanto a mayor valoración positiva absoluta (“muy importante”). Vemos que 56 traductores de un total de 65 la consideraron muy importante y apenas 2 personas le dieron una valoración negativa (“poco importante”) según el gráfico anterior (ítem 11.4).

– C. Psicológica –

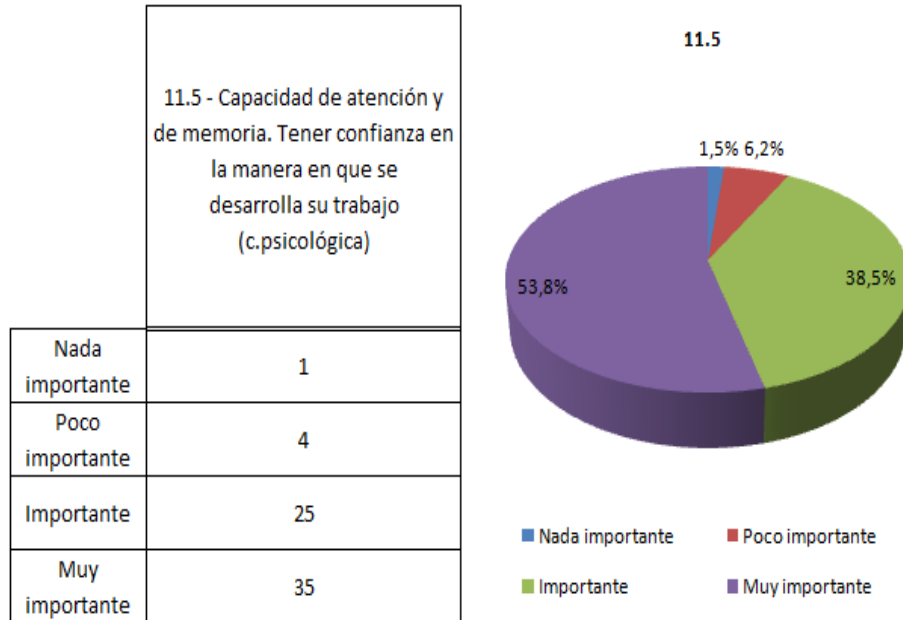


Figura 35. Respuestas al ítem 11.5.

Las valoraciones a esta competencia fueron similares a las de la CI, si bien la CI superaría a la psicológica en cuanto a valoraciones positivas totales, si sumamos las calificadas como “importante” y “muy importante” (62 frente a 60). Fueron muy escasas las valoraciones negativas. Esta competencia se situaría por tanto en una posición intermedia respecto al resto (ítem 11.5).

– C. Interpersonal –

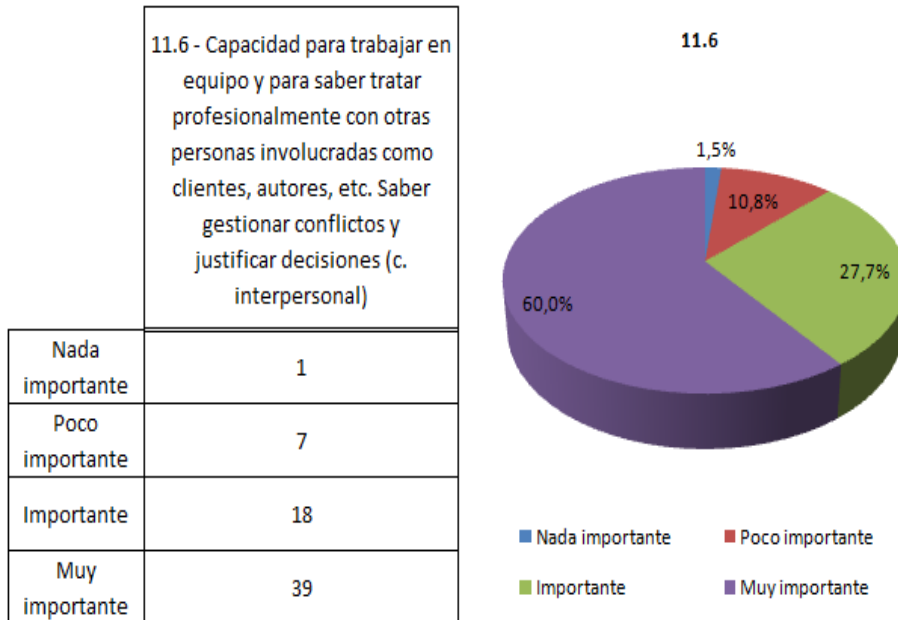


Figura 36. Respuestas al ítem 11.6.

En la línea de las valoraciones a la competencia anterior, también situaríamos a la competencia interpersonal en la mitad de la tabla. 39 traductores de un total de 65 consideraron esta competencia como muy importante y 18 la consideraron importante. Solamente 8 personas le otorgaron una valoración negativa (ítem 11.6).

– C. Estratégica –

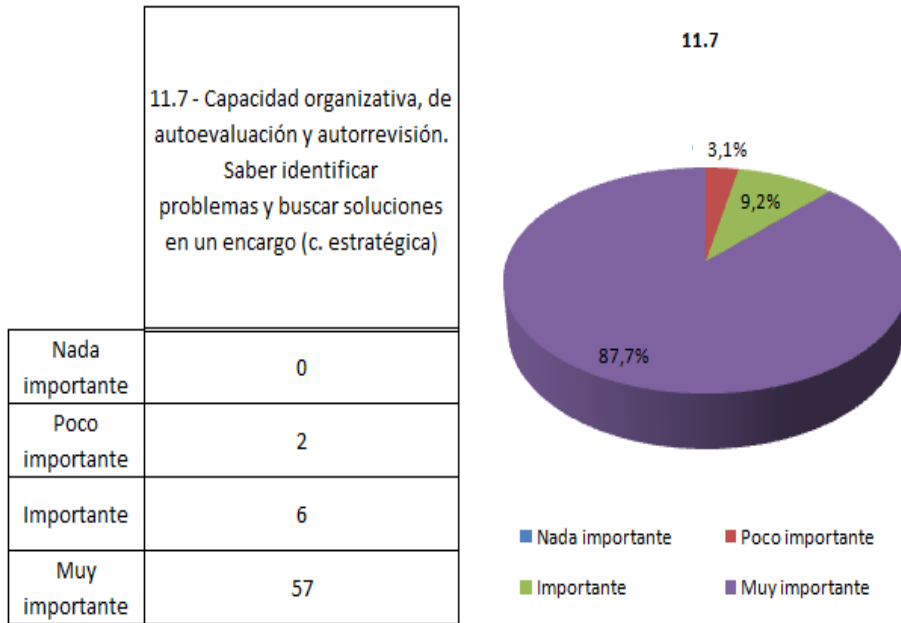


Figura 37. Respuestas al ítem 11.7.

Sin duda esta competencia es la mejor valorada, ya que 57 de 65 traductores le otorgaron una valoración positiva absoluta (“muy importante”) (ítem 11.7). Si le sumamos los 6 encuestados que la calificaron como importante, tendríamos un total de 63 valoraciones positivas frente a 2 negativas (“poco importante”) (ítem 11.7).

Si realizásemos un ranking de competencias agrupando las valoraciones positivas “muy importante” e “importante” otorgadas a cada competencia, el orden sería el siguiente, de mejor a peor valoradas:

	COMPETENCIAS	Valoraciones positivas
1	C. Estratégica	63
2	C. Instrumental	63
3	C. Intercultural	62
4	C. Comunicativa y textual	60
5	C. Psicológica	60
6	C. Interpersonal	57
7	C. Temática	29

Tabla 27. Ranking de competencias por valoraciones positivas.

En caso valoraciones coincidentes, situaríamos en una posición superior la competencia que más valoraciones positivas absolutas reuniese.

8.2.1.2. ¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?

- Variable V(2)07: **Valoración del conocimiento sobre otras culturas** (ítems: 12.1-12.5)
- Variable V(2)08: **Actitud hacia el aprendizaje intercultural** (ítems: 13.1-13.5)

Estas dos variables constaban de varios enunciados que los participantes tenían que valorar según su grado de acuerdo. Estos enunciados se pueden ver en los propios gráficos, tanto en el histograma como en los sectoriales, en las páginas siguientes.

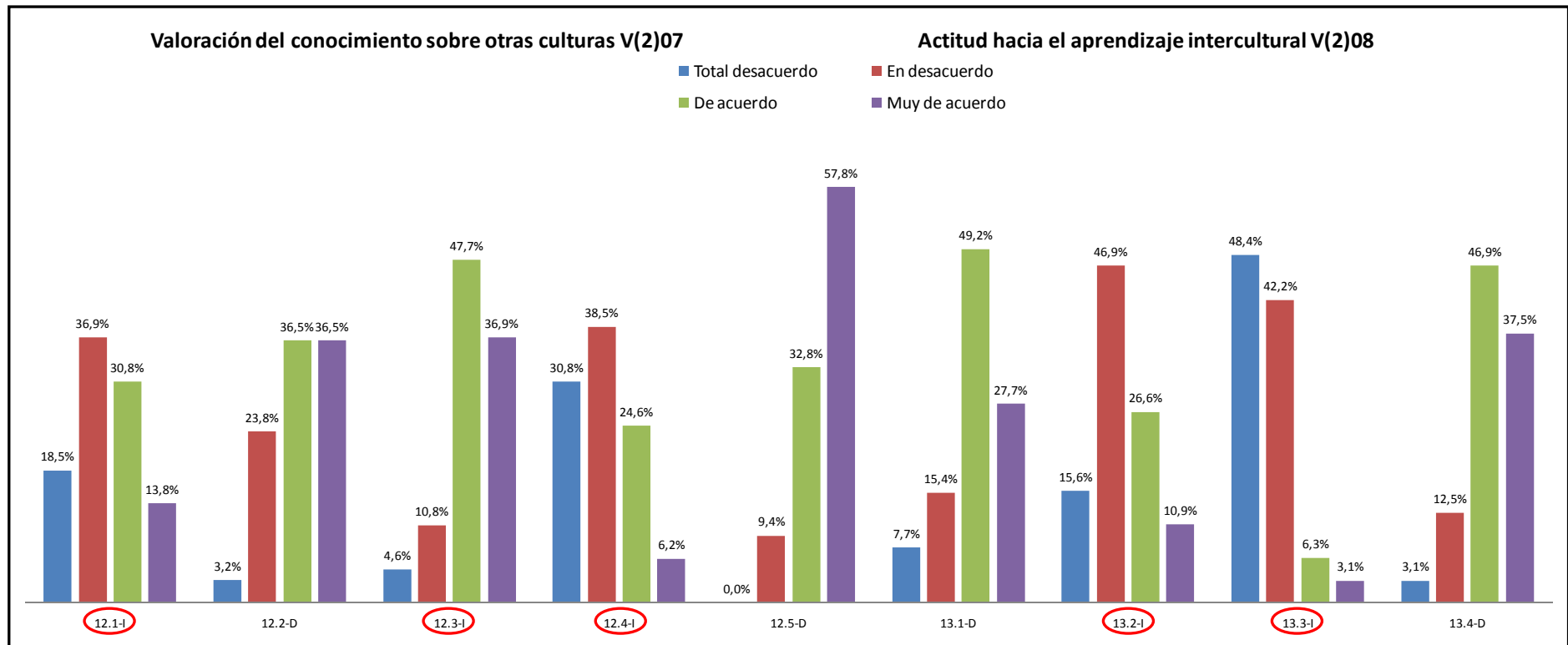
*(12) (13) Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)*

Aunque se trataría variables diferentes (12 y 13) con ítems diferentes, las agrupamos en un mismo histograma, dado que comparten el sistema de valoración de opinión mediante escala Likert de 4 niveles. Nótese que en esta pregunta de investigación utilizamos expresamente el término “competencia intercultural” (CI). Decidimos utilizarlo lo menos posible en los enunciados de los ítems correspondientes a esta pregunta de investigación porque, aunque ya habíamos proporcionado una definición de esta competencia en la variable anterior [V(2)06], entendimos que los traductores no tenían por qué estar familiarizados con el término y podían no sentirse seguros al responder o incluso dejar de completar el resto del cuestionario por miedo a no entender los enunciados. A medida que avanza el cuestionario, lo introducimos con más frecuencia e incluso solicitamos que enumerasen los componentes que según ellos formarían esta competencia porque entendimos que ya estaba más contextualizada. De todos modos, no es el objetivo de esta parte del estudio elaborar una definición de CI. Aquí utilizamos unas nociones de este concepto que consideramos operativas y que cumplen los fines para los que se creó el cuestionario. Serán los propios traductores los que nos proporcionen las pistas necesarias para poder ampliar esta cuestión más adelante.

Tanto en el set de ítems 12 como en el 13, hemos mezclado enunciados de respuestas directas e inversas (Oppenheim, 2001: 197-199). Los enunciados con respuestas directas en este caso serían los que medirían una actitud positiva con una valoración “de acuerdo” o “muy de acuerdo” (véase ítem 12.2). Por otra parte, en los enunciados con respuestas inversas habría que invertir la escala porque medirían actitudes negativas. Un “muy de acuerdo” significaría lo contrario a la anterior, por tanto la valoración “en desacuerdo” o “en total desacuerdo” medirían actitudes positivas en este caso (véase ítem 12.1). Hemos

destacado los enunciados con respuestas inversas en los gráficos mediante un óvalo rojo.

Respecto al conocimiento de otras culturas [V(2)07], el porcentaje que más destaca en el histograma comparativo es un 57,8% con la valoración “muy de acuerdo” y un 32,8% “de acuerdo”, que hacían referencia a la concepción de la traducción como forma de comunicación intercultural (ítem 12.5).



12.1	El conocimiento sobre otras culturas es útil para ciertos textos pero no es algo determinante en la calidad de una traducción.	13.1	El traductor debería viajar con frecuencia a los países de las lenguas de trabajo o seguir la evolución social y política de éstos a través de la TV o la prensa internacional para mejorar la calidad de las traducciones.
12.2	Conocer las culturas de trabajo es tan importante como conocer las lenguas. La competencia intercultural es esencial para cualquier traductor.	13.2	Prefiero esforzarme en mejorar mi competencia lingüística y otras habilidades como saber documentarme o aprender más sobre herramientas informáticas, que aprender sobre otras culturas, porque esto último no está tan presente en la rutina diaria del traductor.
12.3	El conocimiento intercultural es un elemento complementario que ayuda a mejorar otras competencias más relevantes, como la lingüística.	13.3	Según mi experiencia, aprender sobre otras culturas es un proceso muy complejo y costoso que a la larga no compensa para el desempeño del trabajo diario.
12.4	La competencia intercultural es útil en la profesión de intérprete, pero no tanto en la de traductor porque éste no tiene que afrontar una comunicación directa con personas de culturas diferentes.	13.4	El traductor debería preocuparse por mejorar su competencia intercultural porque la cultura es un elemento clave que está presente en todas las fases del proceso de traducción.
12.5	La traducción de textos es una forma de comunicación intercultural.		

Figura 38. Respuestas a las preguntas 12 y 13.

En este gráfico de sectores se incluyen también las cifras absolutas además de los porcentajes:

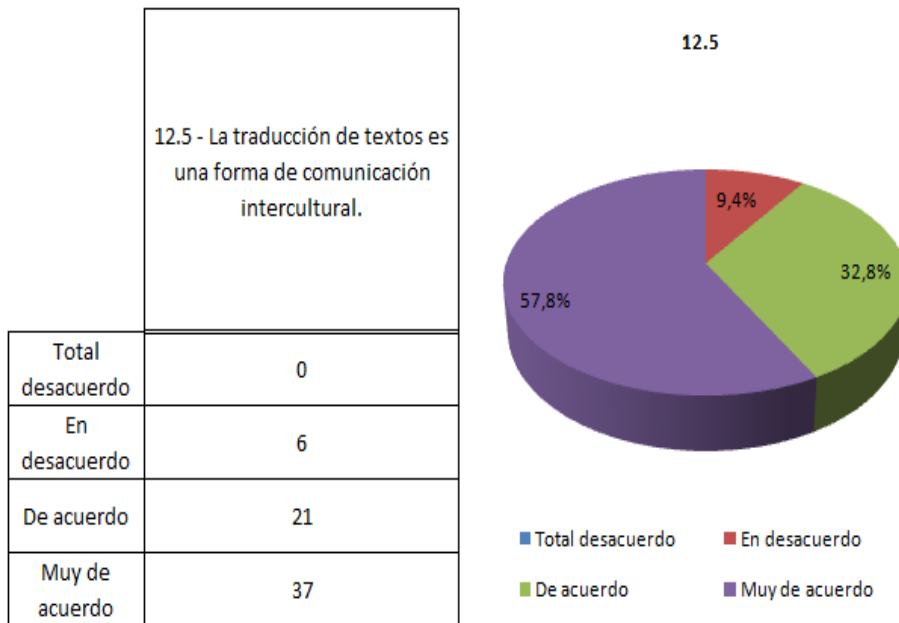


Figura 39. Respuestas al ítem 12.5.

Casi la totalidad de encuestados se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con que la traducción es una forma de comunicación intercultural (58 de 64³⁰ traductores que respondieron a la pregunta 12.5).

³⁰ En aquellos casos en los que la suma de las respuestas no sea 65, se debe a que alguno de los encuestados dejó sin contestar alguna opción o ítem. Por lo tanto, los porcentajes en todos los casos se han calculado en función del número total de respuestas obtenidas. Decidimos no descartar estos cuestionarios por la relevancia del resto de respuestas para la presente investigación.

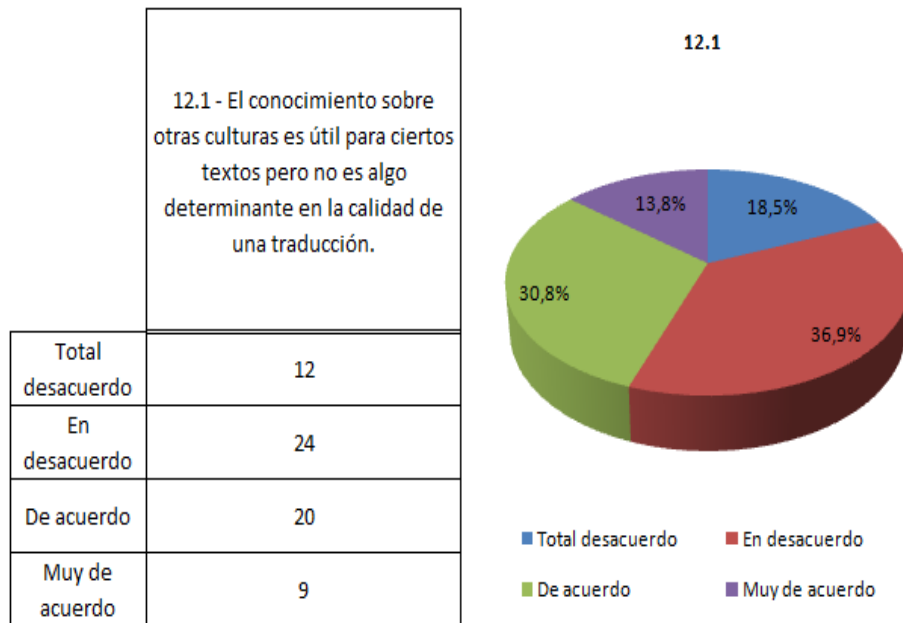


Figura 40. Respuestas al ítem 12.1.

Otros datos interesantes que mencionar serían, por una parte el 44,6% que se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con que el conocimiento cultural no es determinante para la calidad de una traducción frente al 55,4% que afirmó lo contrario (ítem 12.1).

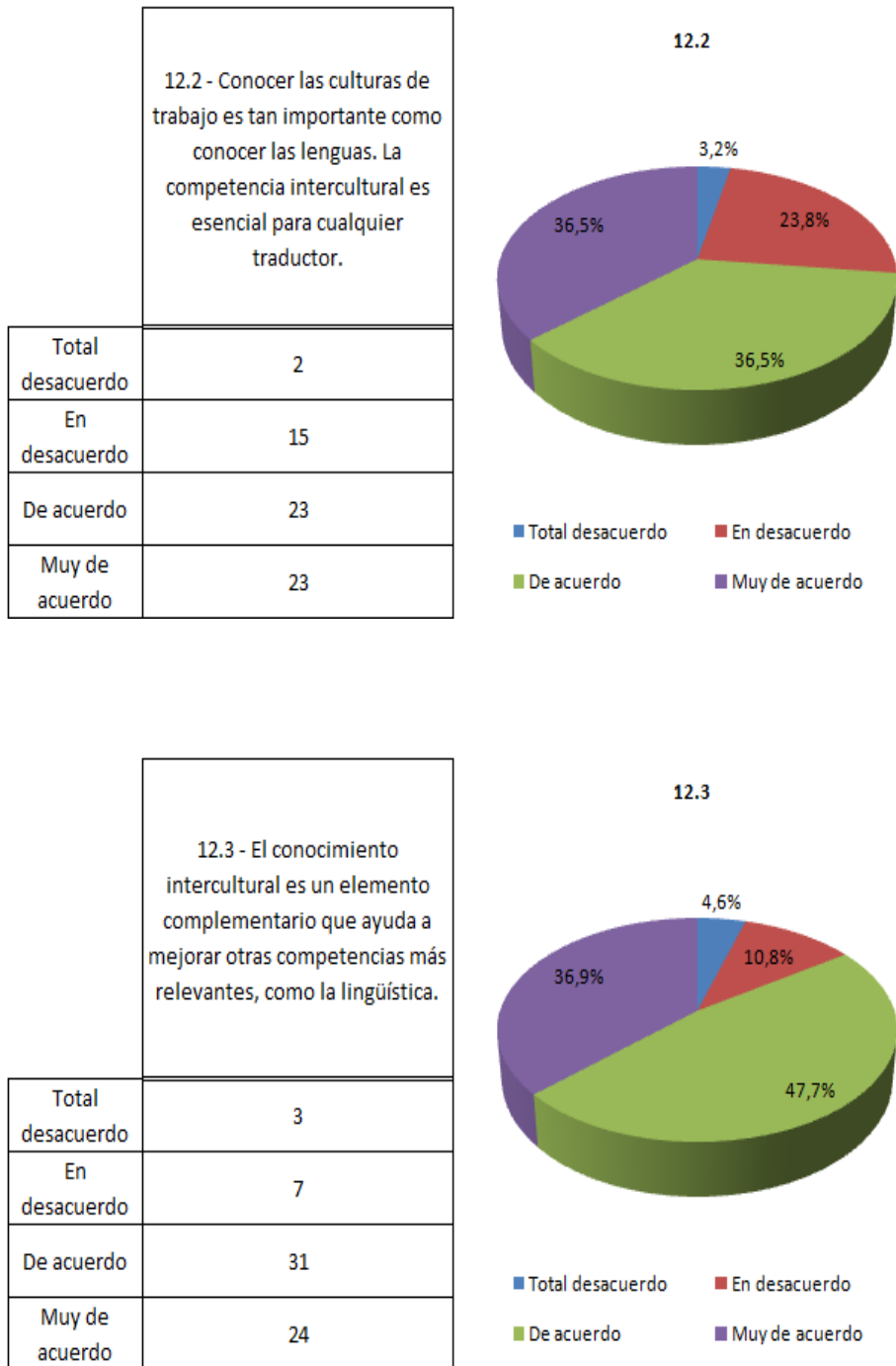


Figura 41. Respuestas al ítem 12.2 y 12.3.

Por otra parte, las respuestas a los ítems 12.2 y 12.3 reflejaron una clara contradicción. Estos enunciados deliberadamente opuestos servirían para darnos una idea de cómo percibían la CI en relación con la competencia lingüística (comunicativa), de tal forma que el ítem 12.2 las situaría en posición de igualdad,

mientras que en el 12.3 la CI sería un complemento de la lingüística, calificada ésta como “más relevante”. Pues bien, el 73% se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con que ambas competencias eran igual de importantes, frente a un 27% que se posicionó en desacuerdo o total desacuerdo (ítem 12.2). Tomando estos datos, esperábamos que una respuesta coherente al siguiente enunciado (12.3) nos daría unos porcentajes similares pero al revés: alrededor de un 73% valoraría el enunciado con un desacuerdo o total desacuerdo y en torno al 27% restante estaría de acuerdo o muy de acuerdo con él. Sin embargo, casi el 85% de los traductores, valorando positivamente el enunciado, percibieron el conocimiento intercultural como un factor complementario al conocimiento lingüístico, siendo éste más importante. Lo que nos hace concluir que solamente el 15,4% que respondieron a este enunciado con “en desacuerdo” o “total desacuerdo” fueron coherentes con la valoración anterior del ítem 12.2.

En un principio consideramos descartar los resultados a estos dos enunciados, pero pensamos que dado que en la fase de pilotaje no hubo ningún problema con ellos, y por tanto, el problema no estaba en la construcción u orden de las frases, merecía la pena destacarlo aquí, para trasladarlo posteriormente a las entrevistas y sacar conclusiones más certeras.

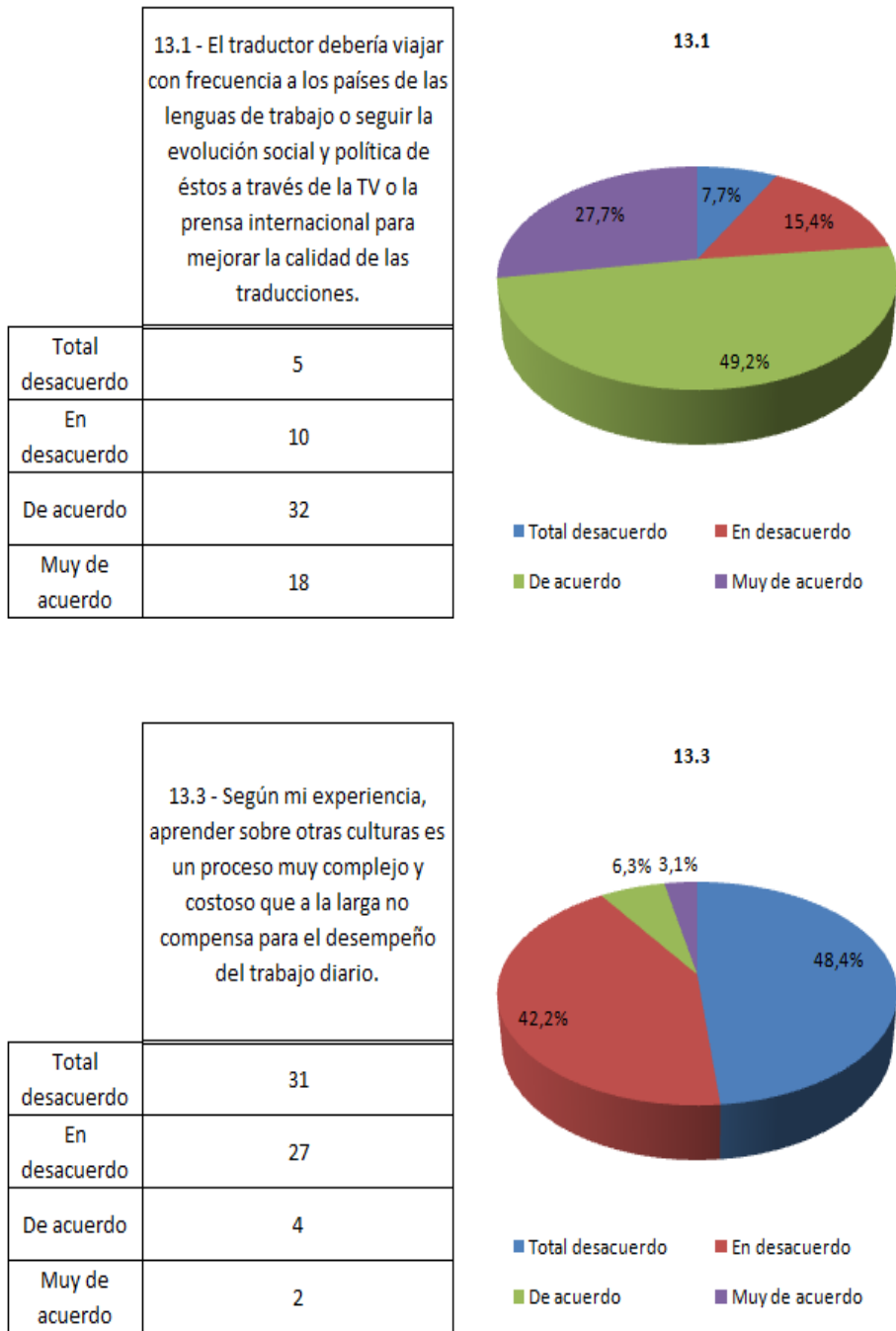


Figura 42. Respuestas al ítem 13.1 y 13.3.

Respecto a los ítems 13.1-13.4 correspondientes a la variable V(2)08 que se refiere a la actitud de los traductores sobre el aprendizaje intercultural, si tomamos el 13.1 y el 13.3 vemos que la mayoría coincidieron en que es muy importante estar en contacto con las culturas de las lenguas de trabajo de forma

constante mediante viajes, seguimiento de la actualidad informativa, etc. Casi el 90% rechazó la idea de que el aprendizaje intercultural es muy costoso y no compensa para el día a día del trabajo del traductor. Aunque los datos indican que el contacto con otras culturas es esencial para los traductores porque influye directamente en sus textos, no hay que pasar por alto ese 23 % (15 traductores) que no está de acuerdo con esta afirmación (ítem 13.1).

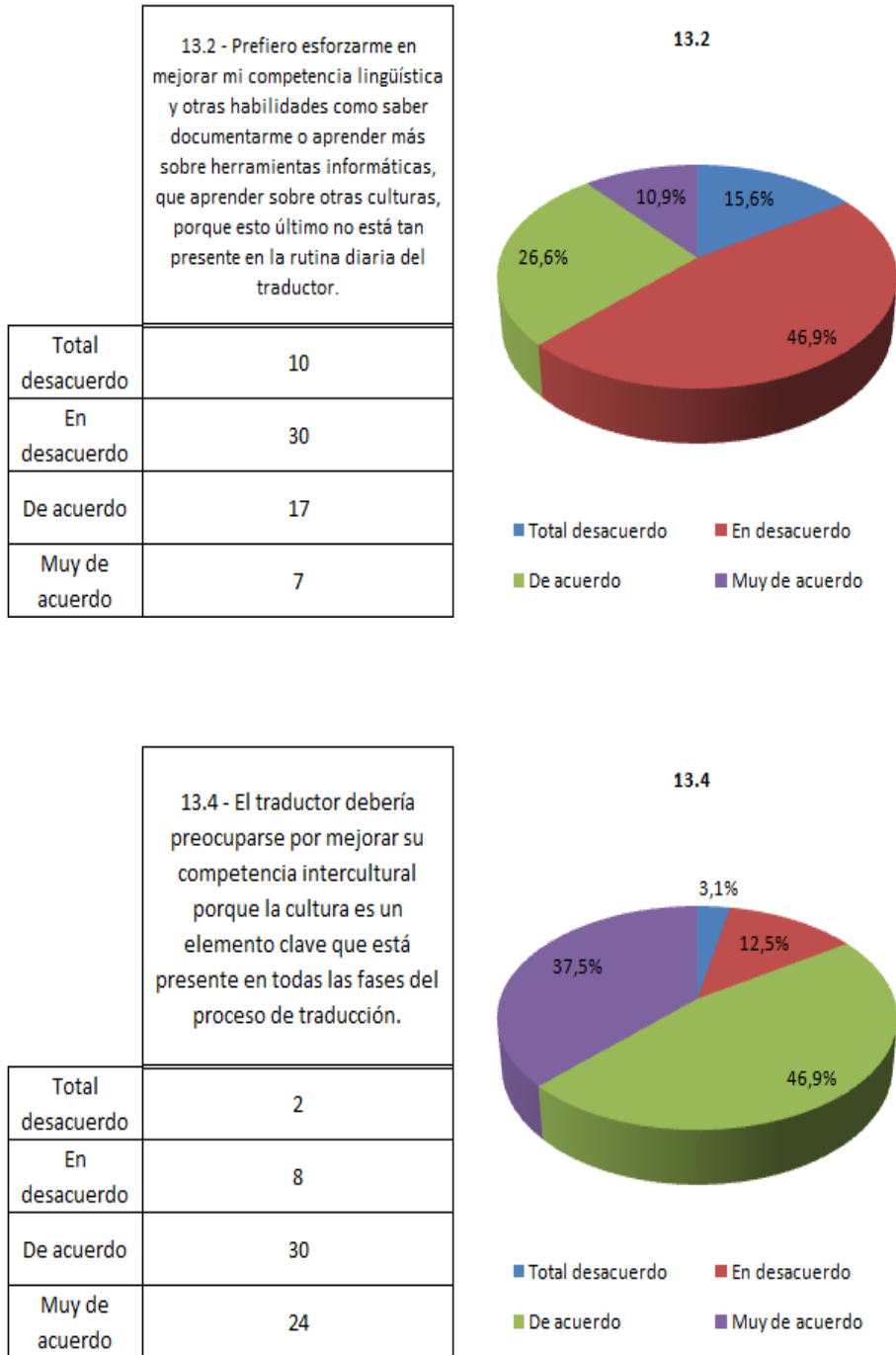


Figura 43. Respuestas al ítem 13.2 y 13.4.

Los ítems 13.2 y 13.4 van en la línea del 12.2 y 12.3, donde ya observamos que presentaban contradicciones. En este caso las respuestas a los enunciados fueron más coherentes: casi el 62% se mostró en desacuerdo o total desacuerdo con que es preferible mejorar otras competencias más “útiles” como la documentación o los conocimientos informáticos que esforzarse en el

aprendizaje intercultural porque éste no estaría tan presente en sus traducciones. El 37% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (ítem 13.2). Por otra parte, el 83% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con que la cultura está presente en todas las fases de la traducción y habría que esforzarse en mejorar el aprendizaje intercultural. El 15.4% restante se mostró en desacuerdo o total desacuerdo con ello (ítem 13.4). Si prestamos atención a las cifras absolutas, vemos que en el primer caso (ítem 13.3), 40 traductores valoraron el aprendizaje intercultural de la misma manera que cualquier otro aprendizaje necesario para desarrollar su profesión, frente a 24 que prefieren centrarse en mejorar otras competencias. En el segundo caso (ítem 13.4) la diferencia es menor, dado que la gran mayoría parecía preocuparse por mejorar su CI. Observamos que cuando las afirmaciones incluyen solamente a la CI se obtienen más valoraciones positivas que cuando la comparamos con otras competencias.

8.2.1.3. ¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?

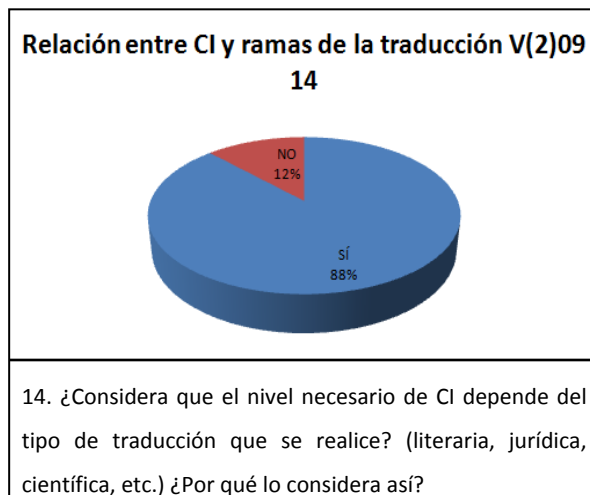
- Variable V(2)09: **Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción** (ítems: 14-14.1)

Esta variable incluye una pregunta de respuesta cerrada “sí o no” y otra totalmente abierta para que los encuestados razonasen sus respuestas.

(14) ¿Considera que el nivel necesario de competencia intercultural depende del tipo de traducción que se realice? (literaria, jurídica, científica, etc.)? ¿Por qué lo considera así?

Junto con el gráfico sectorial incluimos también algunas impresiones de los traductores con las que se habrían posicionado negativa o positivamente ante la pregunta planteada.

Sí. Por ejemplo: los textos técnicos como patentes no suelen presentar el mismo nivel de complejidad cultural que textos literarios o publicitarios...



Sí. La competencia intercultural resulta esencial, por ejemplo, en la traducción de textos literarios y contenido con alta carga subjetiva (un artículo de prensa, una entrevista, un texto de marketing). En traducciones técnicas o científicas, probablemente importa más la experiencia y especialización en el campo de trabajo, el dominio de la terminología y la competencia lingüística.

Figura 44. Respuestas a la pregunta 14.

Sí. Existen textos técnicos totalmente asépticos, sin ningún tipo de interferencia cultural.

No. El factor cultural es inherente a la lengua a todos los niveles. Pudiera haber diferentes grados de importancia en función de cada caso puntual, pero es más sano partir de una generalización, ya que el riesgo derivado de no hacerlo puede ser peor que las supuestas ventajas de pretender una "neutralidad" ajena a los elementos culturales.

No. La lengua es la expresión de la cultura y la cultura se forma a través del lenguaje. No puedo concebir lo uno sin lo otro, incluso en los textos más técnicos. El ser humano está presente en cualquier tipo de texto, por muy impersonal que intente ser, porque todo texto es el producto de un proceso mental que a su vez está formado por una cultura.

Como se aprecia en el diagrama sectorial, una gran mayoría de traductores (88%) consideró que el nivel necesario de CI depende del tipo de traducción que se realice. En el apartado siguiente donde tenían que razonar su respuesta, muchos comparaban las traducciones literarias con las científicas o técnicas para argumentar que las últimas no tienen apenas contenido cultural y por tanto no se requiere esta competencia. Bien es cierto que algunos que respondieron “sí” matizaron que es necesario tener un mínimo de CI pero su incidencia no sería la misma en unos textos que en otros. Lo curioso es que dentro del 12% de participantes que respondieron “no”, encontramos un buen número de traductores especializados precisamente en traducción científica y/o técnica. Estos afirmaban que la CI está presente en todo tipo de traducciones. Lo importante, advertían, es saber identificar ese contenido cultural que a veces se pasa por alto y da lugar a errores, malas interpretaciones, etc. Esta pregunta fue trasladada a las entrevistas donde pudimos profundizar más en este aspecto.

8.3. Dimensión (3): Aproximación al concepto de CI y su adquisición

En cuanto a la percepción del concepto de CI, fue complicado formular una pregunta de cuestionario que no contuviese demasiada información para no limitar las respuestas y evitar ser muy intrusivos, pero al mismo tiempo que no quedase totalmente abierta para que las respuestas no se desviasen de los límites de esta dimensión. Conocíamos intentos anteriores de recoger definiciones de competencias mediante cuestionarios. En el caso que conocemos, se trataba de que estudiantes de traducción autoevaluasen su competencia traductora (Calvo y Morón, 2008). Primeramente se les propuso una lista cerrada de competencias entre las que tenían que elegir las que creían haber adquirido. Las autoras del estudio concluyeron lo siguiente:

Al proporcionar una lista de competencias y observar cómo la rellenaban los estudiantes, llegamos a la conclusión de que quizás no estuviéramos recogiendo su percepción real de lo aprendido, sino más bien una inducción de respuestas sobre este tema, ya que aquellos que respondían finalmente, tendían a marcarlo todo sin pararse a pensar lo suficiente y casi siempre optaban por una respuesta intermedia-positiva. (Morón y Calvo, 2008: 6)

Posteriormente probaron con un enfoque cualitativo totalmente abierto, preguntando de forma genérica a los estudiantes sobre lo que habían aprendido durante la carrera: “Los sujetos describían en abierto y “sin pistas” una valoración de su aprendizaje mucho menos específica, empleando términos más generales, y que se representaba en líneas muy difíciles de categorizar, a veces nada relevantes para el estudio y nada relacionadas con los modelos teóricos existentes”. (Calvo y Morón, 2008: 7). Finalmente, llegaron a la conclusión de que la mejor opción era el enfoque cualitativo siempre y cuando se les dejara suficiente tiempo para responder y luego se complementase con entrevistas individuales o grupales en profundidad. (Calvo y Morón, 2008: 12).

En nuestro caso, nos decantamos por un punto intermedio: formulamos una pregunta abierta pero en cuyo enunciado se les pedía que enumerasen habilidades, actitudes y conocimientos (ítem 15). Estos tres elementos enmarcan los modelos de CI estudiados de mayor relevancia (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Aun así, muchas de las respuestas obtenidas no fueron del todo satisfactorias. Algunos abandonaron los tres pilares guía y optaron por contestar, lo que pensamos era, lo primero que se les pasaba por la mente en ese momento, sin apenas reflexión previa, como comprobaremos más adelante.

En cuanto al periodo de adquisición, nos interesaba conocer cuándo creían ellos que era más favorable comenzar el aprendizaje intercultural (ítem 16), y si éste se adquiría de forma puntual o se trataba de un proceso continuo (aprendizaje permanente o *lifelong learning*) (ítem 17).

Las respuestas al ítem 16 se presentan en forma de diagrama sectorial, ya que se trataba de elegir de entre tres opciones cerradas. No obstante, se añadió una cuarta abierta para que completasen su respuesta si lo creían necesario. Para el ítem 17 elaboramos histogramas y gráficos sectoriales como ya hicimos para

presentar los datos de preguntas anteriores formuladas mediante escala Likert que recogían opiniones.

8.3.1. Preguntas de investigación:

8.3.1.1. ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?

- Variable V(3)10: Concepto de CI (ítem: 15)

(15) Según su experiencia, enumere las habilidades, actitudes y conocimientos sobre otras culturas que considere necesarios en la labor del traductor profesional y que formarían su competencia intercultural.

De los 65 traductores consultados, 13 decidieron no responder a esta pregunta³¹ y 7 traductores insistieron en que esta competencia depende enteramente de la especialidad del traductor. En anexos hemos incluido todas las respuestas aunque por motivos de espacio, en la tabla de la página siguiente mostramos las más representativas, es decir, aquellas en las que encontramos más elementos coincidentes.

³¹ Optamos por no descartar estos 13 cuestionarios dado que esas “no respuestas” constituyen información relevante para el diseño del guión de las entrevistas posteriores. Es decir, éramos conscientes de que debíamos ser precavidos con esta pregunta y transformarla para lograr respuestas más completas en las entrevistas. Por otra parte, si bien es cierto que esos 13 traductores no respondieron esta pregunta concreta, sí que han podido aportar información interesante en el resto de cuestiones; datos que habríamos perdido si hubiésemos eliminado estos cuestionarios.

<p>“Interés por la actualidad e historia del país o cultura, capacidad de conversación y de establecimiento de relaciones humanas con otras personas en tal lengua o cultura extranjera, capacidad de comprensión básica de elementos de humor, ironía y comunicación vulgar y estándar, conocimiento de las modas, tendencias, gustos de la población, etc.”</p>
<p>“Conocimientos históricos básicos, política, valores, creencias, etc. Algunos de estos pueden obtenerse a través de la literatura, el cine, etc. pero trabajamos con una lengua viva, así que visitar los países en los que se habla esa lengua es esencial, incluso para los textos más técnicos (en medicina, por ejemplo, hay muchos factores que afectan a estudios médicos, como la religión, política, valores éticos, etc. para que una determinada investigación salga adelante, por ejemplo).”</p>
<p>“Conocimientos de historia, cultura, gastronomía, costumbres; capacidad de analizar la estructura del texto en una lengua y otra (p. ej. en caso de manuales o instrucciones - ¿se escriben en segunda persona (tú), tercera (Ud.) o impersonal (infinitivo o con sustantivos)?)”</p>
<p>“Referido tanto a los países de origen como meta: conocimiento de la historia en general; conocimiento de las prácticas profesionales y la legislación de los sectores en los que opera principalmente el traductor; conocimiento del marco jurídico; conocimiento de los sistemas de formación profesional y universitaria de los distintos países; conocimiento de la cultura y de las prácticas y costumbres comerciales; conocimiento de la cultura popular y el arte en general.”</p>
<p>“Conocimiento sobre geografía, costumbres, lengua, historia, personajes principales.”</p>
<p>“Capacidad para detectar y entender las referencias culturales presentes en los textos. Capacidad para entender el <i>modus vivendi</i> y <i>modus operandi</i> de los sujetos de la otra cultura. Curiosidad, atención, capacidad de indagar. Conocimientos de historia, civilización, religión, costumbres, estructura social, hábitos sociales, etc., del país o países donde se habla la lengua en cuestión.”</p>
<p>“Conocimientos sobre los diferentes registros del lenguaje, la sociedad y sus costumbres, el bagaje literario/artístico. Creo que es importante mantener una actitud abierta y de curiosidad para aprender nuevos conocimientos e investigar sobre lo que se desconoce.”</p>
<p>“Los conocimientos que más debe controlar el traductor respecto a las culturas de trabajo son los relacionados con la realidad socio-económica, organización institucional y política, además de la historia y la geografía.”</p>
<p>“Ideas, creencias y valores. Comportamientos, costumbres, usos sociales. Instituciones y organización social. Literatura, folklore, arte, música, cine.”</p>
<p>“La enumeración sería muy larga, pero se puede resumir en un conocimiento de la historia, geografía, pensamiento, costumbres, gastronomía, música, percepción del mundo, prejuicios, sentido de humor, etc. de las dos culturas, la de la lengua meta y la de la lengua fuente. Lo ideal es conocer ambas culturas desde dentro, desde un profundo respeto por ambas y una cierta dosis de imparcialidad. Creo que es esencial ser conscientes también de cómo las dos culturas se perciben entre ellas, cuáles son los tópicos que hay que sortear, suavizar o explicar; dónde una de las dos culturas va a tener dificultad para comprender a la otra; en suma, dónde hay que "mediar"”.</p>

Tabla 28. Respuestas al ítem 15.

Hemos resumido y agrupado en otra tabla los principales conocimientos, habilidades y actitudes que destacaron los traductores en sus respuestas, ya que como se observa en la tabla anterior, la mayoría de ellos optaron por enumeraciones desordenadas que no se correspondían a las pautas dadas en la pregunta:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Historia	Capacidad de establecer relaciones	Interés por la actualidad
Geografía	Capacidad de análisis	Curiosidad
Creencias	Capacidad para detectar y entender las referencias culturales en un texto	Imparcialidad
Costumbres	Capacidad de investigación	Atención
Instituciones	Capacidad para detectar diferencias entre culturas	Actitud abierta
Literatura	Capacidad de comunicación	Respeto
Gastronomía		
Música		
Arte		
Política		
Valores		
Legislación		
Realidad socio-económica		

Tabla 29. Clasificación de las respuestas al ítem 15.

Si echamos un vistazo a algunos modelos y definiciones de CI que hemos tomado como referencia en nuestra investigación, independientemente de estar o no vinculados a la formación de traductores, observamos que muchos elementos están presentes en las listas proporcionadas por los traductores encuestados. (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Katan, 2004; Witte, 2008; Kelly, 2002). Sin embargo, la mayoría de encuestados optó por enumerar elementos pertenecientes a la dimensión de conocimientos y muy pocos mencionaron habilidades y actitudes, quedándose en una concepción de la CI de carácter

descriptivo o declarativo sin profundizar en aspectos relativos a la experiencia y a la relación entre culturas.

8.3.1.2. ¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?

- Variable V(3)11: **Etapa de adquisición más favorable** (ítems: 16.1-17.7)

Para esta variable planteamos dos cuestiones: una pregunta cerrada con tres opciones de respuesta que incluye una más de tipo abierto para completar información si así lo deseaban (16), y otra en forma de escala Likert con cuatro opciones de opinión y siete enunciados con el objetivo de profundizar en la opinión del traductor sobre la etapa de adquisición de la CI y cómo debería desarrollarse el aprendizaje de esta competencia durante la etapa de formación (17).

(16) ¿Cuándo considera que sería más apropiado para el traductor, COMENZAR su aprendizaje intercultural? Durante su etapa de formación (universidad) / Durante su etapa laboral, una vez finalizada la formación / El traductor no necesita ningún tipo de aprendizaje intercultural / Otro

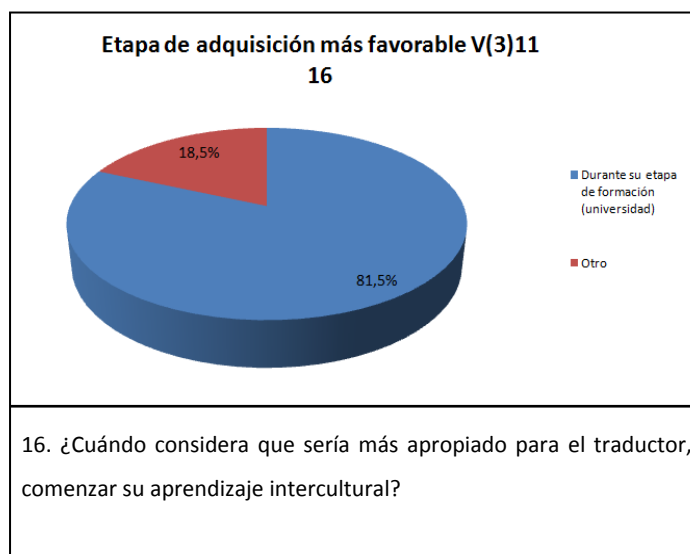
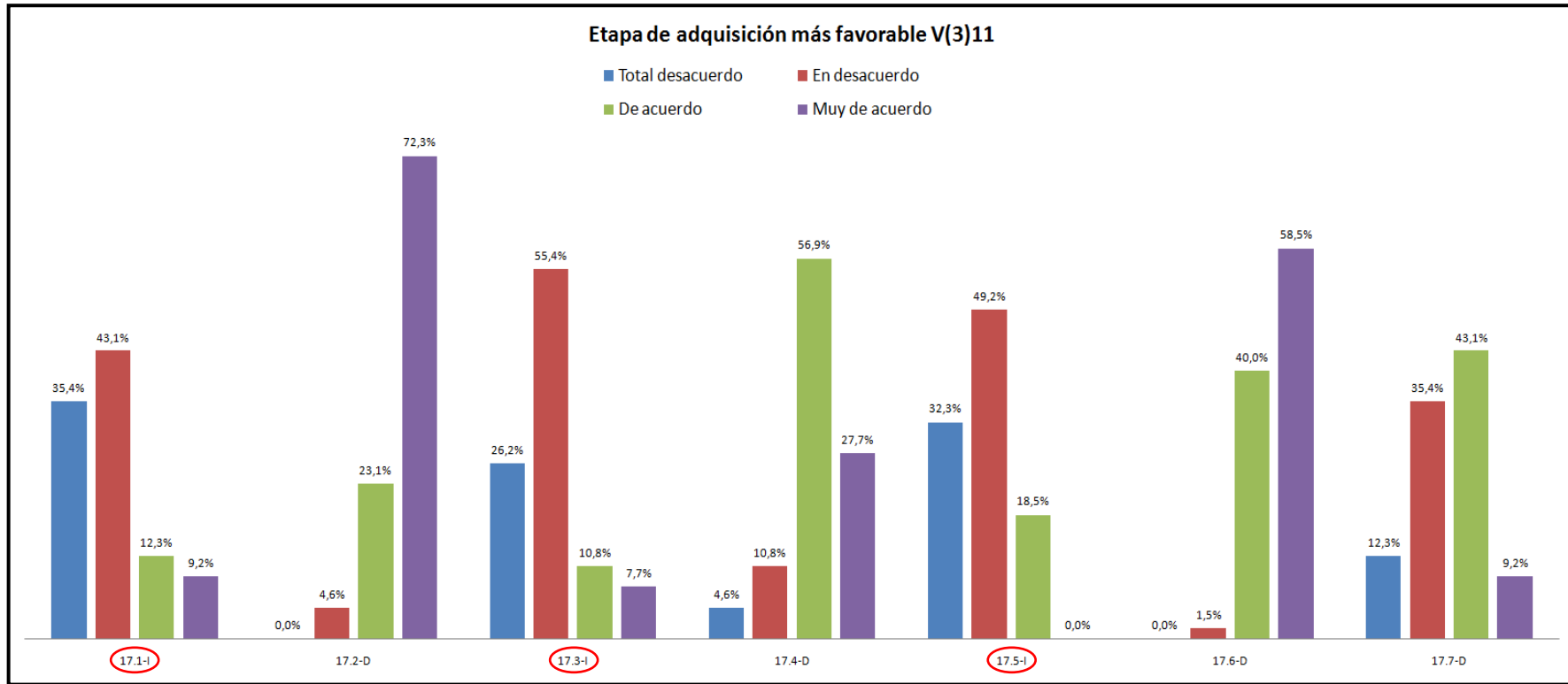


Figura 45. Respuestas a la pregunta 16

Una inmensa mayoría consideraba que la mejor etapa para comenzar el aprendizaje intercultural es durante la formación universitaria del traductor (ítem 16.1). Aquellos que respondieron a la pregunta abierta “Otro” (ítem 16.4) mencionaban la necesidad de comenzar desde la infancia y/o desde que se empiezan a estudiar otras lenguas, mucho antes de la etapa universitaria e independientemente de la carrera que se vaya a desarrollar. Cabe mencionar que ninguno de los encuestados optó por la opción relativa a la etapa laboral y tampoco por la que aludía a que no era necesario el aprendizaje intercultural para el traductor. Por ello el gráfico solamente muestra las dos opciones de las que obtuvimos respuesta.

(17) Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo: 1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo

Como aclaramos anteriormente, los ítems 17.1-17.7 son enunciados en escala Likert que miden el grado de acuerdo o desacuerdo mediante cuatro opciones de respuesta. Al igual que en enunciados previos de este tipo, hemos incluido alguno inverso que hay que valorar de forma diferente al resto, es decir, las respuestas “en desacuerdo” y “en total desacuerdo” tendrían una valoración positiva, en lugar de negativa como se haría con uno directo. Estos enunciados los señalamos en el histograma mediante una “1” dentro de un óvalo rojo.



17.1	La adquisición de la competencia intercultural (CI) es un proceso que ha de iniciarse y finalizar en la etapa de formación académica del traductor para que éste salga mejor preparado al mercado laboral en este aspecto.	17.5	En la etapa de formación universitaria del traductor, el componente cultural ha de estar presente en asignaturas aisladas que cubran este aspecto de forma exclusiva. (ej: la asignatura de Civilización)
17.2	La adquisición de la CI es un proceso de aprendizaje continuo que comienza en la etapa académica y se extiende también durante la etapa profesional.	17.6	En la etapa profesional, el traductor debería continuar con un aprendizaje intercultural autónomo para seguir aumentando su nivel de CI
17.3	Sólo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de CI	17.7	La etapa de formación es el mejor periodo para que el traductor adquiera un nivel óptimo de CI, por tanto es ahí donde debería hacerse hincapié para que el traductor llegue a la etapa profesional preparado para cubrir las necesidades del mercado a este respecto.
17.4	En la etapa de formación universitaria del traductor, el componente cultural ha de estar distribuido de forma homogénea en el plan de estudios, de forma que en todas las asignaturas esté presente de algún modo el aprendizaje intercultural.		

Figura 46. Respuestas a la pregunta 17.

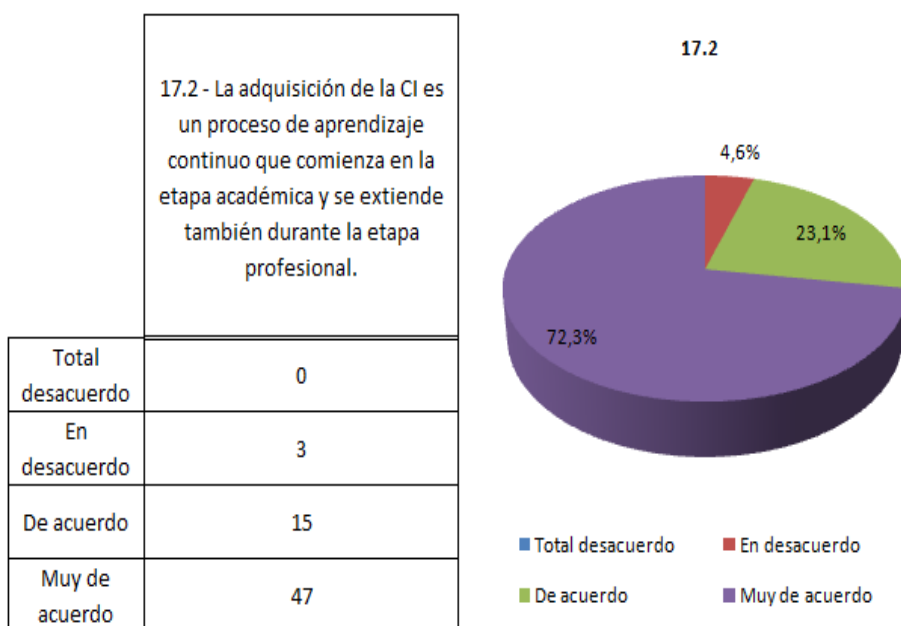


Figura 47. Respuestas al ítem 17.2.

El porcentaje que más destaca es el 72,3% (“muy de acuerdo”) correspondiente al ítem 17.2. Esta cifra más el 23,1% (“de acuerdo”) que representaría a casi la totalidad de traductores encuestados, demuestra que coincidieron con que la adquisición de la CI es un proceso continuo que cubriría la vida del traductor desde que comienza su formación hasta que finaliza la etapa profesional.

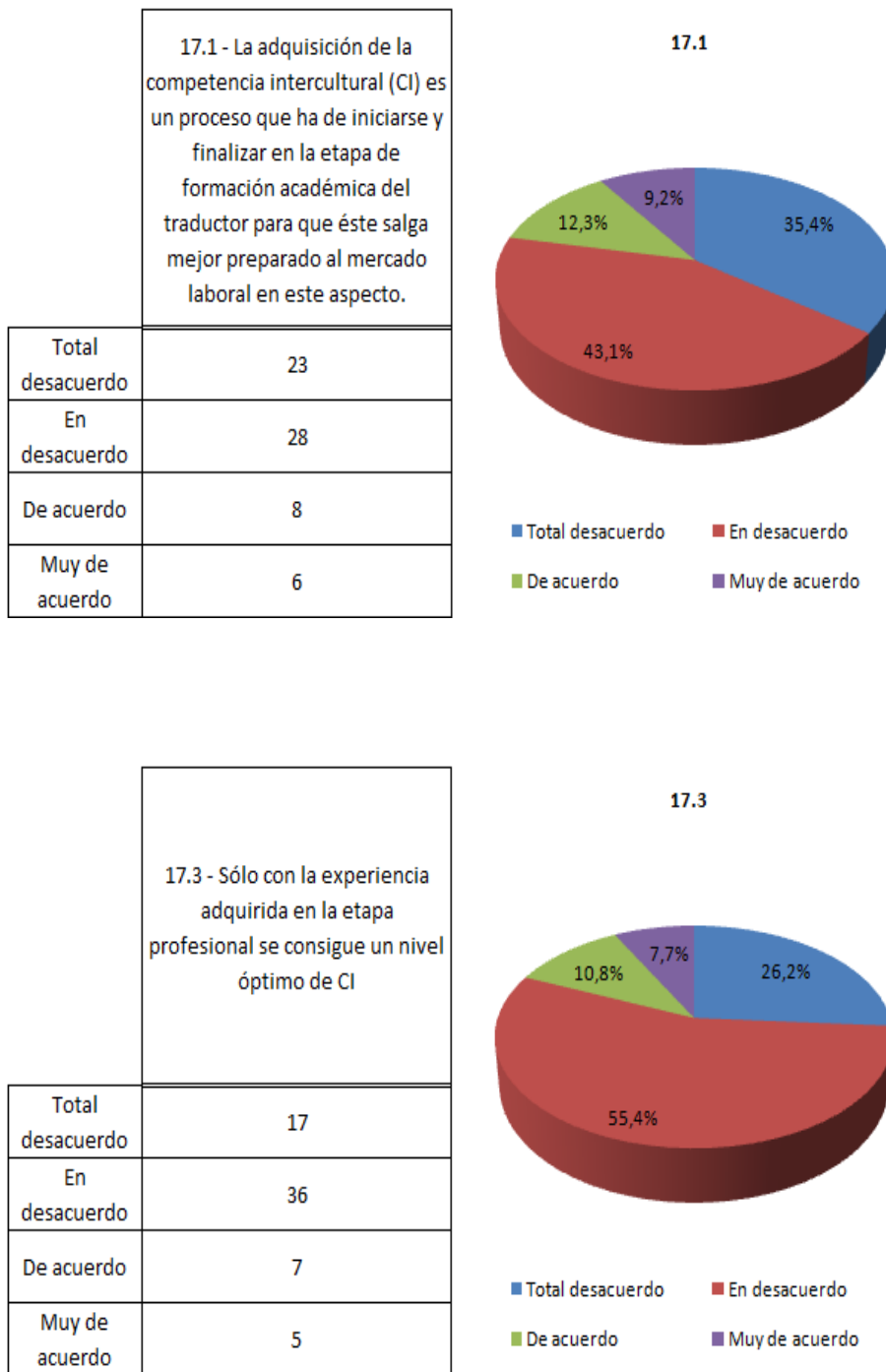


Figura 48. Respuestas a los ítems 17.1 y 17.3³².

³² La distribución de los gráficos sectoriales no siempre sigue el orden de numeración establecido porque así lo requiere el análisis. En este caso hemos situado estos ítems juntos porque se trataba de preguntas que guardaban relación: son enunciados contrapuestos para comprobar que los sujetos respondían coherentemente a ambos. El ítem 17.3 actuaría como una pregunta de control sobre el ítem 17.1.

Por tanto, la mayoría se mostró en desacuerdo o total desacuerdo con los enunciados indirectos 17.1 y 17.3, donde se afirmaba que las mejores opciones son empezar y finalizar la adquisición en la etapa de formación o que solamente en la etapa profesional es donde se adquiere dicha competencia. Si atendemos a las cifras absolutas observamos que en este caso las respuestas han sido consecuentes y no existe contradicción con las preguntas planteadas: los traductores coincidieron en que la mejor etapa para comenzar el aprendizaje intercultural sería durante la formación si bien luego dicho aprendizaje se extendería también a la etapa profesional.

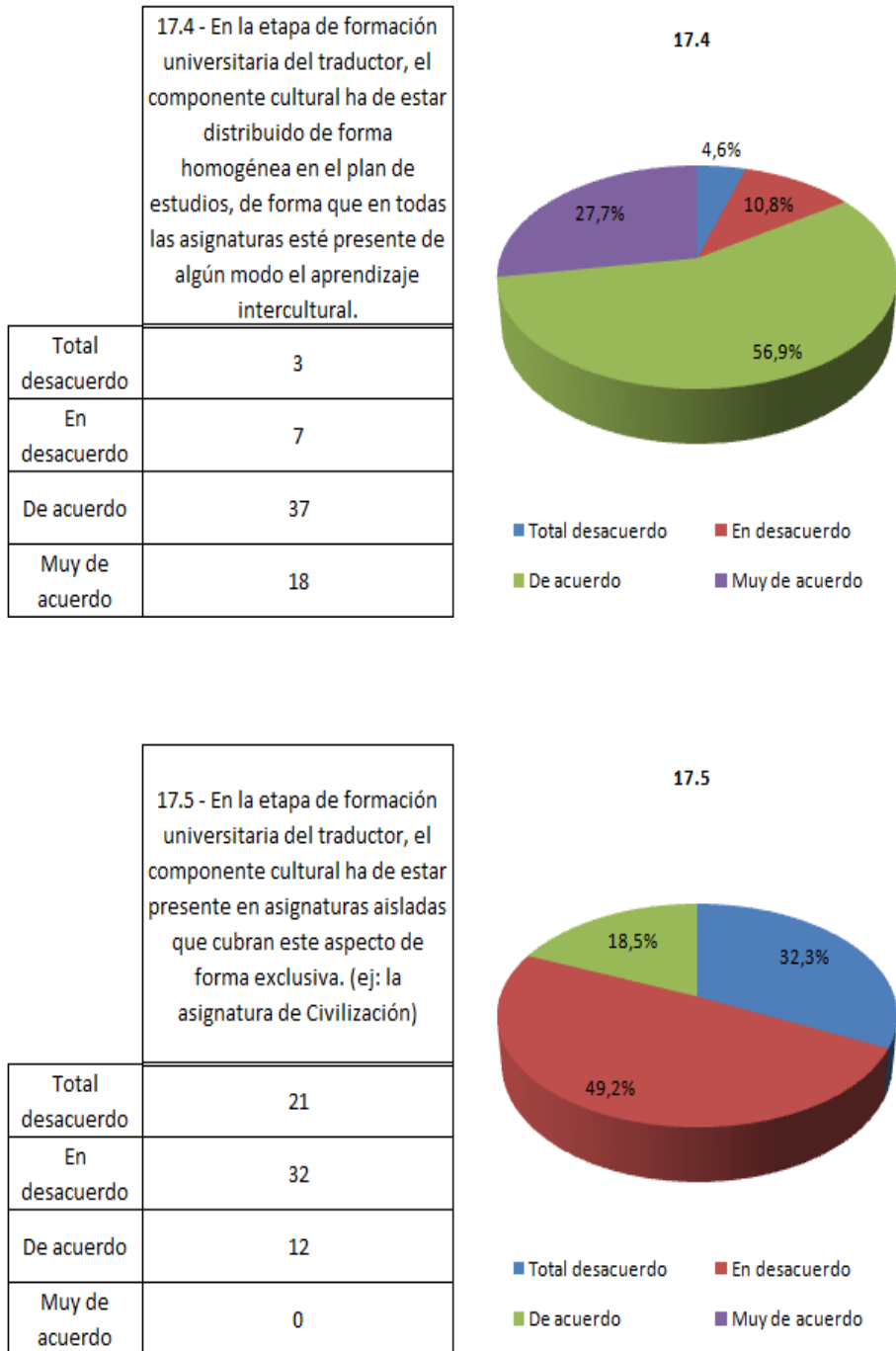


Figura 49. Respuestas a los ítems 17.4 y 17.5.

Los ítems 17.4 y 17.5 se refieren a la distribución del componente intercultural en los planes de estudio universitarios. Observamos que la mayoría preferían

que este factor se distribuyese de forma homogénea en lugar de situarlo en asignaturas específicas de cultura.

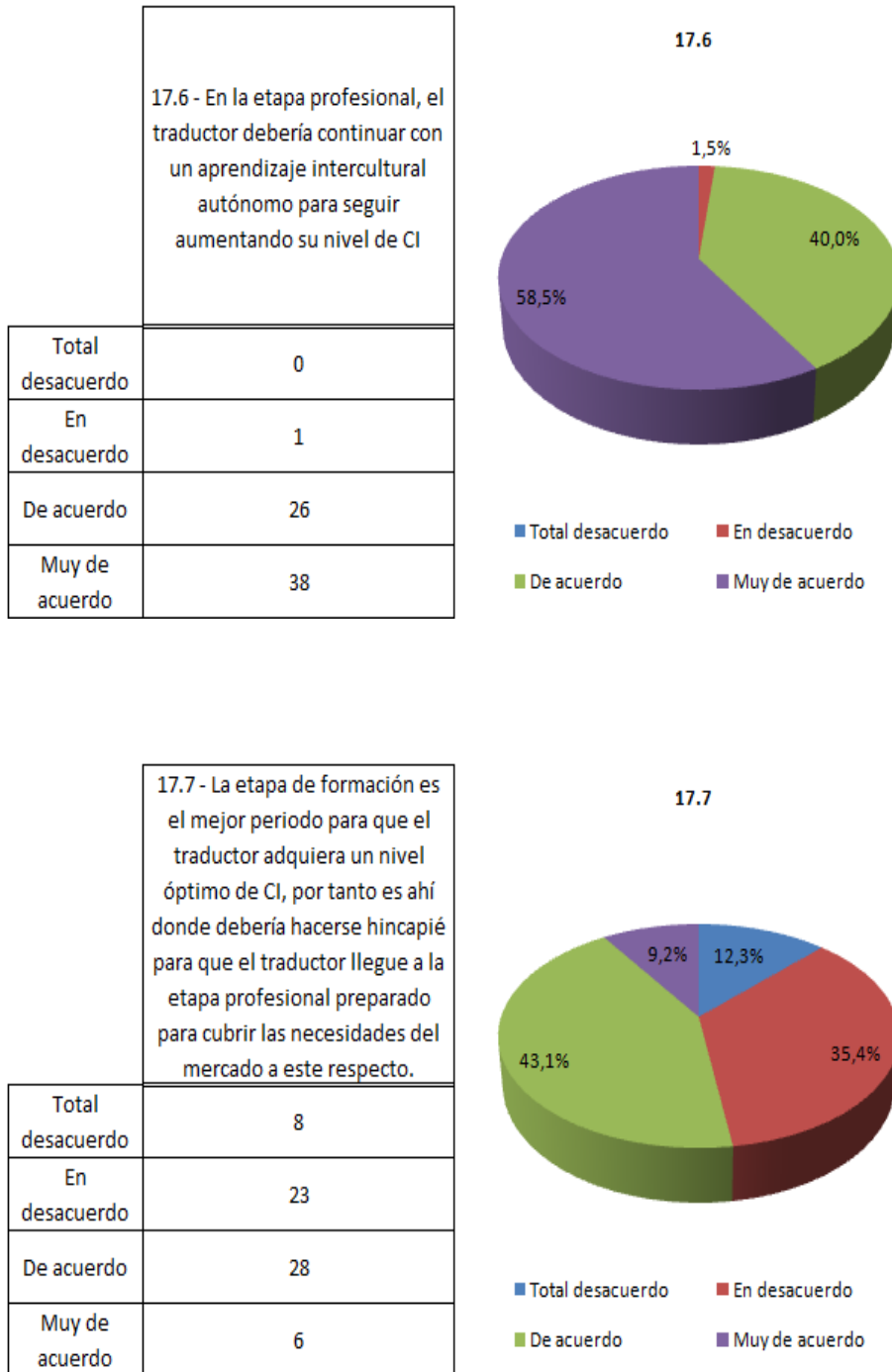


Figura 50. Respuestas a los ítems 17.6 y 17.7.

Los dos últimos enunciados (17.6 y 17.7) servirían para descartar contradicciones con los anteriores y reforzar los resultados: el enunciado 17.6 es muy similar al 17.2 y el enunciado 17.7 al 17.1. Las respuestas al enunciado 17.6 confirman la idea de que el aprendizaje intercultural es un proceso continuo que debe ser reforzado. En cambio, las respuestas al enunciado 17.7 revelan una desviación de en torno al 4% que constituye una leve incoherencia, ya que este enunciado favorecería un aprendizaje puntual durante el periodo de formación y ha obtenido un 52% de respuestas a favor frente a casi un 48% en contra.

8.4. Dimensión (4): Incidencia de elementos culturales y gestión de conflictos

Nuestro objetivo en esta dimensión era averiguar en primer lugar, de qué forma se presenta el factor intercultural en los textos de trabajo de los traductores encuestados. En segundo lugar, saber la frecuencia con la que aparecen y si el traductor los percibe como un problema de traducción. Por último, nos interesaba conocer los recursos del traductor en los casos donde este elemento le pudiera causar dificultades para sacar adelante una traducción. Para ello les propusimos tres preguntas (18, 19 y 20) de las cuales, en las dos primeras tenían que elegir de entre varias opciones cerradas la (o las) que más se ajustase(n) a su situación. En la pregunta 18 podían marcar más de una respuesta y había una pregunta extra de tipo abierto para que matizasen o añadiesen información. La pregunta 20 estaba compuesta por seis enunciados para valorar en escala Likert de frecuencia con cuatro niveles: nunca, casi nunca, a menudo y muy a menudo. Esta última también contaba con un apartado para añadir información sobre otros recursos que utilizasen y que no estaban incluidos entre las opciones. Para presentar los resultados hemos optado por un histograma en la pregunta 18, un diagrama sectorial en la 19 y un histograma en la 20.

8.4.1. Preguntas de investigación:

8.4.1.1. ¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?

- Variable V(4)12: **Tipos de elementos interculturales** (ítems: 18.1-18.6)

(18) En los textos con los que trabaja habitualmente, ¿qué elementos propios de otras culturas suele encontrar? (Puede marcar más de una opción): Información histórica y/o geográfica / Información económica, jurídica y/o sobre instituciones / Información de tipo humorística, juegos de palabras, refranes / Información sobre costumbres y/o religión / Ninguno de los anteriores / Otra información

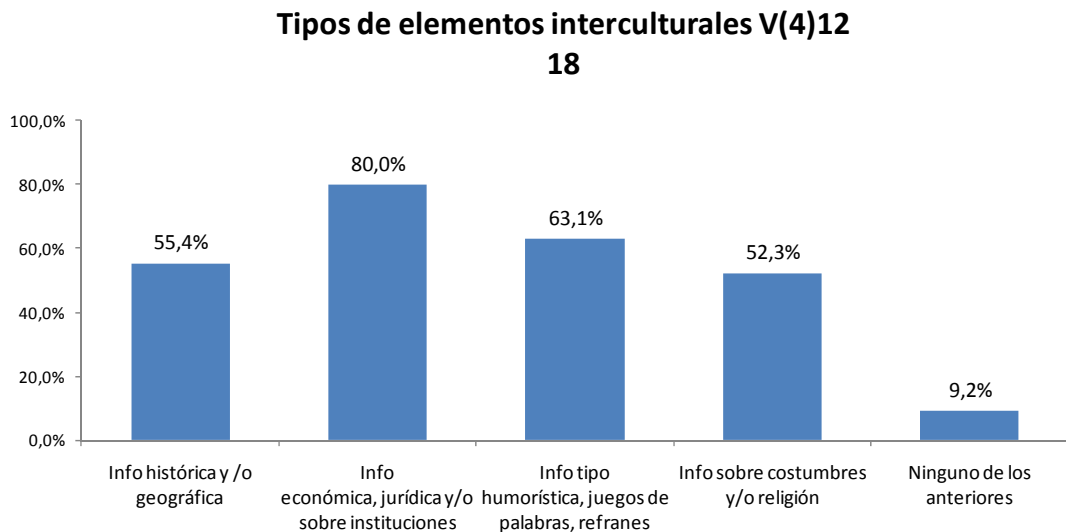


Figura 51. Tipos de elementos interculturales.

Como apuntábamos en la introducción a este apartado, los traductores podían marcar cuantas opciones considerasen necesarias en esta pregunta. Como se aprecia en el gráfico, parece que la información de otras culturas más frecuente sería la de tipo económica, jurídica e instituciones, aunque cabe señalar, que el resto de los porcentajes están bastante igualados y no hay ninguno que

sobresalga en gran medida del resto. En segundo lugar tendríamos elementos de tipo humorístico, juegos de palabras y refranes. Por último, muy igualados encontraríamos las costumbres, religión, información histórica y geográfica.

En cuanto a la última opción de tipo abierto en la que podían añadir otros recursos que utilizarasen, presentamos las respuestas en la siguiente tabla, donde los elementos repetidos se resaltan con colores:

Científica, médica.
Formas de construir, herramientas diferentes...
Información sobre sistemas de medidas utilizados (Imperial, métrico, etc.).
Información de formación y prácticas profesionales y laborales de distintos sectores.
Información de actualidad y referencias a acontecimientos recientes.
Aceptación social sexual (homosexualidad, bisexualidad).
Técnica pura y dura.
Neologismos o tecnicismos desconocidos para mí.
Gastronomía, oficios tradicionales.
Gastronomía.

Tabla 30. Respuestas abiertas al ítem 18.

Nos llaman la atención las dos respuestas que hacen referencia a información científica, médica y técnica. Nos interesa entrevistar a traductores médicos o científico-técnicos para conocer en qué medida incide el factor cultural en su trabajo, dado que la idea generalizada que se desprende de las respuestas de los traductores a este respecto, es que la cultura no tiene apenas presencia en este tipo de textos.

8.4.1.2. ¿Con qué frecuencia estos elementos constituyen un problema de traducción?

- Variable V(4)13: **Frecuencia de aparición de problemas** (ítems: 19.1-19.4)

(19) *¿Con qué frecuencia, los elementos marcados en la pregunta anterior constituyen para usted un problema de traducción? Rara vez aparecen elementos de otras culturas en los textos que traduzco / Aunque aparezcan casi nunca constituyen un problema porque suelo conocer cuál es la mejor opción de traducción en cada caso / A menudo me resulta complicado traducir este tipo de elementos / Aparecen con mucha frecuencia y casi nunca estoy seguro de la opción de traducción más adecuada.*

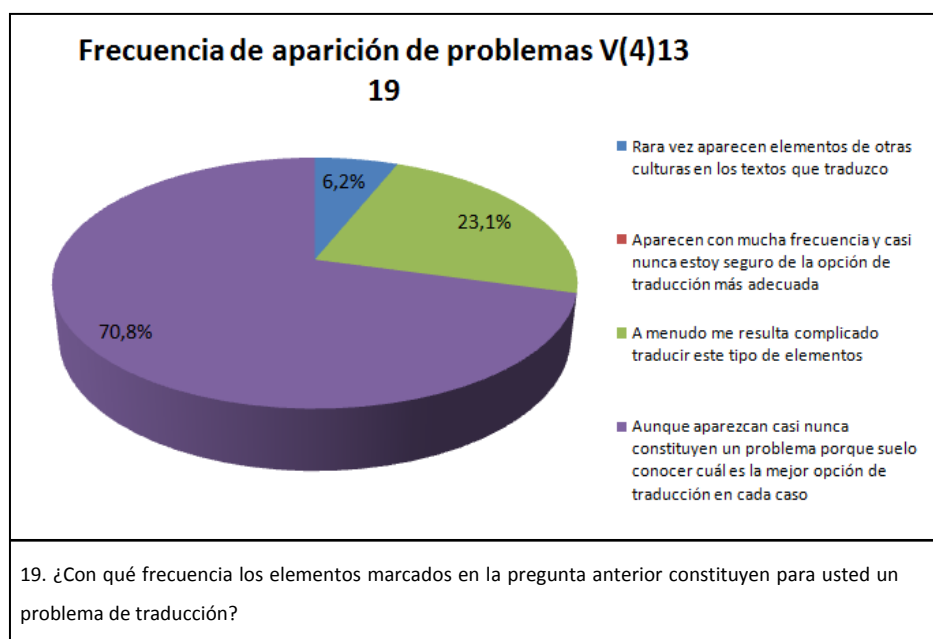


Figura 52. Respuestas a la pregunta 19.

En esta pregunta solamente podían marcar una opción de las cuatro propuestas porque son opuestas y contestar varias opciones invalidaría la respuesta.

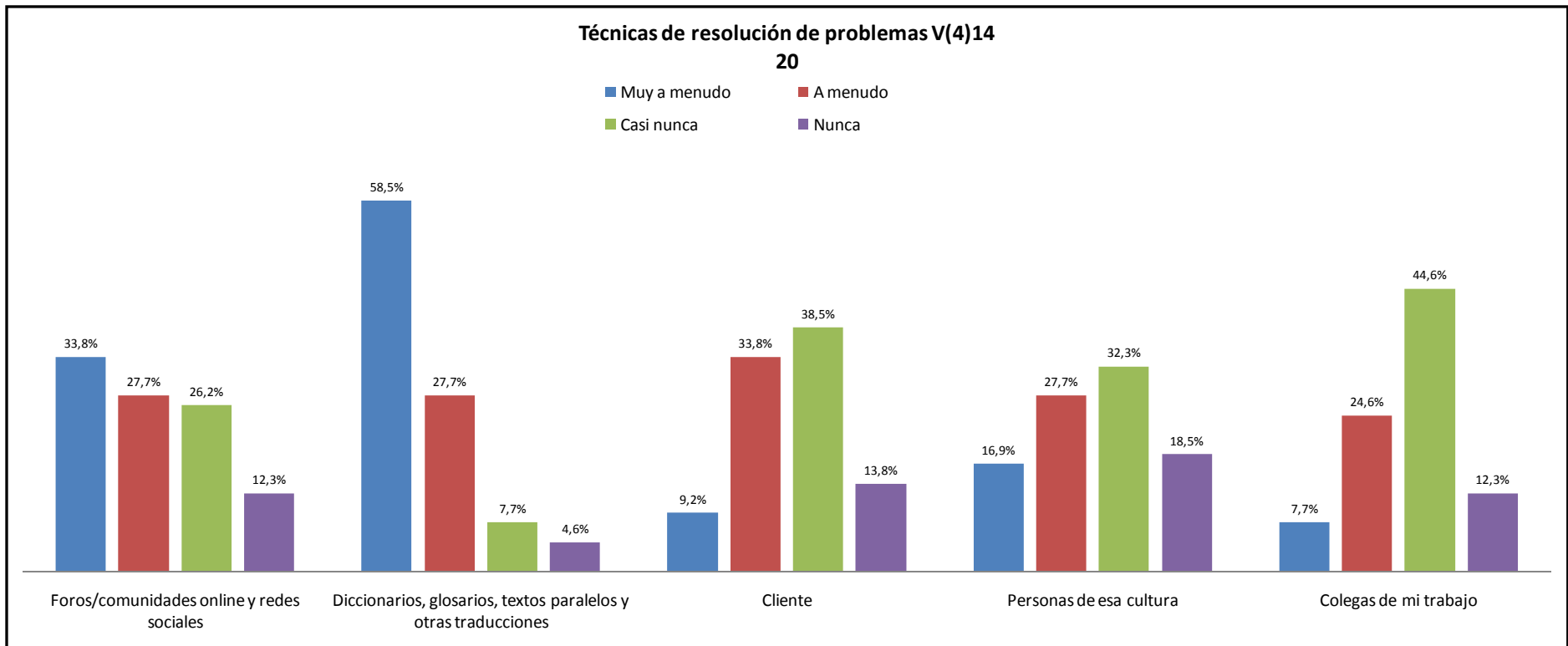
Observamos que un 70,8% de los traductores se mostraron seguros de sí mismos y afirmaron que los elementos de otras culturas no suelen constituir un problema porque están preparados para encontrar la mejor solución de traducción. Solamente un 23,1% reconoció tener dificultades frecuentemente con este tipo de elementos. La opción marcada con color rojo no fue elegida por ningún traductor. Por lo tanto podemos concluir que, o bien la mayoría creía conocer la mejor opción de traducción posible de antemano, o sabía obtener los recursos necesarios para encontrarla.

8.4.1.3. ¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?

- Variable V(4)14: **Técnicas de resolución de problemas** (ítems: 20.1-20.6)

(20) ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para solucionar problemas de traducción de tipo cultural? 1-Nunca; 2-Casi nunca; 3-A menudo; 4-Muy a menudo

Por lo que se observa en el gráfico de la página siguiente, los traductores encuestados acuden sobre todo a diccionarios, glosarios, textos paralelos y otras traducciones de temática similar cuando se enfrentan a problemas de tipo cultural (86,2%). No suelen pedir consejo a colegas de su trabajo y menos de la mitad acude a personas de otras culturas en busca de ayuda. Tampoco superan el 45% los que deciden consultar con el cliente pero sí que recurren a menudo o muy a menudo a foros, comunidades de traductores online y redes sociales (61,5%). Podría parecer según estos datos que el traductor sigue prefiriendo trabajar en solitario y si decide contactar con otros traductores en busca de ayuda, prefiere hacerlo de forma virtual a través de internet.



20. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para solucionar problemas de traducción de tipo cultural?

Figura 53. Respuestas a la pregunta 20.

Respecto a la opción abierta para que añadieran otros recursos, éstas fueron las respuestas:

Suelo consultar obras gráficas de mi propia biblioteca.
Hago mucha investigación en la red y en textos de mi biblioteca de arquitectura.
Búsqueda en internet.
Expertos en la materia.
Wikipedia, Internet en general.
Google, Linguee.
Internet, a través de un buscador como Google.
Búsquedas en Internet.
Lectura online de periódicos, revistas, blogs, etc.
Google y Linguee combinados.
Corpus lingüísticos elaborados por grupos universitarios de investigación.
Propia experiencia personal.
Recursos variados en la red, según el caso puede convenir uno u otro.
Profesionales no traductores del campo del texto en cuestión.
Si realmente estoy atascada, suelo acudir a un experto en el tema en el país del texto meta. Esto se hace posible gracias a Skype y casi siempre encuentro un profesional dispuesto a ayudarme con una aclaración.
Imágenes.

Tabla 31. Respuestas abiertas al ítem 20.

Un buen número de traductores mencionaron internet como fuente de búsqueda para la resolución de problemas de tipo cultural (respuestas sombreadas). Si bien cuando diseñamos las opciones de respuesta teníamos en mente que tanto el ítem 20.1 como el 20.2 llevaban implícita la búsqueda a través de internet, quizá deberíamos haberlo incluido de forma explícita.

8.5. Dimensión (5): Autoevaluación de la CI

Nuestro objetivo en esta parte era averiguar cómo percibe el traductor su propia CI, cómo considera que la ha ido adquiriendo y si su formación universitaria, en el caso de tenerla, ha jugado un papel decisivo en su adquisición, independientemente de si ha sido en traducción o en otro ámbito. Como ya explicamos anteriormente, la mayor parte de traductores tenían formación universitaria o de posgrado en traducción o filología, pero había algunos que habían cursado otras carreras y habían llegado a la traducción casi por casualidad.

En cuanto a las preguntas del cuestionario para esta dimensión, las dividimos en dos bloques (21 y 22), cada uno con cinco enunciados en escala Likert para que valorasen su grado de acuerdo o desacuerdo con ellos a través de cuatro niveles de opinión: en total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo. Como en apartados anteriores, se ha incluido algún enunciado de tipo indirecto, cuya valoración “en desacuerdo” o “total desacuerdo” será entendida como positiva. Dado que ambos bloques comparten el tipo de valoración, hemos agrupado las respuestas de uno y otro en un solo histograma. Posteriormente presentamos los resultados también mediante diagramas sectoriales para que como en apartados anteriores, se aprecien con más detalle las respuestas a cada pregunta.

Por último convendría aclarar que el bloque de enunciados 21 hace referencia a la autoevaluación de la CI y el 22 a la etapa de adquisición de la misma.

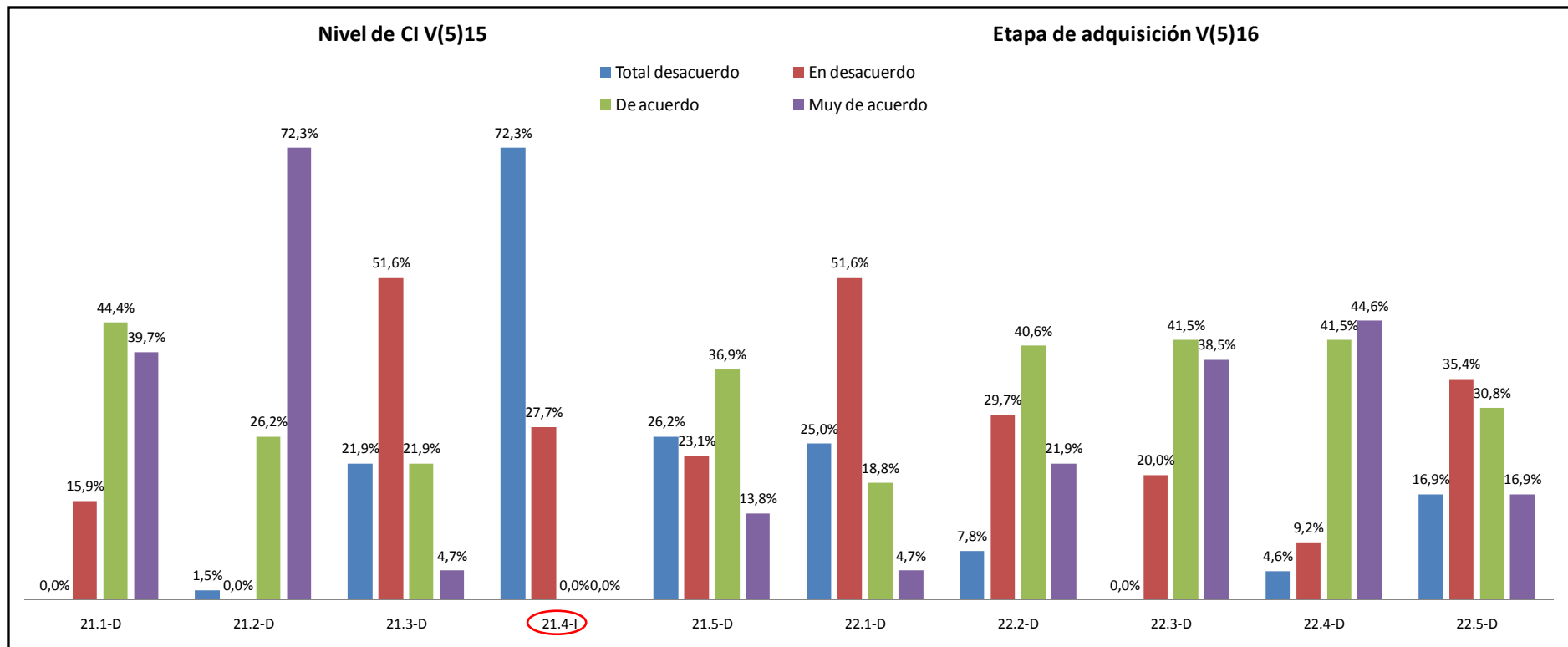
8.5.1. Preguntas de investigación:

8.5.1.1. ¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?

- Variable V(5)15: **Nivel de CI** (ítems: 21.1-21.5)

(21) Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo: 1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo

Destacan dos picos en el histograma. El primero corresponde al ítem 21.2. El 72,3% se mostró muy de acuerdo y el 26,2% de acuerdo con que el aprendizaje de otras culturas forma parte de la profesión del traductor y éste debería estar abierto a ello. Tan sólo el 1,5% se mostró en total desacuerdo con el enunciado. El segundo pico en la gráfica se observa en el ítem de tipo indirecto 21.4. El 72,3% se posicionó en total desacuerdo y el 27,7% en desacuerdo con que nunca han reflexionado sobre la CI porque no tiene relación con el trabajo del traductor.



21.1	Considero que tengo un nivel alto de CI adquirido tanto en mi etapa de formación universitaria como en mi carrera profesional.	22.1	Creo que durante mi etapa universitaria es donde más aprendí sobre otras culturas, a través de las clases y la guía de mis profesores.
21.2	Estoy siempre abierto al aprendizaje intercultural porque es parte de mi trabajo.	22.2	Mi aprendizaje intercultural tanto en la etapa de formación como en la profesional, ha sido totalmente autónomo.
21.3	Reconozco que debería mejorar mi CI puesto que a veces no me siento cómodo en la interacción con otras culturas por miedo a equivocarme.	22.3	He aprendido más acerca de otras culturas en mi trabajo como traductor a través de la experiencia, el contacto intercultural real y la resolución de conflictos.
21.4	Nunca he reflexionado sobre la CI porque no veo su relación con la profesión de traductor	22.4	Diría que mi aprendizaje intercultural comenzó en mi etapa de formación y continúa cada día en mi trabajo.
21.5	Mi nivel de CI es aceptable. Reconozco que no tengo mucho tiempo para viajar o realizar actividades para mejorar mi aprendizaje intercultural pero hasta ahora he sabido desenvolverme sin problemas en este plano.	22.5	Durante la universidad me dieron las bases apropiadas para poder desarrollar ahora un aprendizaje intercultural autónomo y adaptado a las necesidades de mi profesión.

Figura 54. Respuestas a las preguntas 21 y 22.

Acompañamos los datos anteriores con las cifras absolutas en los siguientes gráficos de sectores:

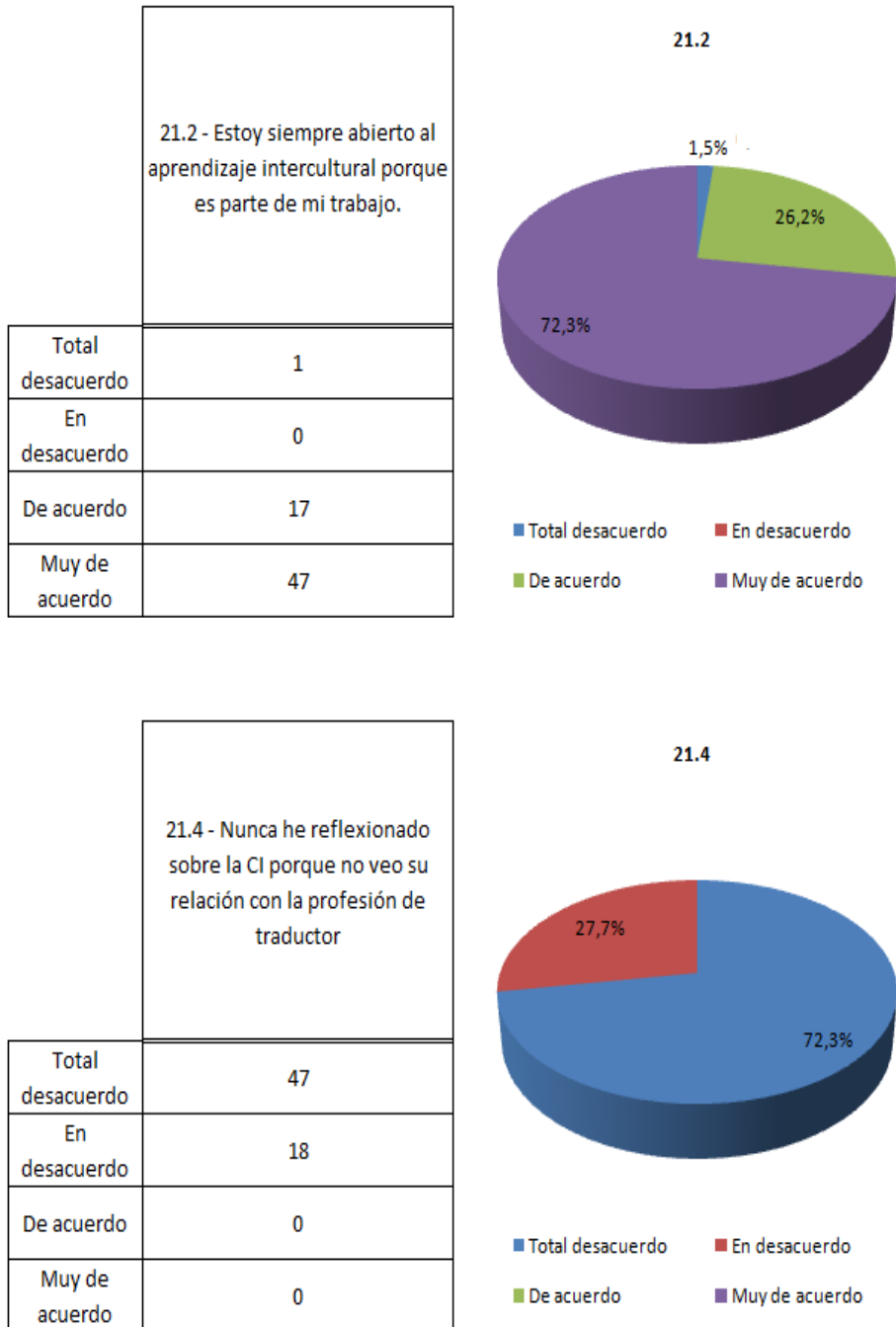


Figura 55. Respuestas a los ítems 21.2 y 21.4.

Se aprecia sobre estas líneas que las valoraciones a ambos enunciados son positivas absolutas, dado que tan sólo se ha producido una valoración negativa.

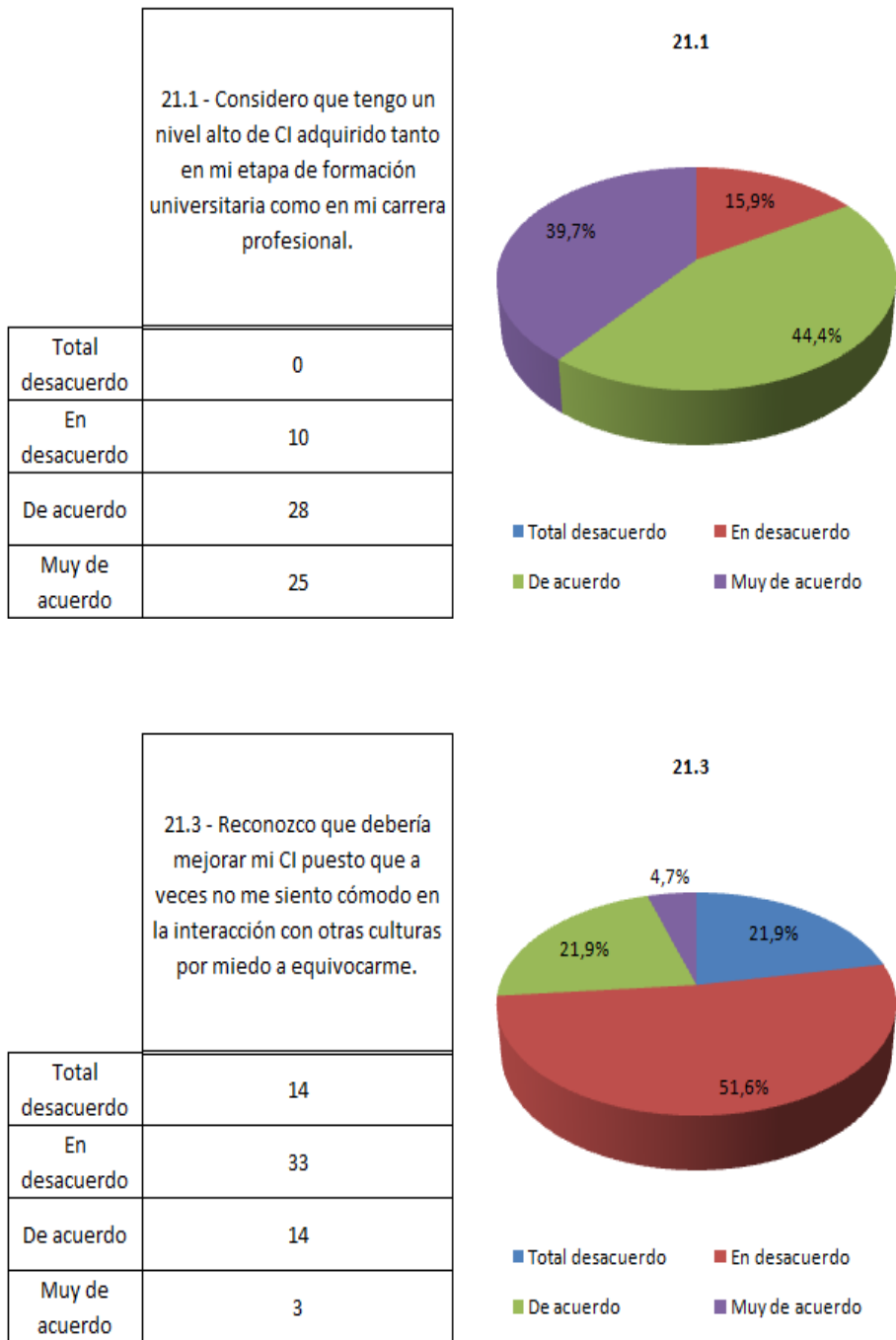


Figura 56. Respuestas a los ítems 21.1 y 21.3.

Respecto a las valoraciones del resto de enunciados, destacamos el hecho de que el 84,1% se mostrase de acuerdo o muy de acuerdo con que tienen un nivel alto de CI adquirida en ambas etapas, la de formación y la profesional (ítem 21.1). Por otra parte, y como ya imaginábamos de respuestas anteriores, el 73,5% se posicionó en desacuerdo o total desacuerdo con la afirmación: *Reconozco que debería mejorar mi CI puesto que a veces no me siento cómodo en la interacción con otras culturas por miedo a equivocarme.* (ítem 21.3). Esto nos hace concluir que la mayoría de traductores encuestados confían en sus conocimientos y habilidades de tipo intercultural. En los gráficos individuales se aprecia más claramente la confianza de la mayoría de los traductores en su CI. No llega a la mitad el número de ellos que reconocieron su miedo a equivocarse.

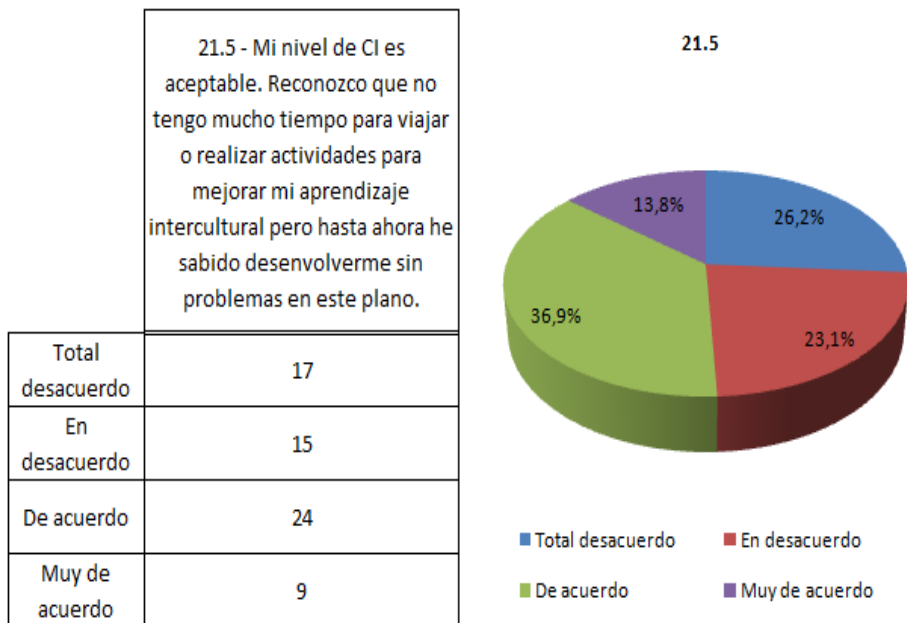


Figura 57. Respuestas al ítem 21.5.

Finalmente, el 50,7% reconoció que su nivel de CI era aceptable y que le faltaba tiempo para reforzar esta competencia pero de igual manera, se sentía cómodo a la hora de tratar con otras culturas en su trabajo (ítem 21.5). Estos datos reflejan una contradicción: si más del 80% calificaban su nivel de CI como alto en el

primer enunciado del bloque (ítem 21.1), ¿cómo es que en este ítem el 50,7% reconociese que es solamente aceptable aunque no le cause problemas? Consideramos que la inconsistencia en las respuestas viene dada por las segundas partes de los enunciados 21.1 y 21.5. Si bien las primeras partes se limitaban a evaluar el nivel, las segundas hacían referencia al papel de la formación, la etapa laboral y a la falta de tiempo para reforzar el aprendizaje intercultural. Por tanto esta desviación se debería pues a un fallo en el planteamiento del enunciado que asumimos e intentamos solventarlo durante las entrevistas.

8.5.1.2. ¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?

- Variable V(5)16: **Etapas de adquisición** (ítems: 22.1-22.5)

(22) Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo: 1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo

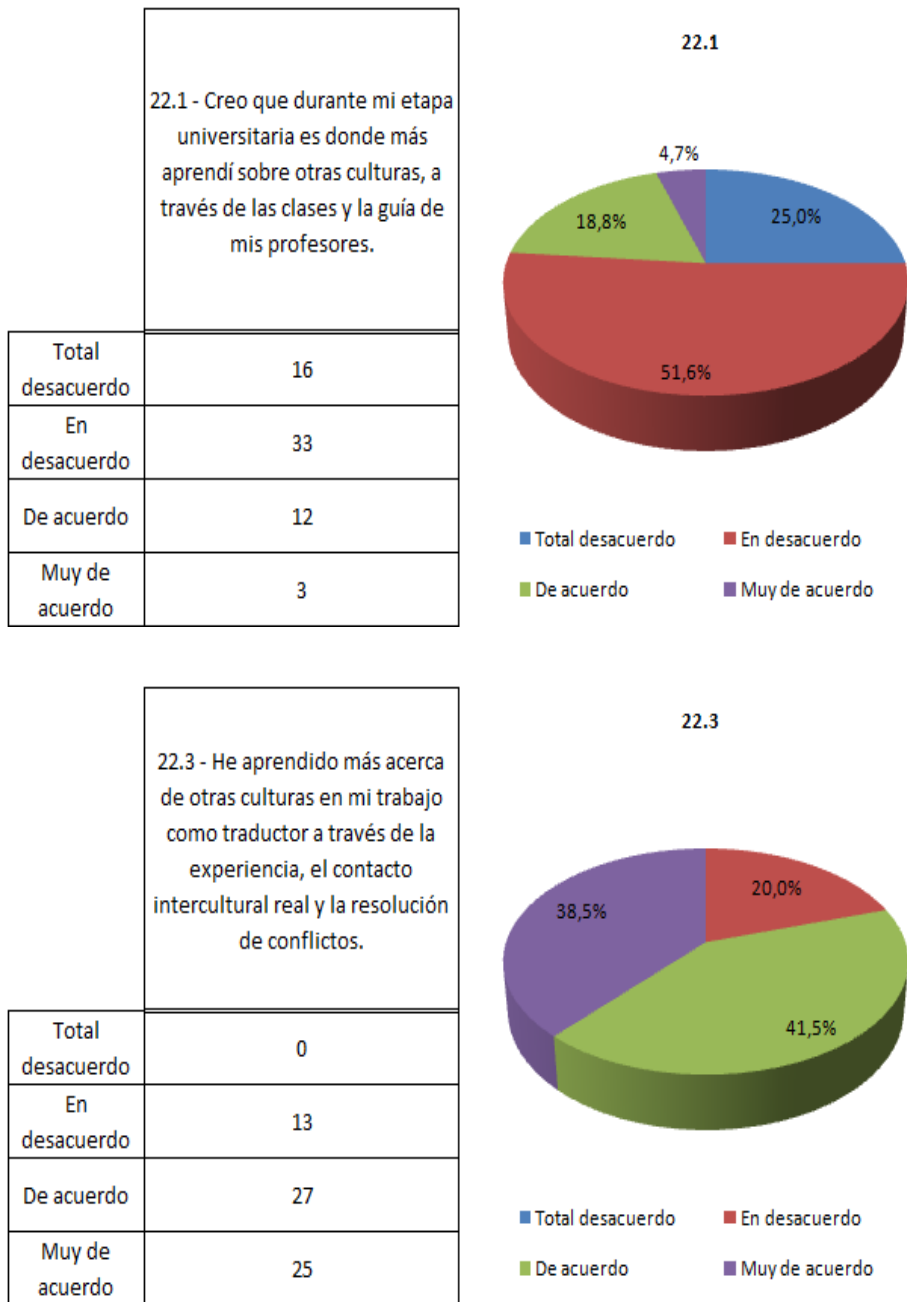


Figura 58. Respuestas a los ítems 22.1 y 22.3.

Tan solo un 23,5% coincidió con que la clave de su aprendizaje intercultural había sido su formación universitaria, si sumamos las respuestas “muy de acuerdo” y “de acuerdo” (ítem 22.1). Asimismo, el 86,1% afirmó que habían aprendido más en su trabajo a través de la experiencia, el contacto con otras culturas y la resolución de conflictos (ítem 22.3)

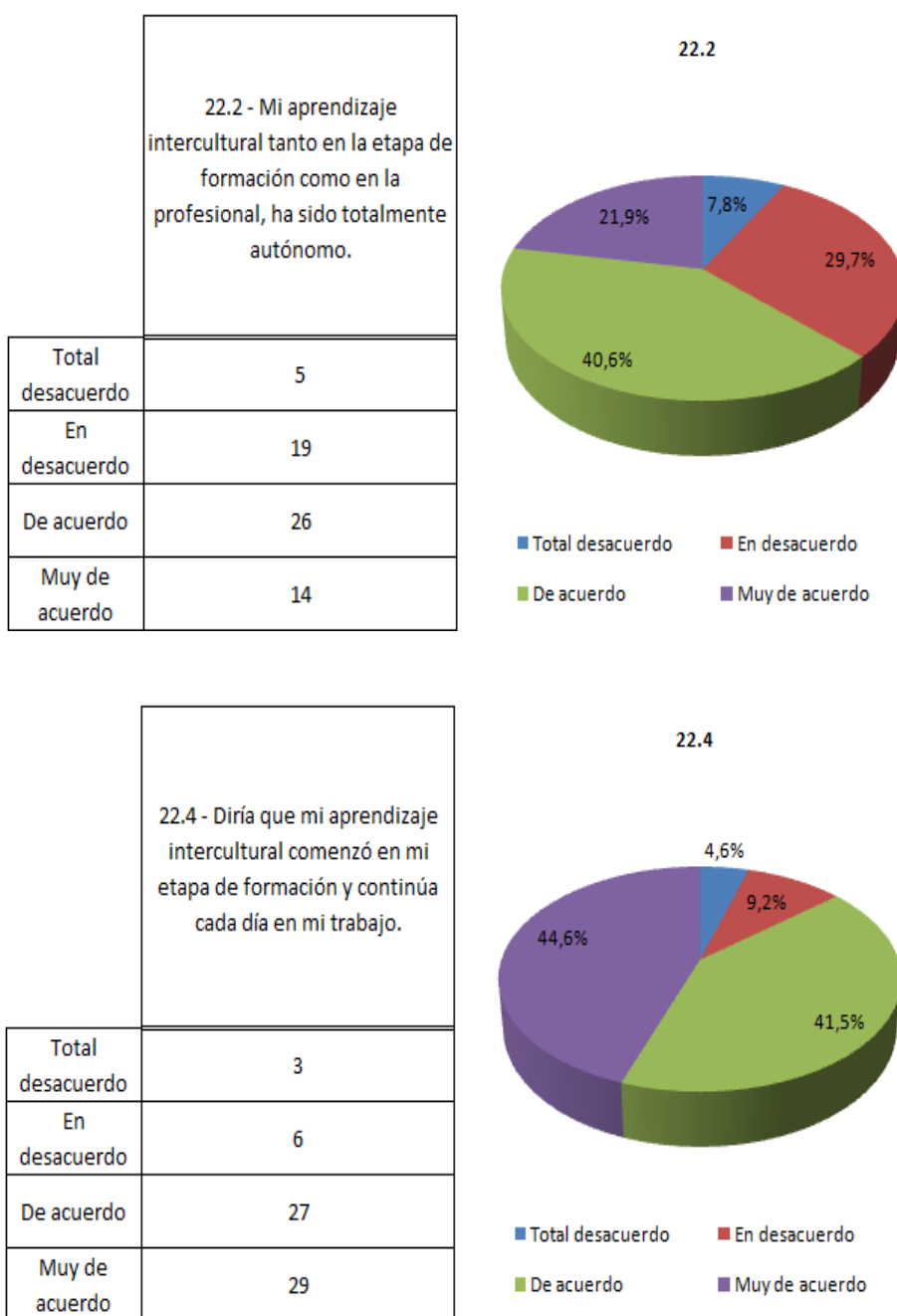


Figura 59. Respuestas a los ítems 22.2 y 22.4.

El 62,5% afirmó que dicho aprendizaje tanto en la etapa de formación como en la laboral, había sido totalmente autónomo (ítem 22.2) y el 86,1% se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con que su aprendizaje intercultural había sido un proceso continuo que abarcaba su formación previa y la etapa actual como profesional activo (ítem 22.4).

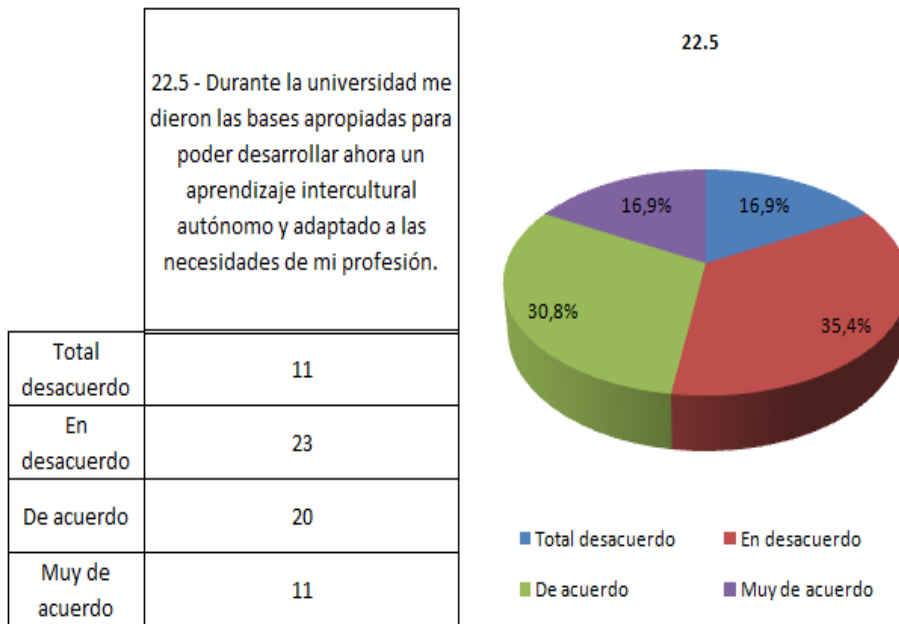


Figura 60. Respuestas al ítem 22.5.

Como muestra el gráfico del ítem 22.5 más de la mitad de los encuestados, un 52,3%, se mostraron en total desacuerdo o en desacuerdo con que la universidad le aportase las bases necesarias para poder seguir con un aprendizaje intercultural autónomo durante su etapa laboral.

Tratamos de forma más amplia el papel de la universidad en el desarrollo de la CI durante las entrevistas, dado que entendimos que tratamos asuntos distintos, cuando por un lado aludimos a la experiencia propia de los encuestados y por otro, a la percepción que puedan tener sobre el papel que debería jugar la formación universitaria a este respecto, independientemente de su propia experiencia. Ya observamos en la pregunta 16 del cuestionario, que una gran mayoría consideraba que lo más acertado sería empezar con el aprendizaje intercultural en la etapa de formación. No obstante, los traductores en general no se mostraron satisfechos con su etapa de formación en cuanto al aprendizaje intercultural se refiere.

9. ENTREVISTAS INDIVIDUALES A TRADUCTORES PROFESIONALES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Exponemos a continuación los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a traductores profesionales. La estructura de presentación que seguiremos se corresponde con la tabla 23 (página 194). Como se observa en esta tabla, los objetivos, dimensiones o constructos, preguntas de investigación y variables empíricas o categorías, coinciden con la tabla 20 (página 176) elaborada para el cuestionario. Hemos añadido unos códigos para facilitar el análisis y comentarios realizados sobre las transcripciones de las entrevistas que pueden consultarse en los anexos.

El orden de las preguntas que figura en la tabla 23 fue ligeramente variado en las propias entrevistas. Como ya explicamos en apartados anteriores, se trata de entrevistas semiestructuradas y por tanto, es lógico que el guión se vea alterado porque vayan surgiendo cuestiones diferentes en cada entrevista. Creemos que ahí radica la riqueza de este método en nuestra investigación, dado que obtuvimos un mayor volumen de información que desconocíamos previamente y que no nos la proporcionaron los cuestionarios. Además de variar el orden de algunas preguntas, también hubo modificaciones en la formulación de las mismas. Creímos conveniente primar el factor espontaneidad porque de este modo los entrevistados se sentirían más cómodos en un ambiente distendido. Esto no se hubiera logrado si hubiésemos estado pendientes del guión en todo momento, por lo que hubo ocasiones en las que dejamos fluir la conversación siendo conscientes de que estábamos alterando este guión fijado previamente. No obstante, nunca alteramos el orden de preguntas fuera de cada dimensión, e intentamos no variar demasiado de entrevista a entrevista porque esto hubiera dificultado mucho el análisis de cada una. Un ejemplo de modificación en el orden de preguntas lo tenemos en la dimensión 2, donde nos pareció más adecuado comenzar con la valoración del conocimiento sobre otras culturas en lugar de preguntar por el lugar que ocupa la CI en relación con otras competencias. Consideramos que la pregunta sobre el

conocimiento de otras culturas era más general y vimos más apropiado ir de lo general a lo particular.

9.1. Dimensión (1): Perfil profesional

Ésta es una dimensión introductoria donde presentamos los perfiles de los entrevistados. Hemos optado por elaborar una tabla con los rasgos de cada uno de ellos para captar toda la información de un vistazo y poder compararlos entre sí.

9.1.1. Preguntas de investigación:

9.1.1.1. ¿Qué perfil académico y profesional tiene?

- Categorías y codificación:

9.1.1.1.1. Formación académica **(1)FORM.ACAD**

9.1.1.1.2. Vinculación laboral **(1)VINC.LAB**

9.1.1.2. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo y el tipo de traducciones que realiza?

- Categorías y codificación:

9.1.1.2.1. Lenguas de trabajo **(1)LENG.TRAB**

9.1.1.2.2. Direccionalidad de las traducciones que realiza **(1)DIR.TRAD**

9.1.1.2.3. Rama de la traducción a la que se dedica **(1)RAM.TRAD**

	(1)FORM.ACAD (1)VINC.LAB	(1)LENG.TRAB (1)DIR.TRAD	(1)RAM.TRAD
SUJETO 1	-Licenciado en TI -Máster en estudios asiáticos -Autónomo -5 años de experiencia	-Inglés >Español -Alemán >Español -Chino >Español	-Videojuegos -Localización de software y apps (móviles) -Textos periodísticos -Textos jurídicos y técnicos (puntualmente)
SUJETO 2	-Sin formación académica -Programador informático convertido en traductor -Autónomo -Más de 20 años de experiencia	-Alemán >Español -Inglés >Español	-Textos técnicos -Textos promocionales y de marketing (puntualmente)
SUJETO 3	-Licenciada en periodismo y TI -Máster en radio -Autónoma -8 años de experiencia	-Inglés >Español -Francés >Español -Polaco >Español -Italiano (puntual) >Español	-Textos periodísticos -Textos de marketing y publicidad -Textos literarios (puntualmente) -Textos técnicos (puntualmente)
SUJETO 4	-Licenciada en Filología inglesa y TI -Actualmente formándose como intérprete -Autónoma -Más de 15 años de experiencia	Inglés>Español>Inglés	-Textos médicos, farmacéuticos y técnicos
SUJETO 5	-Licenciado en TI -Máster en traducción audiovisual -Autónomo y traductor en una multinacional tecnológica -7 años de experiencia	Inglés>Español	-Videojuegos -Localización de software
SUJETO 6	-Licenciada en TI -Autónoma -12 años de experiencia	Polaco>Español>Polaco Inglés Ruso Catalán } Español y/o Polaco	-Textos jurídicos -Textos turísticos -Textos económicos y empresariales -Textos técnicos (puntualmente)
SUJETO 7	-Licenciada en TI y Comunicación Audiovisual -Máster en TI (perfil investigador) -Traductora para empresa -8 años de experiencia	Inglés>Español Francés>Español	-Textos médicos, farmacéuticos y técnicos
SUJETO 8	-Licenciada en TI -Autónoma -Más de 15 años de experiencia	Español>Inglés>Español	-Textos técnicos -Textos jurídicos -Textos turísticos -Textos periodísticos

Tabla 32. Presentación del perfil profesional de los traductores entrevistados.

9.2. Dimensión (2): Percepción de la CI en el marco de la CT

Debido a que contamos con 8 traductores y nos extenderíamos demasiado en analizar una por una las opiniones sobre cada categoría, valoraremos de forma global los puntos de vista y percepciones coincidentes de todos los entrevistados y trataremos las singularidades y discordancias traductor por traductor. Incluimos citas textuales de los entrevistados para contar también con la información clave de primera mano y poder contrastar las percepciones de unos y otros. Recordamos que aunque aquí presentamos la información siguiendo el orden de la tabla 23 (página 194), en las entrevistas decidimos invertir el orden de la primera y la segunda categoría porque consideramos que la segunda categoría era de carácter más general y por tanto debería funcionar como pregunta introductoria de este bloque.

9.2.1. Preguntas de investigación:

9.2.1.1. ¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?

- Categorías y codificación:

9.2.1.1.1. Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor **(2)VAL.CI-CT**

Dado que en el cuestionario no quedó suficientemente clara la posición de los traductores sobre el lugar de la CI respecto a otras competencias que tradicionalmente se han considerado básicas como la lingüística o comunicativa, lo planteamos de nuevo en las entrevistas. Los ocho participantes coincidieron en que deberían estar al mismo nivel. Según ellos, no se trata de que la CI funcione como complemento del resto sino que todas ellas se complementarían entre sí. En todos estaba presente la idea de que no es posible aprender una lengua sin aprender paralelamente su cultura, y el

contexto que rodea al texto es fundamental en una traducción. Algunos llegaron a afirmar que lengua es cultura. Los traductores de la rama científico-técnica también respaldaron esta idea, aun cuando, como deducimos de las respuestas del cuestionario, se consideraba que los textos de este tipo carecían o albergaban escasa carga cultural. Uno de los entrevistados admitía que el aprendizaje de otras culturas a menudo se aparta para atender asuntos más urgentes que a priori parecen también más importantes.

*¿El conocimiento de otras culturas está al nivel de otras habilidades del traductor como saber documentarse o conocer en profundidad la lengua meta?
¿Por qué?*

S1: Seguramente el autor original del texto comparte con los lectores originales del texto una serie de conceptos que el lector meta no tiene por qué saber, entonces, el traductor tiene que hacerse cargo de eso, no simplemente de cambiar las palabras y utilizar un idioma B para decir lo mismo que el idioma A. Hay MUCHOS más conceptos que rodean el mensaje de los que el traductor tiene que encargarse.

S2: Deben estar al mismo nivel y además pienso que deben formar parte de la propia personalidad del traductor. El hecho de tener interés por las otras culturas, tener curiosidad, tener ganas de ir más allá de lo que te está pidiendo un texto en particular.

S3: Sí. Yo creo que a veces lo abandonamos un poco. Porque nos parece mucho más, (...) digamos más inmediato la necesidad de conocer, por ejemplo estar muy al día con las tecnologías, de eso, de aprender a documentarnos, más que... O sea, el ampliar nuestro conocimiento cultural.

S4: Yo creo que es muy importante. No sé si... Claro, por supuesto conocer la lengua todo lo que puedas... Pero a ver, cuando uno conoce la lengua todo lo que pueda yo creo que tiene que ver con el nivel cultural, es decir, no aprendes una lengua sin saber algo de la cultura que estás aprendiendo.

S5: Lo veo sinceramente, creo que al mismo nivel de importancia, porque... yo es que por ejemplo la competencia... documentarista³³ la veo fundamental porque a veces no saber alguna referencia cultural o una palabra simplemente, o ALGÚN CONCEPTO, necesitas saber buscar, y gracias a saber documentarte bien pues podrás conocer la cultura.

S6: A ver, yo creo que es un, es un MUST, ¿no? Es una cosa que hay que tenerla, que hay que adquirirla. Que igual con el tiempo ya no hay que esforzarse tanto por mantenerla, porque es un conocimiento que ya has adquirido, pero creo que sí, que no se puede ser un buen traductor sin tener estos conocimientos, o sea, sin tener esta base sobre la que trabajar. O sea, traducir NO es simplemente conocer dos lenguas y hablar lengua A y trasladarlo a la lengua B, es todo el... Todo lo que lo rodea además, o sea, todo lo que le acompaña al texto.

S7: Yo creo que está a la misma altura, porque realmente te encuentras un problema así y... como no sepas cómo abordarlo, como no sepas enfrentarte a él como un problema cultural pues... puede dar lugar a un error de traducción importante.

S8: Yo diría que está al mismo nivel. Todo. O sea, primero y principal, si no conoces la cultura, ¿por dónde empiezas? (...) O sea, eh... yo si me piden una traducción, hombre, normalmente es de mis culturas que conozco, pero alguna vez no, y lo primero que hago es indagar en la cultura.

La segunda parte que recoge esta categoría sería la percepción de los entrevistados acerca del elemento cultural en su trabajo. Al principio lo habíamos incluido en la siguiente pregunta de investigación (*¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?*), pero percibimos que la mayoría lo contextualizaban relacionándolo con otros tipos de traducción y otras competencias o habilidades. De ahí que lo situásemos dentro de esta categoría de carácter más comparativo. De manera excepcional, analizaremos los comentarios de cada traductor de forma individual porque surgió información muy relevante que merece un análisis más detallado.

³³ El entrevistado se refería a la capacidad del traductor para documentarse. Decidimos no alterar el discurso original.

¿De qué forma lo percibes en tu trabajo? [Refiriéndonos al elemento cultural]

Sujeto 1

Tienes que ponerte en la postura del autor original y conocer su contexto, no simplemente su lengua. Su contexto está compuesto de muchas más cosas para lograr transmitir ese mensaje al lector meta del texto, de la misma manera.

Ponía mucho énfasis en que hay que situarse en el papel del lector meta y por otra parte en la piel del autor del texto original. Insistimos en que su atención no se situaba tanto en los textos de trabajo sino en las personas de las que parten y a las que están dirigidas esos textos. Para él la lengua es un elemento vivo y cambiante porque está ligado a las personas que la hablan y que a su vez se han criado o viven en una cultura concreta que se plasma en dicha lengua.

Sujeto 2

Pues muchísimo por lo que te comentaba antes, que traduces muchos textos que no son exclusivamente tecnológicos, no son de procedimiento, no son descriptivos de una tecnología, sino que van más allá. Intentan vender o presentar esa tecnología de una forma atractiva, de una forma que... quede patente la diferencia con los competidores y muchas veces por ejemplo en el caso de las empresas alemanas, pues cualquier texto, nota de prensa, revista, texto publicitario, pues tienen una gran carga emocional y cultural que tienes que transmitir.

Este traductor nos amplió mucho la concepción que teníamos de texto técnico y de traductor técnico en función de las impresiones recogidas en los cuestionarios, según las cuales, el perfil de un traductor técnico se ceñía a la traducción de textos que describían una tecnología o sus componentes y que constaban de una estructura bastante cerrada. Con su relato y el de otros que vinieron después, advertimos que esta idea representa solamente a una minoría de textos de este tipo y, a su vez, a una minoría de traductores técnicos

que tienen este perfil tan cerrado. De ahí que los traductores científico-técnicos entrevistados le otorgasen mucha importancia al aprendizaje intercultural.

Sujeto 3

No sé, la gran mayoría de las veces. No sé en qué porcentaje pero CASI SIEMPRE que me enfrento a un texto para traducir, me aparecen términos que quizá a priori puedo entenderlos por encima pero que al final me llevan a reflexionar y decir: “Creo que esto tiene más bien algo que ver con el contexto cultural que con su simple significado lingüístico ¿no?” Entonces me lleva a hacer una investigación a ver de dónde viene esa palabra en ese contexto.

El sujeto 3 destacaba una idea que encontramos en todas las entrevistas: la importancia del contexto y la necesidad de estar atento e intentar ver un poco más allá de lo que aparentemente quiere decir el texto porque a menudo los rasgos culturales no aparecen de forma explícita. Esta actitud curiosa lleva a la investigación y al consecuente aprendizaje intercultural.

Sujeto 4

Pues en mis traducciones médicas, a ver, pues es que es, ya te digo, es entender muchas veces el contexto. Hay veces que si son por ejemplo dispositivos médicos, eso es más “sota, caballo y rey”, pero cuando son ya... Por ejemplo, hay veces que lo que traduzco son casos para una farmacéutica, por ejemplo, ha habido un medicamento que ha dado un problema en un sitio, entonces la madre... Un efecto secundario a un niño, entonces, la madre va a llegar y va a explicar lo que le ha pasado. Eso ya es lenguaje de la calle, no es...

En todas partes. O sea no es solamente decir: “Bueno, como sé muchas palabras técnicas y demás...” De hecho yo NO SOY MÉDICO (...) Entonces cuando yo hago una revisión de algún traductor, por ejemplo, un médico. Que te contaba antes. Un médico hace una traducción porque sabe inglés y sabe español. Él me ha dado alguna traducción y HE TENIDO QUE REHACER TODA LA TRADUCCIÓN. ¡PORQUE NO SE ENTENDÍA! Entonces, ES ESENCIAL. Y luego lo de haber leído mucho, pero no solamente textos técnicos.

Este caso es similar al sujeto 2, pero en el campo de las traducciones médicas. Nos sirve para afianzar la idea que había apuntado el otro traductor: La traducción científico-técnica va mucho más allá de traducir manuales o dispositivos médicos, y por tanto, implica un conocimiento amplio del contexto y la cultura que subyace detrás del texto. Esta traductora insistía en que manejar una amplia terminología técnica no basta para realizar una buena traducción y lo ilustraba con el ejemplo de una revisión que hizo sobre la traducción de un médico.

Sujeto 5

Pues mira, el caso es que en el tema de videojuegos es muy curioso porque me enfrento al problema de que el inglés que traduzco no es el idioma original. Previamente está escrito en japonés, se traduce al inglés, donde ahí, lo quieras o no, hay una pérdida, y luego lo traduzco al español. Y es curioso porque claro, en inglés no siempre trabajo con textos definitivos, ¿vale? Y muchas veces, parece que no, pero conocer textos mínimos de la cultura japonesa me ayuda a producir textos del inglés, porque a veces el problema no está en un juego de palabras del inglés sino en el propio idioma japonés.

Un aspecto que habíamos pasado por alto son las dobles traducciones, es decir, textos que se traducen del idioma original a una lengua X y de esa lengua X se trasladan a otra lengua Y. Hasta ahora nos habíamos centrado en el aprendizaje de la cultura de las lenguas de trabajo, pero este traductor de videojuegos daba una vuelta de tuerca y nos aclaraba que él trabaja sobre todo con traducciones inglesas de textos japoneses que ha de pasar al español. Aunque no habla japonés, comentaba que le resulta muy útil conocer ciertos rasgos de la cultura japonesa aunque esté traduciendo del inglés al español.

Sujeto 6

Mira, hace poco he tenido una traducción de audioguías de una ciudad polaca que se llama Poznan. [...] El mismo cliente me ha dicho, dice: “No solamente es traducir, es un poco adaptar a lo que tú creas que el que lo escuche PUEDA SABER Y PUEDA ENTENDER”. De hecho, la traducción al español, tanto como la traducción al inglés, era casi el doble de lo que era el texto original en polaco porque había que añadirle muchas cosas.

Esta traductora cubría una gama amplia de especialidades de traducción y comentaba que en los textos turísticos donde hay gran cantidad de información histórica, es donde la presencia de la cultura se hace más patente. Afirmaba que muchas veces no es tanto traducir sino adaptar o localizar, por lo que tenía que añadir más información de la que contenía el texto original para que llegase a los destinatarios de la lengua meta.

Sujeto 7

Pues este factor cultural no solamente en las traducciones que hago sino también en el trato a los clientes, porque trato con clientes de países diferentes, sobre todo Estados Unidos, pero también trato con clientes de la India, de China, de Tailandia, y entonces te das cuenta de que las relaciones que se establecen son diferentes. Es importante porque es una cosa en la que no nos fijamos demasiado pero vas a estar tratando con gente de todo el mundo, que tiene... protocolos diferentes, tiene formas de referirse a los demás diferentes.

Esta traductora ponía de relieve el hecho de que las tareas de un traductor a menudo sobrepasan la de traducir de forma exclusiva. Un ejemplo de esto es la necesidad de relacionarse con clientes de diferentes nacionalidades y el papel de las competencias que entran en juego aquí. Además de la competencia interpersonal, la CI, según la entrevistada, desempeñaría un rol fundamental para establecer relaciones fluidas con personas de ámbitos culturales diferentes.

Sujeto 8

Lo percibo en cada palabra. Es que los textos son países (...) y no se pueden desligar de su contexto. La gente, yo creo que tendría mucho más cuidado al escribir si supieran CUÁNTO podemos averiguar por la forma en que escriben. (...) La personalidad se deja ver muy transparente en la escritura.

Esta idea enlaza con la percepción del sujeto 1 aunque esta persona lo describía de forma más lírica, podríamos decir. Detrás de cada texto hay una lengua y detrás de cada lengua hay personas con una personalidad y un contexto cultural determinados. Esta traductora piensa que eso se refleja de forma muy clara en la escritura, y por ello la cultura estaría siempre presente de un modo u otro.

9.2.1.2. ¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?

- Categorías y codificación:

9.2.1.2.1. Valoración del conocimiento sobre otras culturas **(2)VAL.CON.CULT**

La información recogida para esta categoría va en línea con las respuestas anteriores. Evidentemente, si situaron la CI al mismo nivel que otras habilidades de la CT es porque la consideran fundamental para el desarrollo de su trabajo. Es interesante, no obstante, comparar los argumentos de todos ellos, sus razones y motivos para pensar que la CI desempeña ese papel relevante en su profesión.

Recogimos puntos de vista muy tajantes y escuetos, como los de los sujetos 3 y 8 que percibían la traducción intrínsecamente unida a la cultura. El sujeto 7 destacaba que la presencia de la cultura en sus textos científicos es a menudo transversal. El resto ponía ejemplos de su experiencia directa con el factor intercultural y todos ellos coincidían en que es esencial en el día a día de su trabajo y que en mayor o menor medida es algo que se manifiesta en todo tipo

de textos. Si bien el sujeto 6 hacía referencia a que hay textos muy técnicos sin carga cultural, fue cambiando su argumentación para concluir que este tipo de textos tan cerrados son muy escasos.

Respecto al conocimiento necesario sobre otras culturas que debería tener un traductor, ¿crees que es importante? ¿Por qué?

S1: Sí; porque la labor de traducción no solamente implica conocimientos lingüísticos, sino que hay conceptos intratextuales e intertextuales que precisan de un conocimiento cultural e incluso de la actualidad del entorno en el que se produce el texto, más allá de los meramente lingüísticos.

S2: Bueno, no es que lo considere necesario, lo considero IMPRESCINDIBLE. Es absolutamente imprescindible porque no estamos traduciendo palabras, estamos traduciendo conceptos que en su mayor parte van más allá de las palabras. Tú puedes estar describiendo el funcionamiento de un motor y sí, ahí hay poca carga cultural, pero en cuanto sales un poco de, de... información procedimental, de información de componentes, información tecnológica, enseguida empieza el componente cultural porque quien está escribiendo ese texto es un ingeniero, es una persona que vive en la cultura del país de origen, explica las cosas de una determinada manera porque hay una tradición de explicarlas así y no de otra forma posible, y obviamente en cualquier momento puede aparecer un factor cultural que debes conocerlo para traducir correctamente.

S3: A mí me parece imprescindible. Me parece que la lengua ES CULTURA, que van completamente de la mano. Bueno hay muchas teorías ¿no? sobre eso, pero realmente yo lo creo así y en mi práctica profesional lo veo todos los días.

S4: Yo creo que es ESENCIAL [...] Te das cuenta de que las dificultades en realidad no están en las palabras técnicas y demás que te las aprendes. Haces glosarios y te las aprendes. El problema está en EL DÍA A DÍA, es decir, en cuestiones muy simples, en palabras muy simples que se utilizan. Pues las frases hechas de cada sitio. Todas esas cosas las tienes que conocer. Entonces incluso en traducción, yo también hago revisión, y me he encontrado con traducciones en las que el traductor no ha entendido la frase porque no ha entendido, es decir, no tenía el concepto cultural, entonces una frase que a lo mejor el técnico que lo escribió lo hizo muy localizado, no ha sabido interpretar eso.

S5: Sí, por supuesto. O sea, incluso en el ámbito más técnico de localización de software de vez en cuando hay elementos culturales que no basta con mirar un diccionario. Tienes que saber, ¿no? Algunas cosas... En la empresa ésta, por ejemplo, es de Estados Unidos y hay ciertas referencias que no serían fáciles de pillar, ¿no? Si no tienes esta competencia. Y en el ámbito de videojuegos, pues ahí desde luego sí que es muy, MUY importante porque hay muchísimas expresiones, juegos de palabras y demás, y ya digo, que el diccionario está muy bien, internet está muy bien, pero hay que ir más allá.

S6: A ver, todo depende de a qué se dedique realmente el traductor. Porque si trabaja en traducción técnica muy especializada, yo qué sé, eh (...) manuales de instalación de ascensores. Para esto no creo que realmente necesite muchos conocimientos culturales, pero claro, no todos los campos de traducción son tan cerrados como éstos. Como éste. Normalmente sí, digo yo que debe conocer algo de... de cultura. Si es un traductor que se dedica a temas jurídicos, TIENE que conocer además de solamente terminología y todo eso, TIENE que conocer las realidades culturales de los dos países, de la lengua de partida y de la lengua de llegada, tiene que conocer sistemas jurídicos aunque sea. O un traductor que traduzca eh (...) guías turísticas, TIENE que saber adaptar el texto en función de los conocimientos de (...), de (...) del destinatario de su traducción. O sea, sin esto yo creo que es complicado, es complicado encontrar campos que realmente no lo requieran, lo de los ascensores que he dicho bueno, es un ejemplo, pero hay pocos ejemplos de este tipo.

S7: Sí, por supuesto. Porque bueno, yo ya te digo, yo hago traducciones científicas y técnicas, y aunque en principio parece que tiene que ser un lenguaje desprovisto de referencias culturales, en realidad te las encuentras de forma transversal. Entonces son cosas que tienes que ir sorteando.

S8: Me parece FUNDAMENTAL. Absolutamente. Es que NO puedo concebir la traducción sin la cultura. Es que (...) NO es concebible. Simplemente.

9.2.1.2.2. Actitud hacia el aprendizaje intercultural **(2)ACT.APR.CULT**

Para conocer la actitud que mostraban ante el aprendizaje intercultural se les preguntó por las maneras en que un traductor podía ampliar este aprendizaje. Por un lado buscábamos recoger sus ideas pero también que nos relatasen su propia experiencia al respecto. Así se vería reflejada, por ejemplo, una actitud proactiva que además de mantenerse siempre al día de la actualidad de otros países hiciese esfuerzos por realizar estancias en el extranjero y relacionarse con personas de otras culturas, frente a una actitud más pasiva, que aludiese a cuestiones de falta de tiempo que le impidiesen mejorar su aprendizaje, como se desprendía de algunas respuestas de los cuestionarios.

Todos coincidieron en la importancia de las estancias largas en el extranjero y alguno incidía en la necesidad de participar en programas de movilidad como Erasmus durante la formación. El sujeto 1 hacía referencia a las ventajas que le supuso contar con un plan de estudios flexible en la carrera para poder cursar asignaturas que mejorasen su aprendizaje intercultural. Otros, como el sujeto 2, el sujeto 6 y el sujeto 8, consideraban que este aprendizaje es fundamentalmente una cuestión de actitudes: tener curiosidad por descubrir y estar libre de prejuicios o “quitarte los anteojos” para querer verla, como plantea una traductora, y por otra parte, ser constante y disciplinado poniendo esfuerzo personal por aprender. También coincidían en que actualmente, internet facilita muchísimo el contacto entre culturas. Los traductores más veteranos eran más conscientes de esto, ya que como mencionaba el sujeto 6, hace años las únicas herramientas para el aprendizaje intercultural eran los viajes y las lecturas de libros. Tan solo una persona, el sujeto 5, mencionó la enorme ventaja que supone relacionarse directamente con gente perteneciente a las culturas de estudio. Teniendo en cuenta que actualmente es muy fácil gracias a las redes sociales y programas como *Skype*, mantener contacto con personas de otros países que no tienen que estar físicamente presentes, nos extrañó en cierto modo que ninguno más lo mencionase.

De todo esto se desprende que a nivel general, la actitud de los entrevistados hacia el aprendizaje intercultural era muy positiva, si bien las alternativas de mejora que plantearon se concentraban en un plano bastante superficial de las implicaciones de la CI (Byram, 1997; INCA, 2004; Deardorff, 2006). Habían viajado y continuaban haciéndolo con regularidad a los países de las lenguas de trabajo, aunque algunos señalaron que al tener responsabilidades familiares y laborales, estos viajes son menos frecuentes y menos prolongados que antes; se mantienen informados a través de los medios de comunicación (sobre todo online) de la actualidad de dichos países; eran conscientes de que el aprendizaje intercultural es de un aprendizaje continuo y permanente que se extendería a lo largo de la vida y asimismo, eran conscientes de que la etapa de formación juega un papel muy relevante a la hora de desarrollar una actitud abierta hacia otras culturas.

¿Cómo debería un traductor ampliar su conocimiento intercultural?

S1: Estando en contacto con ellas. De muchas maneras. Empezando por el estudio. Yo tuve la suerte de que en mi formación como traductor tenía muchos créditos de libre elección, entonces ya desde la formación pude empezar a estudiar culturas de los textos de origen, principalmente los Estudios Culturales, que es una cosa un poco general pero sirve como base para establecer esos conocimientos. Después pues por interés personal, estando en contacto con la producción cultural de los países de los que tú traduces y viajando principalmente.

S2: Tiene que haber una curiosidad innata, porque la cultura la tienes presente en todo momento, otra cosa es que la quieras ver. [...] Pero en sí pienso que tiene que ser un trabajo activo, por la curiosidad y también por la conciencia de que necesitas esa información para tu futuro. Mi visión de esto así en términos globales es que tienes que partir desde el punto de vista de que no sabes nada. [...] Entonces voy a Alemania cuando puedo. No con mucha frecuencia porque tengo familia, y el trabajo, y ahora los estudios, y no te dejan tampoco moverte tanto pero bueno, siempre que puedo intento ir. Y sí, me gustaría que mis hijos lo vivieran igual que yo de niño.

S3: TODO LO QUE HAGA ES POCO. Desde una rutina diaria de leer periódicos, escuchar la radio, estar al día de las culturas donde se habla esa lengua. [...]Desde eso hasta pasar temporadas en esos países. Eso es lo ideal. Y también pues rodearse de un contexto... bueno, de gente que sea hablante de ese idioma, leer mucho... Creo que es la única manera. Y es como algo que no puedes adquirir de una sola vez, sino que hay que ir alimentándolo TODA LA VIDA.

S4: Pues yo creo que por supuesto yendo a los sitios donde se hablan esos idiomas. O sea, eso es fundamental, porque es donde ves la práctica del día a día y donde ves los diferentes acentos, o los diferentes... o la diferentes formas de pensar porque no solamente aprendes un idioma. Entonces tienes que ir a los sitios pero también por ejemplo pues leyendo, leyendo en las dos lenguas, porque también leyendo vas adquiriendo todo ese vocabulario y LA FORMA DE HABLAR. Entonces estar en contacto con las dos culturas, ver películas, o sea HAY MUCHAS FORMAS. Ahora mismo tenemos por internet y por Facebook, por cualquier cosa puedes entrar en contacto con muchas cosas. Tienes mucha más accesibilidad que hace años. Hace años tenías que ir a los sitios NECESARIAMENTE. Y leer. Y no podías hacer mucho más. Pero ahora hay muchos más campos. Puedes aprovecharlos todos, pero yo creo que ir a los sitios es esencial, sigue siendo esencial.

S5: Pues yo creo que idealmente, idealmente, es necesario vivir aunque sean nueve meses con alguna beca Erasmus durante tu formación o en tu trabajo más adelante... VIVIR en el país extranjero. Yo creo que incluso aunque que vivas en otro país, yo qué sé, Noruega o así, te va a ayudar a darte cuenta de que la cultura en este caso noruega, es diferente a la española, y eso como que te va a abrir un poco la mente, ¿no? También, pues leer muchas noticias por ejemplo. Depende a qué te dediques, ¿no? Yo pues por ejemplo, como traduzco muchas cosas de tecnología pues me documento... bueno, mejor dicho ME GUSTA LEER, ¿no? revistas de tecnología en inglés. O sea, es que por propio interés.

S6: Viajar. Viajar, leer... Yo veo que realmente, en los tiempos en los que estamos es FUNDAMENTAL aprovecharse de las becas internacionales. O sea, realmente un estudiante que se precie hoy en día y sobre todo que estudie lenguas, que estudie traducción, que estudie filología y todo lo demás, para aprender ese idioma, primero, no lo va a aprender en ningún otro sitio que en el país donde se habla, porque el conocimiento que le da la calle no le da ningún libro, ni ningún profesor, ni un aula dos veces a la semana, tres horas o las que sean. Eh... Es muy importante ir, ver, vivir la realidad de un país. Uno realmente DEBE INTERESARSE por la cultura de otro país y hoy en día pues es muy fácil pues leer periódicos en internet, leer revistas, ver la tele del otro país por internet y... no creo que sea tan complicado. Realmente lo que es más complicado que uno tiene que estar... que tener conciencia de que lo TIENE que hacer.

S7: Pues, bueno, a cada uno le puede ser útil medios diferentes. Yo por ejemplo sigo muchos medios de comunicación extranjeros, escucho mucho la radio en inglés, en francés, sigo la *BBC*, sigo *Radio France Internationale*, por ejemplo. Lo que pasa que claro, eso me es útil para los principales países con los que trabajo: Reino Unido, Francia, también sigo por ejemplo la *CNN* en Estados Unidos.

S8: Viviendo.

E: Viviendo en la...

S8: <Simultáneo> No, viviendo, viviendo.

E: Ah.

S8: La vida. Es que es la vida la que te enseña. Viviendo y abriendo los ojos. Abriendo los oídos.

E: O sea, que tiene que haber una actitud detrás.

S8: Sí, pero además hay que tener MUCHÍSIMO cuidado, porque eso tiene muchísimas trampas, porque vamos con nuestros anteojos puestos.

9.2.1.3. ¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?

- Categorías y codificación:

9.2.1.3.1. Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción
(2)REL.CI+TIPOSTRAD

La cuestión sobre la variación en el nivel de CI necesario en función de la especialidad de traducción, es un tema que nos pareció relevante tratar en las entrevistas, sobre todo después de las respuestas obtenidas al respecto en los cuestionarios. Recordamos que un 88% de los 65 traductores que participaron en el cuestionario contestaron que el nivel requerido de CI está supeditado al tipo de traducción que se vaya a realizar porque existen textos muy técnicos donde la presencia de la cultura es nula. No obstante, muchos de ellos matizaban su respuesta afirmando que habría que partir con un mínimo de esta competencia porque muy pocos se dedican de forma exclusiva a traducir manuales o tipos de textos similares. Lo que necesitábamos para completar estas respuestas era una mayor profundidad que nos permitiese conocer no solo si los traductores consideraban que sí o que no varía el nivel de CI requerido en función de la tipología del texto, sino que nos contasen además cómo percibían esta cuestión desde su experiencia con ejemplos reales de traducciones y con razonamientos más extensos que los que permitía el formato del cuestionario. Nos interesaba especialmente la perspectiva de los traductores científico-técnicos por ser el área que más se mencionó en los cuestionarios como carente de carga cultural.

De nuevo realizaremos una excepción y analizaremos cada punto de vista de forma individual porque consideramos que la información recogida así lo requiere.

¿Depende el nivel de CI necesario en una traducción, del tipo de traducción que se trate?

Sujeto 1

E: ¿Una traducción no estaría completa sin este tipo de conocimiento? (refiriéndonos al intercultural)

S1: Depende mucho de la tipología del texto, pero si tengo que decir una afirmación general, no, no estaría completa. Por ejemplo, un texto técnico, una traducción de un manual de instrucciones de un aparato técnico no requiere tanto conocimiento cultural, y si estuviera gramaticalmente correcta, es fácil que el mensaje que se comunique sea el mismo, pero en un texto literario posiblemente no.

E: Vale. ¿Entonces sí que depende el nivel de CI del traductor del tipo de traducción que realice?

S1: Sí.

E: Pues eso. Si es un traductor técnico, ¿a lo mejor requiere menos nivel de CI que uno literario?

S1: Sí. Requiere menos pero requiere un mínimo.

Este traductor introdujo el tema antes de preguntarle directamente. Comparaba un manual de instrucciones con un texto literario. Añadía después que aunque un traductor técnico requiera menos nivel de CI que uno literario, ha de tener un mínimo. Entraría dentro de esa mayoría de respuestas afirmativas del cuestionario pero con matiz posterior. Hay que tener en cuenta que esta persona destacó desde el principio la importancia de la CI en la labor de un traductor. Tal vez porque como otros entrevistados (S2 y S6) mencionaron anteriormente, son muy pocos los casos en que un traductor se dedica exclusivamente a traducir manuales técnicos. La tipología de textos que trabajaría un traductor profesional aun dentro de la rama técnica, suele ser más amplia.

Sujeto 2

Bueno, no sé, puede haber traductores técnicos que se dediquen el 90% de su tiempo a traducir por ejemplo manuales, pues claro, obviamente si traduces manuales te vas a encontrar con menos carga cultural. Pero si te ocurre como en mi caso que traduces TODO lo que un cliente necesita, no solo los manuales sino también muchos materiales más, enseguida te vas a encontrar cosas que tienes que conocer. Y en este sentido no es solo tener un glosario en la cabeza de que esta palabra se traduce de esta otra manera, sino es comprender por qué tengo que utilizar esta palabra.

Este traductor tenía un perfil técnico claro. Sin embargo, nos explicaba de qué modo la cultura está presente en buena parte de todo lo que traduce, en materiales que sin salirse del campo de lo técnico, van más allá de meros listados y descripciones de componentes o aparatos. La última parte de la cita es particularmente interesante porque revela que la cultura en esta especialidad aparecería de forma más velada o transversal, como ya nos lo hacía notar otra entrevistada con un perfil similar (S7): se trata de llegar a un nivel de comprensión del texto más profundo para saber que detrás de las palabras subyace algo más que lleva a entender por qué el traductor habría de decantarse por una opción y no otra. A continuación ponemos un ejemplo de traducción técnica que aporta este mismo traductor y que reflejaría perfectamente esta visión:

Claro, o sea, la concepción por ejemplo que tienen en Alemania, que es mi segunda lengua de trabajo, toda la relación que tienen entre ellos y la naturaleza, ellos con su propio cuerpo, ellos con el cuerpo de otros, etc., es distinta a la nuestra. Es un... Está implícita la idea de la limpieza, de la pureza, de la naturalidad... Y son cosas que a nosotros nos pueden resultar extrañas pero es que están presentes en los textos en muchos momentos. Por ejemplo, si estás eh... traduciendo como en mi caso mucho sobre motores, pues los motores, la idea de la limpieza de los motores para ellos tiene un valor superlativo, que a nosotros aquí, sí hombre, nos gusta no estar tosiendo por la contaminación pero tampoco es... No nos parece tan, tan, tan, clave, ¿no? Y es curioso el trabajar con ese tipo de textos y sacarles la chicha; encontrar el sentido e intentar trasladarlo en España también.

Como se desprende de sus palabras, el abanico de opciones de traducción para un texto de este tipo se amplía si se es consciente en este caso de la relevancia que tiene para los alemanes la idea de limpieza en los motores de los vehículos: ¿Sería más acertado traducir estos textos literalmente? ¿Adaptarlos a la audiencia española donde este aspecto no es tan importante? ¿Intentar alcanzar cierto equilibrio? Si se pasa por alto este detalle cultural sobre la conciencia medioambiental de los alemanes probablemente se podría transmitir el mensaje pero se perdería bastante información en el camino.

Sujeto 3

Bueno, en las técnicas no suele. (...) Aunque depende: Sí, desde el punto de vista de que (...) depende de dónde venga el texto, ¿sabes? Por ejemplo, si el texto ha sido escrito en Estados Unidos, puede que aparezca un léxico que no suele usarse en el Reino Unido, ¿no? Ésa es más o menos la diferencia en los técnicos. Luego en los humanísticos ya ni te cuento.

Esta entrevistada afirmaba que el elemento cultural en los textos técnicos se manifestaría no tanto en el contenido sino a nivel de léxico, y ponía el ejemplo de dos países anglófonos que utilizan diferente vocabulario para referirse a conceptos iguales. Posteriormente señalaba que la cultura no está muy presente en los textos científicos aunque duda al final de su intervención porque reconoce que no está especializada en esta rama de la traducción.

Claro, depende del... de... O sea, depende del nivel de participación que tenga la cultura en ese texto. Los textos científicos se caracterizan por una menor intervención del contexto cultural, de ser más asépticos. El traductor de textos científicos, por otro lado, sí que necesita ampliar su competencia... digamos científica y especializarse en su campo científico, pero el cultural, creo que no tanto, o no lo sé, porque no estoy tan adentro de ese tipo de textos, ¿no?

Sujeto 4

Ya te digo que aunque sean textos científicos muchas veces los ejemplos o (...) cosas así básicas que te encuentras en la forma de hablar del técnico que ha escrito el texto, se refleja, es decir, por MUY, eh, objetivo que quieras ser, a la hora de escribir algo siempre va a haber algo que te indique de dónde es esa persona. [...] Yo creo que la formación cultural es esencial en todos los campos.

Esta traductora trabaja con textos médicos y farmacéuticos. La idea de que la forma de escribir del autor original dice mucho de su origen y su cultura, aunque se trate de un técnico, ya surgió anteriormente en otros comentarios (S1 y S8).

Sobre todo si son textos a lo mejor, incluso dirigidos a los médicos o a las enfermeras, pero hay veces que también son textos dirigidos a los pacientes, pues consentimientos informados y demás. Hombre, ahí son estructuras muy cerradas pero cuando son cosas pues de un aparato que tienen que utilizar en casa y el médico se lo da para que lo utilicen... Pues es eso, es decir, si no sabes la frase hecha y demás, tiendes a traducirlo literal y pierde totalmente el sentido.

Aportaba un ejemplo de cómo la cultura estaría presente en textos médicos, sobre todo en los dirigidos a pacientes que utilizan un registro menos técnico, como las instrucciones de un aparato que tendrían que utilizar por su cuenta o instrucciones sobre la toma de medicamentos como mencionó anteriormente esta misma entrevistada.

Sujeto 5

Sí, sí, yo creo que sí. Ya digo, o sea, aunque sea SIEMPRE importante, evidentemente, por lo menos en mi opinión, no va a ser lo mismo si traduces literatura o incluso marketing, algo más creativo. Creo que ahí va a ser mucho más relevante que si traduces algo puramente técnico, ¿no? Me acuerdo de traducir pues manuales de excavadoras, perforadoras y demás y bueno, que ahí aunque salieran cosillas, me encuentro con muchos más problemas culturales al traducir textos creativos como videojuegos.

Desde su experiencia nos comentaba que antes de dedicarse a la traducción de *software* y videojuegos trabajó textos puramente técnicos y apenas albergaban contenido cultural, por tanto, consideraba que aunque la CI es fundamental, hay casos en los que no es tan necesaria y no se utiliza tanto como en otros.

Sujeto 6

Sí. Es lo que comenté antes, si alguien traduce cosas muy... Hay campos que son muy CERRADOS y que no tienen muchos vínculos con lo... con lo cultural. El campo... los campos técnicos sobre todo son los que yo ubicaría allí: eh... médico, farmacéutico... La medicina en todas partes es... Bueno, no digo que sea igual, porque no es lo mismo medicina de una tribu Guaraní que la medicina actual española por ejemplo, pero bueno, pues eso, puedes traducir textos médicos guaraníes donde sí que tendrás que tener mucha base cultural <risas> igual me equivoco, ¿no? Pero hay campos técnicos que son muy cerrados y que realmente con buen conocimiento técnico, sin muchas nociones culturales yo creo que... que podría ser suficiente, pero son muy pocos casos.

Lo que afirmaba sobre los textos médicos y farmacéuticos contrasta con la visión de las traductoras especializadas en estos campos que también entrevistamos (S4 y S7). En esta intervención no se mostraba demasiado segura y al final afirmaba que no son muy frecuentes los textos desprovistos de carga cultural, pero sí se reafirmó en que en determinadas especialidades incide más, como en la literaria, la turística y la jurídica, que son sus áreas de trabajo.

Sujeto 7

Sí. Sí, porque bueno, por ejemplo, en traducción jurídica, es que vamos, yo ya te digo, yo no suelo hacer traducciones de carácter general ni de marketing que son cosas en las que puede manifestarse más. Yo hago traducciones científicas y técnicas y de vez en cuando jurídicas porque las empresas para las que trabajo lo necesitan también, aunque se dediquen a comercializar productos médicos.

Esta traductora tiene un perfil científico-técnico. Previamente nos comentaba lo importante que era tener buen nivel de CI para atajar fácilmente los problemas culturales que se podían manifestar en cualquier tipo de texto. No obstante, consideraba que estos problemas aparecen con más frecuencia en determinados tipos de textos, y mencionaba los jurídicos y los de marketing. A continuación nos daba ejemplos de cómo incide el factor cultural en los textos médicos y farmacéuticos que traduce:

Yo por ejemplo traduzco muchos materiales formativos para pacientes, para que sepan sus enfermedades, para que sepan cómo tienen que utilizar, por ejemplo en ortopedia, cómo tienen que utilizar sus prótesis, entonces ahí sí que surgen muchos elementos culturales porque esos productos se fabrican en países diferentes donde las costumbres son diferentes. Por ejemplo, traduzco cuestionarios de calidad de vida, y entonces esos cuestionarios tienen que hacer referencia a... a... hábitos y costumbres de cada país. Por ejemplo, en Estados Unidos una cosa que se pregunta mucho es: "¿Cuánto tiempo dedica a la semana a... cortar el césped?" <Risas> Eso en España no se hace...

Coincidía con la otra traductora médica (S4) en que donde más aparecen las diferencias culturales es en textos dirigidos a pacientes, como material informativo, prospectos de medicamentos o cuestionarios de calidad de vida. El ejemplo de cortar el césped en EE.UU es similar al de la limpieza de los motores en Alemania que comentaba otro entrevistado (S2). En España el hábito de cortar el césped no está tan extendido porque no hay tanta población rural y solamente podría aplicarse a un pequeño sector que viviese en núcleos pequeños o en las afueras de las ciudades, por tanto el traductor ha de

plantearse adaptarlo a la audiencia española. Si desconociese ese dato cultural, lo traduciría directamente al español y las respuestas a ese cuestionario de calidad de vida no se ajustarían a la realidad.

Sujeto 8

Probablemente podrá hacer traducciones muy buenas y probablemente en muchas situaciones no se notará que no sabe mucho la cultura, aunque se suele notar eh, pero bueno, pongamos por caso, ¿no? Pero hay otras en las que si no sabes la cultura vas listo. Y yo ahora mismo estoy haciendo una traducción sobre la Alpujarra que es etnográfica. Están hablando de herramientas, de técnicas de cultivo, de todo este tipo de cosas. Si no fuera porque yo estuve 20 años de agricultora en la Alpujarra, yo no podría traducir ese texto correctamente ¡NI DE BROMA!

Para esta traductora no depende tanto el nivel de CI del tipo de traducción. El trabajo quedaría incompleto. A veces no se notaría pero en otras habría muchos errores o incluso no se podría realizar, aunque fuese un texto técnico. Nos ponía un ejemplo de una traducción etnográfica sobre cultivos en la Alpujarra que estaba realizando y afirmaba que si ella no tuviera el conocimiento cultural necesario sobre esta zona sería imposible llevarla a cabo.

9.3. Dimensión (3): Aproximación al concepto de CI y su adquisición

En esta dimensión, como ya hicieramos en el cuestionario, tratamos de averiguar lo que significa e implica para el traductor profesional la CI y cómo y cuándo debería llevarse a cabo su adquisición. Debido a que el formato de entrevista tiene menos limitaciones que el cuestionario y contamos con la ventaja de realizarlas cara a cara para poder repetir la pregunta o insistir en puntos que no quedasen demasiado claros, hemos recogido un gran volumen de información sobre las percepciones de los traductores acerca de este concepto y también ideas sobre cómo debería adquirirse. No obstante, cabe apuntar que la cuestión del concepto de CI sigue siendo la más compleja tanto para su formulación como para recoger respuestas que se ajustasen completamente a los tres elementos (habilidades, conocimientos y actitudes) que se les plantearon. No conseguimos que algunos se ciñesen a estas tres dimensiones y a pesar de nuestra insistencia, hubo casos en los que no logramos que mencionasen características de cada uno de los apartados obteniendo así respuestas bastante dispersas.

9.3.1. Preguntas de investigación:

9.3.1.1. ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?

- Categorías y codificación:

9.3.1.1.1. Concepto de CI (3)CONC.CI

Consideramos que la forma más apropiada de presentar esta información es mediante una tabla para cada uno de los traductores, donde clasificaremos las características en función de su naturaleza (conocimientos, habilidades, actitudes) aunque no coincidan con el orden de exposición de los entrevistados.

¿Qué características conformarían la CI del traductor en términos de habilidades, conocimientos y actitudes?

SUJETO 1	
Conocimientos	Historia, cultura pop, religión, literatura, geografía.
Habilidades	-----
Actitudes	Estar libre de prejuicios, curiosidad, proactividad.

Tabla 33. Respuestas del sujeto 1 sobre los elementos de la CI.

El entrevistado otorgaba muchísima importancia a los conocimientos históricos sobre los países de las lenguas de partida. Insistió varias veces en esto y aunque se le preguntó por los tres apartados, no mencionó ninguna habilidad en concreto.

SUJETO 2	
Conocimientos	Historia, arte, literatura, modismos y juegos de palabras.
Habilidades	Interpersonales y comunicativas para no cometer errores de tipo cultural con el cliente; saber interiorizar la información para poder profundizar en el análisis de un texto.
Actitudes	Estar abierto a otros puntos de vista, empatía, curiosidad, esfuerzo e inconformismo con la primera opción de traducción.

Tabla 34. Respuestas del sujeto 2 sobre los elementos de la CI.

El extracto que leemos a continuación es un punto sobre el que incidió varias veces en la entrevista y que consideramos clave para entender por qué un traductor técnico también debería tener un nivel apropiado de CI. Según este traductor (recordemos que su perfil es eminentemente técnico), el texto está escrito por un autor original que ha nacido y crecido dentro de una cultura concreta. Esta cultura lo empaparía todo, incluida su forma de expresarse y de redactar un determinado texto independientemente de su tipología. La CI

proporcionaría un bagaje invisible a veces pero que se plasmaría en la manera de trasladar el texto.

Un traductor de alemán, vale, no tiene por qué haberse leído las obras completas de Goethe, pero tiene que saber que existió Goethe, y en qué época más o menos y qué escribía, ¿no? Un poco esa información que no es vital para tu trabajo del día a día pero que te da más bagaje para enfrentarte a por qué una persona ha escrito de una determinada manera.

SUJETO 3	
Conocimientos	Contexto socio-cultural de las lenguas de trabajo, historia, literatura, costumbres.
Habilidades	Disciplina para desarrollar una formación intercultural continua.
Actitudes	Ser abierto y curioso.

Tabla 35. Respuestas del sujeto 3 sobre los elementos de la CI.

Lo que más ponía en valor esta traductora es la disciplina de un traductor para que el aprendizaje intercultural sea continuo. Lo mencionó varias veces a lo largo de la entrevista.

SUJETO 4	
Conocimientos	Los conocimientos sobre otras culturas que se aprenden durante la formación.
Habilidades	Ser capaz de entender el contexto en profundidad y saber transmitir el mensaje correctamente. Capacidad de investigación.
Actitudes	Interés por la lectura y curiosidad ya que es la llave para el resto. (motivación y esfuerzo).

Tabla 36. Respuestas del sujeto 4 sobre los elementos de la CI.

Insistía en la importancia de la lectura de obras literarias de cuantos más países mejor. También aludió en más ocasiones a la necesidad de entender el contexto y sobre todo saber plasmarlo en el texto meta:

Y no solamente de los dos idiomas con los que tratas, sino también con el resto del mundo porque muchas veces te encuentras cosas, pues eso, eh, un dispositivo médico está hecho de diferentes piezas que se han hecho, una en Estados Unidos, otra en Japón, otra en China, otro

en la India... Entonces tienes que tener un conocimiento muy amplio. Y yo creo que es eso, la actitud de tener mucha curiosidad y leer muchísimo. Es fundamental.

SUJETO 5	
Conocimientos	Conocimientos sobre las culturas del mundo en general.
Habilidades	Capacidad para saber documentarse acerca de temas culturales.
Actitudes	Tener iniciativa, estar atento y ser curioso.

Tabla 37. Respuestas del sujeto 5 sobre los elementos de la CI.

Este traductor hacía hincapié en un conocimiento básico de las culturas del mundo, no solamente especializarse en las de las lenguas de trabajo porque afirmaba que en ocasiones le llegan textos en inglés cuyo contexto puede ser de Francia o de otro país. En cuanto al apartado de habilidades, se insiste en la pregunta buscando un poco más de especificidad en la respuesta, pero no fue posible. El entrevistado se centraba en que la labor de documentación es clave para todo lo demás, incluido aquí el aprendizaje intercultural.

SUJETO 6	
Conocimientos	-----
Habilidades	-----
Actitudes	Ser muy curioso y abierto, tener mucho interés por aprender de nuevas culturas y buena voluntad por hacer esfuerzos en cuanto a tiempo y dinero para viajar.

Tabla 38. Respuestas del sujeto 6 sobre los elementos de la CI.

Esta traductora consideraba que teniendo esas actitudes hay muchos conocimientos que se adquieren de forma inconsciente: si se tiene interés por una cultura, viendo las noticias de esos países se estarían adquiriendo conocimientos. Lo mismo ocurriría mediante lecturas literarias:

Y el resto yo creo que hay muchos aspectos culturales que se nos pegan sin nosotros notarlo. O sea... no sé... muchas cosas muy... muy que entran de una manera muy fácil, muy natural. Abriendo la tele y viendo las noticias. Eh... leyendo algún libro que está ambientado en yo qué

sé, en la cultura japonesa que habla de... de geishas, automáticamente te transfiere mucho conocimiento de aquel mundo.

SUJETO 7	
Conocimientos	Historia, geografía, usos y costumbres y conocimientos sobre la actualidad social de las lenguas de trabajo.
Habilidades	Capacidad para cuestionar puntos de vista propios.
Actitudes	Curiosidad.

Tabla 39. Respuestas del sujeto 7 sobre los elementos de la CI.

Este entrevistado mencionó una habilidad fundamental como es poner en tela de duda las propias concepciones que tenemos sobre “el otro”. Esto se relaciona directamente con una actitud empática hacia las otras culturas. Ningún otro traductor hizo referencia a esta actitud que nos parece muy relevante.

SUJETO 8	
Conocimientos	-----
Habilidades	-----
Actitudes	Estar muy atento y ser muy curioso.

Tabla 40. Respuestas del sujeto 8 sobre los elementos de la CI.

Respecto al sujeto 8, no logramos que su respuesta se ajustase al patrón de pregunta establecido. Insistimos más adelante pero insistía igualmente en que tener los ojos abiertos y ser muy curioso es fundamental y que el resto llegaría después. No pudimos sacarle otra respuesta más allá de lo que para esta persona es la clave del aprendizaje intercultural: la actitud.

En resumen, los traductores entrevistados valoraron por encima de todo el parámetro de actitudes para la adquisición de la CI. Tanto es así, que muchos de ellos consideraban que tanto las habilidades como los conocimientos dependen enteramente de la actitud que se tenga. Sin embargo, la concepción

de actitud hacia otras culturas era un tanto limitada, dado que no mencionaron otras actitudes más allá de la curiosidad y la atención. En cuanto a la presencia de algunos de los elementos mencionados en los modelos de CI estudiados, encontramos casi todos en la completa propuesta de Byram (1997). Si bien es cierto que de nuevo nos encontramos con visiones bastante incompletas de lo que implicaría la CI. Habría que tener en cuenta, de cara al desarrollo de un modelo de CI para formación de traductores, algunos factores a los que se han hecho referencia en este bloque y que no aparecen en los modelos estudiados por pertenecer éstos a otras disciplinas, ya que dichos elementos son propios de la profesión del traductor, como la habilidad para tratar con clientes de diferentes países sin cometer errores de tipo cultural (S2), la capacidad para entender correctamente el contexto que subyace en el texto original y transmitirlo adecuadamente (S2, S4), la capacidad para no rendirse e intentar llegar a la mejor opción de traducción cuando aparece un problema de tipo cultural (S2, S4) y ser muy disciplinado con el aprendizaje de otras culturas en el trabajo de traductor (S3).

9.3.1.2. ¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?

- Categorías y codificación:

9.3.1.2.1. Etapa de adquisición más favorable **(3)E.ADQ.FAV**

Esta categoría estaría dividida en dos partes: la primera trataría sobre el momento más conveniente según los traductores para comenzar con un aprendizaje intercultural y en la segunda incluimos las percepciones sobre el modo en que debería llevarse a cabo este aprendizaje en la formación de traductores (en asignaturas aisladas o de forma transversal).

Respecto a la primera parte, 6 de los 8 entrevistados respondieron que lo más apropiado sería el establecimiento de una pedagogía intercultural antes de la formación universitaria. De entre ellos, algunos consideraban que lo mejor es

comenzar desde la infancia a inculcar este tipo de competencias. Los otros dos traductores se decantaron por que el comienzo de este aprendizaje tuviese lugar durante la etapa de formación universitaria, ya que según su propia experiencia, es cuando más tiempo libre habría para reforzarlo con viajes y estancias en el extranjero.

¿Cuál crees que sería la etapa más favorable para comenzar el aprendizaje intercultural en el caso de un traductor?

S1: Yo en el cuestionario te contesté que cuanto antes. Incluso antes de plantearte que quieres ser un traductor, tienes que tener una curiosidad y una base porque te va a ayudar mucho. Yo lo noté mucho en mi periodo de formación que había gente bilingüe o gente que había tenido contacto con otros países desde muy pequeño y que nos llevaba ventaja.

S2: Desde que empieza a caminar, o sea, lo ideal sería que una persona que llega a la universidad a estudiar traducción, ya supiera muchísimas cosas, y hubiera viajado todo lo posible y que sus padres hubieran tenido los recursos para irse de viaje todos juntos [...] Ese tipo de experiencias agradables FOMENTAN la curiosidad en la persona.

S3: Desde el momento en que... se da cuenta que quiere ser traductor. O sea, (...) más, desde el momento que empieza a sentir curiosidad por otras lenguas aunque no tenga muy claro si quiere dedicarse a la traducción o no. Es que CUANTO ANTES MEJOR.

S4: Yo creo que la universidad es un buen medio. (...) Puedes dedicarte, yo por ejemplo, cuando estudiaba Filología inglesa, yo en mi caso lo que hacía era durante el curso estudiaba mi curso, procuraba relacionarme, porque siempre había gente de Estados Unidos que hacían intercambios, entonces procuraba relacionarme con gente de fuera, siempre intentaba estar al tanto.

S5: Hombre, ideal, ideal, ideal, sería con diez años, en el sentido en que ahí es cuando más se retienen las cosas. Pero también es verdad que con diez años a ti lo que te gusta es jugar al fútbol <risa> y salir con los amigos a jugar al fútbol y (...) tampoco sabes muy bien, ¿no? A qué te vas a dedicar. Digamos que con 18 años ya has elegido una carrera y aunque hay gente que bueno, cambia de carrera y demás, vamos a suponer que con 18 años pues tienes todo (...)

claro en la cabeza que quieres ser traductor, por ejemplo. Yo creo que es la mejor etapa. La formación universitaria.

S6: A ver, TODO lo que aprende en la etapa universitaria, si se está formando en una universidad un traductor, eh... entra mucho más fácil. <Risas> O sea, a la hora de estudiar en la universidad también somos más libres para el tema de viajar, no tienes la familia, no tienes obligaciones... De hecho, yo me acuerdo que antes de montar la familia viajaba MUCHÍSIMO más de lo que viajo ahora.

S7: En realidad yo eso creo que debería venir desde mucho antes de la universidad [...] Pero vamos, la carrera de traducción le tiene que dar mucha importancia.

S8: Desde que nace.

E: (...) Incluso cuando todavía no tiene ni idea de a lo que se va a dedicar.

S8: Yo creo que eso es una actitud que deberíamos tener ante la vida. Y (...) eso es parte de... por eso dije antes, vivir. Es que es parte del vivir.

Pasamos a la parte donde los entrevistados comentaban cómo sería según ellos, la mejor forma de transmitir el conocimiento intercultural en la formación de traductores. Ninguno optaría por una enseñanza de la cultura a través de asignaturas específicas de cultura exclusivamente. La mayoría se decantó, o bien por una metodología que combine materias concretas con un enfoque transversal de tal forma que el factor cultural estuviese presente también en el resto de asignaturas del currículum, o bien solamente por el enfoque transversal. Los que estudiaron TI nos cuentan su experiencia como estudiantes a este respecto. El sujeto 1 le otorgaba mucha importancia a la ventaja que supone contar con un plan de estudios flexible con alta optatividad, ya que en su caso, le permitió elegir varias asignaturas relacionadas con otras culturas que no figuraban en el programa de TI. Para los sujetos 2, 3 y 6 la clave de una enseñanza transversal de la cultura residiría en la figura del profesor: en el énfasis que quiera imprimir en este aspecto y en la selección del material para trabajar en clase. El resto también consideraban que el profesor juega un papel muy importante pero aludieron a ello después de ser preguntados directamente. Por su parte, el sujeto 8 situó la mayor parte de responsabilidad

en el propio estudiante, y habría de ser éste el que se preocupase por saber leer entre líneas y saber extraer la parte de cultura en todo lo que estudie, ya que según ella, la transversalidad no es algo que se pueda implantar sino que ya estaría presente siempre, en tanto en cuanto, lengua y cultura son indivisibles.

En la formación universitaria del traductor, ¿crees que los elementos culturales deberían distribuirse de forma transversal en el plan de estudios o sería mejor introducirlos en asignaturas exclusivas de cultura?

S1: Yo en mi experiencia tuve una mezcla de las dos. Tuve, pues lo que te decía, una carga que era casi la mitad de la carga lectiva de cada curso, era libre elección. Entonces sí, la Universidad te daba la oportunidad de elegir cualquier tipo de asignatura de otra carrera, no tenía por qué ser específicamente de traducción para los alumnos de traducción. [...] Entonces tuve una mezcla de las dos cosas: tuve asignaturas específicas pero hechas a mi medida, también un poco con vistas a qué tipo de especialidad va a tener cada traductor en el futuro.

S2: ¡Buf! Pues es una pregunta muy difícil, porque lo que te comentaba antes, para los profesores de una materia concreta, que son apasionados de la cultura de su país, te están transmitiendo mucho más interés y mucha más información en meros comentarios *off the record*, o sea, en meros comentarios en la propia clase, te están transmitiendo muchos detalles que te... te hacen cuestionarte cosas y te hacen interesarte. Entonces pienso que por parte del profesorado, ese interés, esa pasión, ese amor por sus cosas y por hacerlas llegar a los demás es muy interesante (...) y necesario. [...] Pero por otro lado pienso que sí debería haber asignaturas de cultura centradas en la cultura y la historia, las artes de (...) Eh... Y también costumbres, tradiciones...

S3: Yo creo que debería haber asignaturas específicas para aprender sobre otras culturas, eso CLARÍSIMO, y además que se... haga mucho hincapié en esas asignaturas y luego como digamos, una actitud transversal. Pues que los profesores también aunque sean de otras asignaturas, repitan esta importancia, la importancia que tiene esa capacidad o esa competencia en el desarrollo de su... bueno, del trabajo como traductor.

S4: Hombre yo creo que sería interesante que hubiera un componente cultural en todas las asignaturas. Porque la cultura no es algo que aprendes en un mes, o en dos meses. Puedes

hacer eso, aprenderte la teoría y ya está. Pero yo creo que la cultura es algo que va encerrado en el idioma y en (...) y en todas partes, es que nosotros trabajamos CON CULTURA. Es que TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN ES CULTURA.

S5: Ideal, ideal, ambas cosas. Sería cuestión de revisar el plan de asignaturas. Que en vez de historia de Estados Unidos o de donde sea, pues que aunque la historia sea una parte central, que se toquen otros temas. Pero POR SUPUESTO incluiría en todas las asignaturas de traducción algunas, incluiría aspectos culturales. Es que al fin y al cabo no traduces un texto y ya está. Traduces algunas veces CULTURA.

S6: Yo creo que esas asignaturas [refiriéndose a las específicas de cultura] Sí son buenas de por sí. Y luego hay mucho conocimiento que se adquiere a través de los textos que se traducen en clase. O sea, (...) es lo que... es lo que dije yo, cosas de éstas que te entran por los poros de la piel, que te entran un poco por inercia. Con que realmente, creo que con una BUENA selección de los textos con los que se trabaja, que son de todos modos en muchísimas ocasiones, competencia del profesor, con una buena orientación de este lado, sí se puede conseguir también los mismos objetivos.

S7: Sí, yo creo que sería mejor transversal. Porque así el alumno lo va asimilando casi sin darse cuenta. A fin de cuentas... Porque además los tipos de traducciones que te van poniendo de las asignaturas de traducción pues que NO SEAN tanto textos que tú conozcas y de aspectos culturales que ya tengas asimilados de antes sino cosas que tú no conozcas y que te obliguen a documentarte, a adquirir ese conocimiento y a tener esa curiosidad.

S8: Es que en las asignaturas de traducción, vuelvo a insistir, la transversalidad ESTÁ DADA, porque es que, ¿cómo puedes articular un idioma sin su cultura? Es que es imposible, es que no lo puedes hacer.

9.4. Dimensión (4): Incidencia de elementos culturales y gestión de conflictos

Para cumplir el objetivo diseñado para esta dimensión, planteamos tres preguntas de investigación que giran en torno al grado de presencia del componente cultural en el día a día de la profesión del traductor y cómo éste se desenvuelve en el caso de que estos elementos supongan un problema. El hecho de contar con profesionales con perfiles tan variados enriquece esta parte de la investigación porque contamos con ejemplos prácticos de diferentes ramas de la traducción. Cabría señalar que ya han venido surgiendo ejemplos concretos en otras categorías que ilustrarían perfectamente los comentarios de esta dimensión, puesto que la mayoría de traductores tendían a apoyar todas sus respuestas con experiencias propias, lo que nos proporciona una visión real y cercana de la profesión en este sentido. Por ello y para no repetir extractos, hay categorías en las que no hemos incluido ninguna cita textual.

9.4.1. Preguntas de investigación:

9.4.1.1. ¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?

- Categorías y codificación:

9.4.1.1.1. Tipos de elementos interculturales **(4)ELEM.INTERC.TIPOS**

Podemos decir aquí que los tipos de elementos de otras culturas que mencionaron los entrevistados variaba en función de la especialidad de traducción que se tratase. Así, los sujetos 2, 4 y 7 con un perfil científico-técnico hablaban de una carga cultural menos visible que a veces no se percibe directamente, como una actitud medioambiental muy marcada de empresas técnicas alemanas (S2), materiales para pacientes como instrucciones para utilizar aparatos o tomar medicamentos y cuestionarios de calidad de vida (S4,

S7). Los sujetos 1 y 5 afirmaban que hay muchísima carga cultural en la traducción de videojuegos. Los sujetos 3 y 6 traducían a menudo textos periodísticos y turísticos, donde la información sobre usos y costumbres e historia es constante. También mencionaron juegos de palabras y refranes (S6). El sujeto 8 se dedicaba a la traducción general y comentaba que estaba traduciendo un texto etnográfico con gran cantidad de referencias culturales relacionadas con formas de cultivar la tierra, tipos de cultivos, etc. También nos relató varias anécdotas de viajes donde experimentó algún conflicto debido al desconocimiento de la otra cultura, que gracias a su mente abierta y su afán por aprender, se resolvieron sin mayor problema.

9.4.1.2. ¿Con qué frecuencia aparecen estos elementos de otras culturas?

- Categorías y codificación:

9.4.1.2.1. Frecuencia de aparición de elementos de otras culturas **(4)FREC.E.CULT**

En esta categoría son especialmente relevantes las respuestas de los traductores con perfil técnico o científico (S2, S4 y S7) porque aludieron a la presencia de una gran carga cultural en su trabajo (el S2 afirmaba que un tercio de todo lo que traduce lleva carga cultural) y además eran conscientes de la importancia de los errores que se pueden cometer por el desconocimiento de estos factores. El sujeto 1 afirmaba que en su caso se encuentra con estos elementos a diario, al igual que el sujeto 3. Según el sujeto 5 en la parte de traducción de software encuentra menos referencias culturales que en la traducción de videojuegos, donde la presencia cultural es constante. El sujeto 8 por su parte, seguía insistiendo en que la cultura está presente siempre, independientemente de la tipología del texto y es responsabilidad del traductor encontrarla y transmitirla correctamente en la lengua de llegada.

9.4.1.3. ¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?

- Categorías y codificación:

9.4.1.3.1. Técnicas de resolución de problemas **(4)RESOL.PROBL**

Parece ser que hoy en día internet se ha convertido en la principal fuente de documentación para los traductores profesionales. En el cuestionario, la respuesta más elegida en este sentido fue “diccionarios, glosarios, textos paralelos y otras traducciones”. No especificamos si estos recursos eran online o en papel, pero la información recogida en las entrevistas nos hace pensar que se trata de recursos de la red. Incluso los más veteranos apenas utilizaban ya diccionarios físicos como nos hacía saber el sujeto 8, y eran conscientes del gran salto que ha dado el proceso de documentación en traducción respecto a hace unos años cuando internet no estaba al alcance de todos. No obstante, muchos traductores entrevistados afirmaban que seguían acudiendo a amigos o conocidos nacidos en las culturas de trabajo para resolver problemas de tipo cultural. Aseguraron que normalmente éste es el método más rápido y fiable, sobre todo para cuestiones muy específicas donde la dificultad radica más en saber cómo buscarlo en el enorme espacio que es la red. Por eso hacían referencia a la importancia de saber discriminar el volumen de información que ofrece internet. También aclararon que a mayor experiencia, adquieren más conocimientos y por tanto la labor de documentación es menor.

¿Cómo abordas los problemas de traducción causados por estos elementos [refiriéndonos a elementos de otras culturas]?

S1: Pues gracias a “San Google”. Sí, gracias a internet. Y bueno, una vez que tú trabajas a menudo con un mismo tema, acabas acumulando conocimientos, pero bueno, ahora tenemos la gran suerte de que podemos resolver ese tipo de dudas en seguida. Aun así hay cosas que se te presentan en un contexto determinado y en un momento determinado en el que a lo mejor no encuentras cómo resolverlas y siempre tienes que acudir a personas, a conocidos, a amigos, que vivan o conozcan más de las culturas específicas y te puedan echar una mano.

S2: Cuando crees que ya ves una solución más o menos apañada, que has hecho un apaño, sales del paso, intentar no conformarte con eso, intentar dedicarle un poco más. Decir: “Venga, vamos a llegar a algo que yo digo: ESTO es, ÉSTA es la idea, ESTO es lo que quería decir esta persona”.

S3: Bueno, lo primero es internet [...] Luego pues nada, yo que sé, desde diccionarios, eh... a colegas, amigos, depende. Depende del caso, ¿no? De cada caso, pero suele ser eso. Internet lleva a muchos... a muchos sitios.

S4: Mis recursos, pues principalmente internet, claro. Luego, bueno también tengo amigos, claro, por supuesto, de otras culturas, de otros idiomas a quien puedo preguntar. Entonces, internet es un mundo, desde luego, ahí te encuentras de todo. Hombre al principio a lo mejor me encontraba más cosas, cada vez sabes más, cada vez te encuentras menos. Entonces pues al principio sobre todo que a lo mejor no había tanto internet y eso, echaba mano de muchos amigos, de amigos, compañeros de clase [...] Pues es mucho más fácil recurrir a alguien que conozcas y decir: “Oye, ¿te parece que quedemos y me explicas cómo va? Porque...” <Risa> [...] Entonces yo creo que los contactos, aparte de internet siguen siendo muy importantes. Si puedes hacer contactos durante la carrera, te facilita mucho la vida después.

S5: Luego el tema de juegos de palabras y demás, pues bueno, ahí hay que buscar un poco, la verdad. Y ahí es donde creo que ayuda muchísimo, MUCHÍSIMO haber visto a lo mejor series de televisión americanas y demás. Y no sé, volviendo a lo de la curiosidad, pues claro, a veces yo veo una expresión en una serie y NO LA DEJO PASAR. [...] Me gusta también estar siempre informado con la *Fundeu*, *La Fundación del Español Urgente*, porque precisamente aborda estos tipos de términos que son muy nuevos.

S6: ¿Cómo lo enfocas? Eh... internet, preguntas a nativos... O sea los nativos son una fuente inagotable de conocimiento cultural porque claro, son los que lo saben prácticamente sin saberlo claro, NADIE te va a explicar en un libro, por ejemplo, quién es Belén Esteban o qué fenómeno social está aquí vinculado en España a Belén Esteban. [...] Los nativos yo creo que son una de las mejores opciones porque son los que de manera más rápida, más directa, te dirán de qué se trata si no lo pillas. [...] Y a veces hay problemas para encontrar... sobre todo bueno, hay dichos muy populares y tal y hay problemas para enterarse, pues todas las abuelas, suegras, amigos... Hoy en día internet es una gran herramienta porque puedes conocer gente de TOODOO el mundo sin haber estado nunca en otro país.

S7: Entonces eso ya depende. Yo por ejemplo cuando se trata de hábitos de... de... estilo de vida, más o menos ya tengo unas pautas, pero tengo que seguir investigando, entonces, me sirven mucho las páginas de salud, de... Vamos, dirigidas a... NO a especialistas sino a pacientes [...] Yo de hecho pienso que decir internet para documentarse es como... como que vas a una biblioteca. No se trata tanto de internet como de SABER USAR las fuentes de internet y discriminarlas.

S8: Yo, francamente, lo que menos uso en mi profesión, llevo AÑOS que prácticamente no uso diccionarios. Es algo que llevo años sin usar. Salvo uno o dos monolingües. Sí, sí. Internet. Y tengo diccionarios en casa. Algunas veces vienen muy bien. Como hoy me ha venido uno muy bien. Digo: “¡Huy! Mira, menos mal que todavía lo tengo aquí llenándose de polvo”. Pero vamos... <Risas>

9.5. Dimensión (5): Autoevaluación de la CI

En esta última dimensión nos interesaba conocer cómo valoraban los traductores su propia CI y de qué forma la habían ido adquiriendo para comprobar, en los casos donde la haya habido, el papel de la formación universitaria al respecto. Como veremos, en general las respuestas coinciden con las recogidas en el cuestionario, ya que se mostraban bastante seguros y con confianza en su nivel de CI para desempeñar su trabajo diario. En los casos donde se mencionó el aprendizaje intercultural durante su formación universitaria, los comentarios fueron siempre positivos.

9.5.1. Preguntas de investigación:

9.5.1.1. ¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?

- Categorías y codificación:

9.5.1.1.1. Nivel de CI (5)AUTOEV.CI

Como ya apuntamos en la introducción a esta dimensión, los traductores entrevistados mostraron confianza en su nivel de CI para desempeñar su profesión sin mayores problemas y afirmaron que cuando tienen dudas son capaces de manejar los recursos necesarios para solventarlas. No obstante, un apunte interesante es que todos ellos reconocieron que les queda aún un largo camino por recorrer en cuanto al aprendizaje intercultural se refiere. Eran conscientes de que no se trata de un proceso estático sino que hay que esforzarse cada día porque las culturas las componen las personas y las sociedades, y éstos son agentes que están en constante cambio. Relacionaban directamente el aprendizaje intercultural con el aprendizaje permanente o *lifelong learning*.

¿Consideras que tienes las habilidades que mencionaste antes y que componen la CI?

S1: Bueno, creo que soy competente, que podría serlo más, pero que tengo los recursos para cuando no me llega la competencia, solucionar el problema.

S2: En cuanto a conocimientos culturales, pues por supuesto, lo que te decía antes. Pienso que a mis 47 años pues me falta muchísimo por aprender, MUCHÍSIMO, PORQUE ES QUE EL MUNDO ES INMENSO.

S3: Para mí, eh (...) yo creo que es sano mantenerse, o sea, pensar que nunca es suficiente, ¿sabes? Yo creo que a mí me queda todavía mucho por aprender, pero sí, digamos que tengo lo suficiente como para desarrollar mi trabajo, o por lo menos, lo que te he dicho, por lo menos SÍ SÉ QUÉ HACER cuando me encuentro con algo que no conozco, ¿no?

S4: Yo me veo bastante bien a estas alturas, pero yo ya son 17 años de experiencia. <Risa> Me ha dado mucho tiempo. Entonces me veo bastante bien porque pues eso, yo siempre procuro, en los 17 años de experiencia, no solamente ha sido de experiencia profesional sino que también me he seguido formando.

S5: Eh hombre, creo que (...) Hombre, ya son 6, 7 años de experiencia. Lo creas o no, he aprendido mucho estos años y curiosamente al principio cuando más he aprendido ha sido gracias a que tenía revisores.

S6: A ver. De español y polaco, sí. Considero que tengo CI alta. A ver, del polaco pues porque nací allí y me crié allí <risas> y sin quererlo la tengo, aunque a veces vuelvo ahora, que llevo aquí 15 años ya, vuelvo allí ahora, enciendo la tele, me sale la Belén Esteban polaca y ¡no me entero quién es! Luego en otras lenguas que trabajo, en ruso considero que sí, que también sigo conservando una competencia lingüística alta, sobre todo por ser polaca y por tener muchas similitudes la cultura rusa con la polaca, por vivir allí medio año que me fui de beca. Y luego llega inglés, que de todas las lenguas con las que trabajo yo creo que tengo la CI más floja. Porque a lo largo de la carrera no he ido... A ver, he viajado a países angloparlantes pero en plan, vacaciones y realmente eran visitas MUY cortas, con que no creo que sean suficientes para adquirir una buena CI.

S7: Pues yo me veo que puedo mejorar todavía muchas cosas... que **TODAVÍA ME QUEDA MUCHO QUE APRENDER** y no voy a terminar **NUNCA** en realidad. Y mejorando en ese aspecto pues ya te digo, cuando me encuentro un problema, buscando la solución. Y además que yo me doy cuenta de que ir a aprender por aprender tampoco me sirve de mucho. Yo aprendo mucho cuando en una traducción me encuentro un problema que no sé resolver y busco la solución. Y ya para otra traducción lo recuerdo.

S8: NO suelo tener problemas con otras culturas, la verdad. He viajado mucho, he hablado con **MUCHA** gente, gente que no conocía y no suelo tener problemas. Si algo me extraña me quedo... esperando a ver si surge algo que me suene para poder reaccionar. <Risa> O sea, y además no me importa **NADA** quedar como tonta. Al contrario. Me parece que es lo más útil de este mundo mundial.

9.5.1.2. ¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?

- Categorías y codificación:

9.5.1.2.1. Etapa de adquisición **(5)E.ADQ.CI.PROP**

Fundamentalmente comentaban que la experiencia diaria que les aporta su profesión es la mejor manera de aprender sobre otras culturas y adquirir la competencia, junto con el esfuerzo que hacen por mantenerse informados, leer mucho y viajar con frecuencia a los países de las lenguas de trabajo o vivir largas temporadas allí. Continuaron poniendo énfasis en la necesidad de una formación intercultural continua. Algunos de ellos afirmaron que fue en la universidad donde les inculcaron esta forma de entender el aprendizaje intercultural y nos hablaron un poco de cómo les enseñaban cultura durante la carrera.

¿Cómo crees que las has adquirido esta competencia?

S1: Pues estando en contacto con la profesión en sí te ayuda mucho porque te fuerza, pero aparte he tenido un interés personal. Y bueno, complementándolo con otro tipo de formación, con el máster que no era específicamente de traducción, pero bueno, era un máster sobre conocimientos de cultura general bastante amplios, y a través de eso pues lo ha reforzado. Pero yo creo que tan importante como darle al alumno conocimientos culturales, es darle al alumno conocimientos sobre CÓMO resolver esas carencias culturales en un momento determinado. A dónde puede acudir, qué puede hacer, con quién puede contactar, qué información es fiable y cuál no.

S2: Pues no sé, pues como te digo, yo pienso que toda persona es consciente de sus limitaciones y en mi caso yo también. Por suerte creo que ahora para desempeñar mi trabajo tengo suficientes conocimientos, pero pienso muchas veces en qué ocurriría si tuviese más conocimientos aún. Y por eso me he puesto a estudiar. [...] No hemos tocado todavía ninguna asignatura específica de cultura, porque es el año que viene cuando empezamos con eso, pero este año sí, ha sido más transversal, profesores a los que les encanta su cultura y que vamos, que te lo van a decir, SÍ O SÍ, y si ven interés por tu parte, te van a dar mucha más información. Y en ese sentido estoy contento con las cosas que he aprendido de la cultura de otros países que no supiera ya.

S3: ¿Cómo lo he adquirido? Pues eh... O sea, estudiando en la universidad y también viajando, leyendo mucho, mucho. A mí me encanta leer, entonces la literatura también es un buen recurso. El cine también ayuda muchísimo.

S4: Pues eso, yo procuro ir al país de competencia, en internet siempre estoy en contacto con universidades y demás, veo noticias, leo MUCHAS noticias, básicamente en la radio oigo la BBC. Las películas procuro verlas en el idioma original, quiero decir, aunque no sean mis idiomas de trabajo, aunque no sea inglés.

S5: ¿Cómo me mantengo informado y demás? ¿No? ¿De temas culturales? ¿O mejoro la competencia? Ya te digo, leyendo tanto en inglés como en español. O sea, me gusta siempre contrastar. Ya te digo, en temas de tecnología, pues aunque a lo mejor me informe más en inglés, siempre tengo mis textos en español y veo cómo lo traducen. [...] Reconozco que me inculcaron, no necesariamente en una asignatura sino poco a poco eh me hacía consciente de que había que pelear un poco por el buen trasvase de la terminología en mi caso del inglés al español.

S6: En español la adquirí estudiando en el instituto, codeándome desde hace más de 20 años con españoles y... y viviendo aquí. Viviendo aquí se gana mucho realmente [...] Si me quisiera dedicar a vivir únicamente de traducir del inglés y al inglés, un par de años viviendo en donde sea, angloparlante, donde... bueno, en Gran Bretaña, Estados Unidos, o en donde... Da MUCHOS CONOCIMIENTOS.

S7: Pues yo ya te digo, yo por ejemplo he sido lectora de periódicos, he escuchado la radio pues desde antes de entrar en la universidad, pero ya cuando empecé la carrera de traducción pues empecé a fijarme en medios internacionales y eso me ha ayudado a reforzar mis conocimientos culturales por mi cuenta. Bueno, aparte de viajando a esos países...

E: ¿Y qué papel ha jugado tu formación universitaria? En este sentido. ¿Ha sido positivo?

S7: Sí. Ha sido positivo. Vamos, yo me doy cuenta de que, en fin, puede llegar hasta cierto punto. Realmente el traductor necesita esa curiosidad para seguir buscándose la vida fuera. Pero sí que ha sido fundamental por lo menos para adquirir esa mentalidad.

S8: Es que desde chiquitita. Mira desde el hecho de que mi madre era británica y mi padre americano. Ya HABÍA UNA DIFERENCIA cultural ABISMAL en casa. Y luego me trajeron a España y me encerraron en un internado donde nadie hablaba inglés y yo no hablaba español y fue un poco traumático, pero AHÍ TAMBIÉN. O sea, yo lo vengo mamando DESDE QUE TENGO MEMORIA.

BLOQUE D:

Estudio empírico (III)

CONCLUSIONES

En este último bloque de la presente tesis doctoral, expondremos las conclusiones extraídas del análisis de los resultados obtenidos en el estudio empírico desarrollado con estudiantes de TI y traductores profesionales. Hemos decidido estructurarlas conforme a una revisión de los objetivos de investigación planteados al inicio de este trabajo para comprobar si hemos alcanzado cada uno de ellos. Estas conclusiones se distribuyen en dos capítulos: el capítulo 10 destinado a los estudiantes de TI de la UGR que participaron en los grupos de discusión, y el capítulo 11 centrado en los traductores profesionales que completaron el cuestionario y realizaron posteriormente las entrevistas individuales. Por último, hemos incluido un capítulo más, el 12, donde abordaremos las implicaciones que tendría nuestro estudio en la formación de traductores mediante una serie de recomendaciones dirigidas a la docencia y a la gestión de programas de formación, que servirían para fomentar la adquisición de la CI del estudiante de TI. Finalmente, realizaremos unas consideraciones finales y adelantaremos las futuras líneas de investigación que nos han ido surgiendo durante la elaboración de esta tesis doctoral.

10. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO CON ESTUDIANTES DE TI: REVISIÓN DE OBJETIVOS PLANTEADOS

10.1. Grupo de discusión de primero

10.1.1. Objetivos Bloque (A):

i) Averiguar si el estudiante incluye a priori la CI como parte importante de la CT.

En este grupo, la CI se mencionó en tercer lugar, después de una habilidad de la competencia psicofisiológica (buena memoria) y de la competencia lingüística o comunicativa. Aludieron a la CI en más ocasiones sin necesidad de vernos obligados nosotros a mencionarla. Se podría concluir que, efectivamente, consideran la CI como un elemento importante para la profesión del traductor.

ii) Identificar el grado de importancia que le concede a la CI en relación con otras competencias.

En este sentido, los estudiantes situaron la CI por debajo de la lingüística o comunicativa cuando se les formuló la pregunta general acerca de las competencias del traductor. Asimismo, mantuvieron esta idea cuando se les pidió que la situasen en relación al resto de competencias. Para ellos, la CI complementa a los conocimientos lingüísticos y mencionaron casos de traducciones incorrectas por desconocimiento de elementos culturales. No obstante, reconocieron que también existen situaciones en las que no se manifiesta la necesidad de conocer otras culturas para realizar una buena traducción. Por lo tanto, podríamos afirmar que ante todo priman el conocimiento de las lenguas de estudio y que este conocimiento se vería reforzado por el aprendizaje intercultural, que sería complementario.

10.1.2. Objetivos Bloque (B):

iii) Determinar si el estudiante muestra curiosidad e interés por descubrir otros puntos de vista situando su cultura y la ajena en una posición de igualdad.

El interés por otras culturas se percibió claramente desde el principio de la entrevista y a través de otras cuestiones cuando mostraron su intención de seguir viajando (para ser de primero ya habían realizado numerosas estancias en el extranjero) e incluso por residir de forma permanente en otros países. Este objetivo lo habían logrado gracias a esas estancias en el extranjero, dado que fue a través del contacto intercultural directo donde se han preocupado por comparar su cultura con la de acogida.

iv) Conocer si el estudiante está dispuesto a cuestionar ideas preconcebidas sobre su propia cultura y sobre culturas ajenas.

Este objetivo enlaza con el anterior y, efectivamente, comprobamos que el estudiante comparaba su cultura con la ajena y esto le llevaba a derribar estereotipos y darse cuenta de que ninguna cultura es mejor o peor sino diferentes (conclusión a la que también llegaron los estudiantes del grupo de cuarto).

10.1.3. Objetivos Bloque (C):

v) Averiguar si el estudiante cree que es necesario o posible adquirir cierto grado de CI durante su formación.

Coincidieron en que el conocimiento intercultural es importante no solamente para la profesión del traductor sino para cualquier otro trabajo o incluso para la vida diaria. En relación a la profesión del traductor, hicieron mucho hincapié en que es necesaria una enseñanza de tipo práctico que se pueda aplicar directamente a un encargo determinado y señalaron que no es tan importante profundizar en

conocimientos de tipo teórico como, según ellos, sería el enfoque tradicional adoptado por otras carreras como Filología. Podríamos afirmar, por tanto, que, si bien no tenían una idea precisa de lo que implica el concepto de CI, sí estaban convencidos del tipo de aprendizaje intercultural que querían y que les resultaría más útil en su profesión.

10.1.4. Objetivos Bloque (D):

vi) Conocer su perspectiva acerca de la metodología de enseñanza más útil para la adquisición de la CI.

De sus respuestas se podría deducir que estaban de acuerdo con que hubiese asignaturas específicas dedicadas a la enseñanza de otras culturas siempre y cuando esos conocimientos pudiesen aplicarlos y relacionarlos con el resto de asignaturas. Esto es clave para el aprendizaje intercultural. Además señalaron algo fundamental: la cultura lo impregna todo en la profesión del traductor, por ello el factor intercultural ha de estar presente de forma homogénea en todo el currículum de los estudios de TI. Asimismo, volvieron sobre la idea de un aprendizaje basado en elementos que les fuesen útiles en situaciones de contacto intercultural como estancias en el extranjero.

10.1.5. Objetivos Bloque (E):

vii) Conocer la opinión del estudiante acerca de actividades que promueven situaciones de contacto intercultural durante su formación.

En cuanto a lo que atañe al aspecto de la movilidad, todos ellos habían realizado estancias en el extranjero (de meses la mayoría de ellos) y todos planeaban irse a trabajar fuera una vez finalizados sus estudios en la UGR. Por ello era lógico que también pensasen solicitar becas de movilidad (Erasmus principalmente, por ser con la que estaban más familiarizados). Respecto al aula multicultural, es evidente

que su interés era principalmente lingüístico, dado que valoraron positivamente el hecho de compartir aula con estudiantes extranjeros porque así tenían la oportunidad de perfeccionar el idioma. Aunque también consideraron interesante conocer aspectos de sus culturas, no pareció ser la motivación principal para acercarse a estudiantes extranjeros.

10.2. Grupo de discusión de cuarto

10.2.1. Objetivo Bloque (A):

i) Averiguar si el estudiante identifica la CI como un elemento clave de la CT, si lo desconoce o simplemente no lo considera importante para su profesión.

Los estudiantes de cuarto identificaron la CI como elemento clave de la CT (lo mencionaron en segundo lugar después de la lingüística o comunicativa) pero no la situaron en primer lugar a la hora de desarrollarla durante su formación universitaria. Si bien consideraban la CI como muy importante para la profesión de traductor, la concebían, como se vio más adelante, como una habilidad de la que se puede adquirir cierta base en clase pero que solamente se puede desarrollar en profundidad a través de un aprendizaje autónomo. Por lo tanto, observamos que la CI es relevante para ellos pero la formación universitaria no alcanzaría para proporcionarles un nivel alto de la misma.

10.2.2. Objetivo Bloque (B):

ii) Conocer el lugar que ocupa para ellos la adquisición de la CI en su formación y su punto de vista acerca de la metodología aplicada (homogeneidad vs heterogeneidad) durante su aprendizaje de conocimientos interculturales.

A partir de los resultados obtenidos en este bloque podríamos concluir que el aprendizaje intercultural juega un papel esencial en la profesión del traductor para

ellos. No obstante, consideraban que la enseñanza de estos elementos es limitada debido a la complejidad de la cultura y que es algo que solo se adquiere en profundidad a través de un aprendizaje individual y el contacto directo con las culturas en cuestión. Se mostraron muy satisfechos con la formación intercultural recibida durante la carrera porque según ellos les ha aportado una buena base desde la que seguir aprendiendo por su cuenta. Encontramos muy positiva la valoración realizada a su aprendizaje intercultural por haberlo adquirido de forma transversal, y no únicamente en las asignaturas de Civilización..

10.2.3. Objetivo Bloque (C):

iii) Determinar cómo perciben la CI y CC y si consideran que han adquirido un nivel apropiado durante la carrera.

Percibían la CI como un conjunto de habilidades de tipo interpersonal, una actitud abierta y empática y unos conocimientos de los usos y costumbres de las culturas en cuestión; elementos presentes en el modelo de CI de Byram (1997). Todo esto lo orientaban hacia la resolución de posibles conflictos entre distintas culturas. Concebían la figura del traductor como la de mediador intercultural, y esto es algo a lo que aludían constantemente. Asimilaban el concepto de CC a lo que trabajaban en las asignaturas de Civilización donde se centraban en culturas aisladas sin establecer relaciones con otras culturas. Afirmaron haber adquirido una buena base de CI durante la carrera, pero no lo consideraban suficiente y de nuevo aluden a que es su responsabilidad y deber ampliar esos conocimientos por su cuenta. Observamos que la mención al aprendizaje permanente en relación a la CI fue una constante a lo largo de la entrevista. Asimismo, y como ya suponíamos, la concepción que albergaban de la CI era muy limitada, dado que no profundizaron más allá de la enumeración de habilidades y actitudes básicas.

10.3. Valoración global del estudio empírico con estudiantes

Como aclaramos en el capítulo dedicado a la metodología, el trabajo realizado a partir de los dos grupos de discusión con estudiantes fue concebido al inicio de la investigación como el primer paso de una serie de grupos de discusión y entrevistas individuales a estudiantes de TI de diversas facultades españolas. No obstante, debido a la situación de profunda transformación que vivía la Universidad en ese momento, optamos por cambiar el enfoque y centrar nuestro estudio en la figura del traductor profesional.

Hemos considerado apropiado incluir ese primer paso de la investigación porque estos primeros resultados fueron de gran utilidad a la hora de diseñar las preguntas de investigación y objetivos en el trabajo con profesionales, ya que con estos últimos hemos introducido cuestiones semejantes, como el papel de la CI respecto a otras competencias de la CT, la actitud hacia el aprendizaje intercultural o la etapa de adquisición de la CI, si bien el enfoque adoptado, es obviamente, distinto. Además, es una línea de estudio que pretendemos retomar, dado que consideramos necesario contar con la perspectiva de los principales agentes del proceso enseñanza-aprendizaje de la CI, a saber, estudiantes y docentes para poder contrastarla con la visión del traductor profesional.

Respecto a la consecución de los objetivos propuestos en esta parte, consideramos que los hemos alcanzado en los dos grupos de discusión realizados, si bien sería necesario ampliar la muestra de estudiantes y trasladarnos a otras facultades de TI españolas, ahora que los nuevos programas de grado se encuentran en funcionamiento en todas ellas.

11. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO CON PROFESIONALES: REVISIÓN DE OBJETIVOS PLANTEADOS

11.1. OBJETIVO DIMENSIÓN (1): Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado.

En cuanto a la muestra del cuestionario, la mayoría eran traductores autónomos a jornada completa con formación académica mayoritariamente en Traducción o Filología, aunque muchos tenían formación en áreas técnicas que habían complementado con un posgrado en traducción. Casi el 70% contaba con una experiencia laboral de entre 5 y 15 años en el campo de la traducción. El resto tenían más de 15 años de experiencia. La combinación de lenguas de trabajo mayoritaria era español e inglés, traduciendo casi siempre hacia el español. En cuanto a las ramas de especialización, intentamos que los perfiles fueran lo más heterogéneos posible en este sentido y que cubrieran un campo amplio de especialidades.

Para las entrevistas tratamos de elegir perfiles muy diversos de entre los sujetos que completaron el cuestionario. Nos interesaba contar con traductores de especialidades variadas, con edades y periodos de experiencia laboral diferentes, con combinaciones de lenguas distintas y en definitiva, con todo aquello que les diferenciase entre ellos para poder recoger así tanto las diferencias como las similitudes en cuanto a su perspectiva sobre el aprendizaje intercultural, su adquisición y su reflejo en el día a día de la profesión del traductor.

Consideramos que alcanzamos el objetivo planteado ya que la variedad de perfiles nos permitió cubrir la mayor parte de especialidades de traducción del mercado y de este modo contar con una radiografía a pequeña escala de la profesión del traductor actual en España.

11.2. OBJETIVO DIMENSIÓN (2): Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT

Para alcanzar este objetivo planteamos tres preguntas de investigación que intentamos responder a través de la información recogida en los cuestionarios y durante las entrevistas.

En cuanto al cuestionario, tomando como referencia el modelo de CT de Kelly (1999, 2002), las competencias mejor valoradas fueron la estratégica y la instrumental. Seguidamente encontramos la intercultural y muy cerca se situaría la comunicativa y textual, la psicológica, seguida de la interpersonal. La competencia peor valorada, con diferencia, fue la temática, calificada por un 40% como poco importante y por un 15% como nada importante. Una gran mayoría de traductores concebían la traducción como una forma de comunicación intercultural, aunque casi un 45% consideraron que el conocimiento de otras culturas no tiene por qué ser decisivo para la calidad de una traducción. Respecto a su actitud frente al aprendizaje intercultural, en general fue positiva: consideraban que la cultura es un elemento presente en todo el proceso de traducción y es necesario esforzarse para seguir aprendiendo y no quedarse desactualizado, o bien mediante viajes, o siguiendo la actualidad de los países de las lenguas de trabajo a través del cine, la televisión o internet. A pesar de considerar que la cultura es una constante en su trabajo, casi el 90% señalaron que la CI de un traductor estaría supeditada a la especialidad de las traducciones que realiza. Muchos matizaron la respuesta, pero el pensamiento general recogido es que en los textos científicos o técnicos la presencia de la cultura sería mínima y por tanto, también lo sería la relevancia de esta competencia, mientras que en un texto literario la CI sería de máxima importancia.

Apreciamos un sesgo importante en este punto respecto a la concepción de CI que albergaban los traductores encuestados y que fuimos confirmando a lo largo del análisis de resultados tanto de los cuestionarios como de las entrevistas. Su idea de CI era bastante superficial, dado que la entendían únicamente desde una perspectiva micro textual al constatar que el nivel de CI requerido depende del tipo

de traducciones que se realicen, sin tener en cuenta dimensiones de mayor profundidad que abarcaría esta competencia como hemos comprobado en los modelos teóricos de Byram (1997), INCA (2004) o Deardorff (2006).

Por otra parte, los ocho traductores entrevistados, teniendo en cuenta que cubrían especialidades muy distintas de traducción, respondieron en la misma línea que lo recogido en el cuestionario y coincidieron en que el conocimiento sobre otras culturas es una herramienta importantísima en su trabajo y se esfuerzan por ampliar su aprendizaje intercultural día a día mostrando una actitud proactiva y abierta. No obstante, el alcance de esta actitud también nos parece demasiado básico, inherente a una concepción de CI estática, ya que la mayoría de ellos afirmaba estar en contacto con otras culturas a través de la prensa, la literatura, el cine, y mediante viajes puntuales a otros países. Estas actividades conducirían a la adquisición de conocimientos de tipo más declarativo que experiencial, y dejarían a un lado iniciativas que fomentasen la dimensión interpersonal y de interacción de la CI (Byram, 1997).

Por otro lado, nos pareció muy positivo que la mayoría de sujetos entrevistados mencionasen las ventajas de participar en programas de movilidad durante la etapa de formación para el desarrollo de la CI. Como hemos observado anteriormente, la movilidad desempeña un papel fundamental en la adquisición de la CI del estudiante de TI (Kelly y Soriano, 2007).

Respecto a la CI en relación con otras competencias, se les preguntó si la consideraban a la CI como un complemento de otras competencias más relevantes o si estaría al mismo nivel que cualquier otra competencia. La situaron al mismo nivel que el resto de habilidades del traductor, afirmando algunos que es imposible entender y trasladar una lengua sin comprender su contexto cultural. Pudimos observar a través de ejemplos concretos de su práctica profesional, de qué forma se manifestaba la cultura en sus textos, también en los científicos y técnicos, lo que nos ha ampliado bastante la concepción del perfil de este tipo de traductores y traducciones que reflejaban las respuestas recogidas en los cuestionarios.

Por último, pudimos profundizar en un aspecto controvertido como es el nivel de CI necesario según la tipología del texto a traducir. La mayoría de los

entrevistados coincidían con la respuesta mayoritaria de los cuestionarios en que generalmente se necesita de más habilidad o conocimiento intercultural para traducir según qué textos (se mencionan literarios, turísticos, publicitarios y jurídicos mayoritariamente) en comparación con otros que no albergarían tanto contenido cultural (se mencionan los textos científicos y técnicos). Por otra parte, matizaban que esto no quiere decir que la mayoría de los textos técnicos estén desprovistos totalmente de carga cultural: la cultura aquí se suele manifestar de forma más velada o transversal, por eso es necesario tener un conocimiento de la cultura muy profundo. Los traductores encuestados coincidieron en que los textos sin contenido cultural alguno, como los manuales técnicos, son minoritarios, así como también lo es el perfil de traductor técnico que traduce estos textos de forma exclusiva. De todos modos, pudimos constatar mediante las entrevistas, que los traductores de la rama científico-técnica mostraron un conocimiento más profundo de la CI. No obstante, seguimos manteniendo que estas respuestas se corresponden con una concepción bastante limitada de la CI que únicamente tiene en cuenta el aspecto textual de la misma.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que hemos sido capaces de dar una respuesta satisfactoria a las tres preguntas de investigación y por tanto hemos podido alcanzar el objetivo planteado para esta segunda dimensión de nuestro estudio.

11.3. OBJETIVO DIMENSIÓN (3): Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición

Las respuestas obtenidas a través del cuestionario sobre la definición del concepto no fueron del todo satisfactorias. A pesar de haberles dado unas directrices claras para que se limitasen a enumerar habilidades, conocimientos y actitudes que formarían la CI, creemos que por no prestar demasiada atención, por leer la pregunta demasiado deprisa, o simplemente por no tener tiempo para una reflexión más profunda, no hubo muchas respuestas que se ajustasen a lo que teníamos en mente cuando diseñamos la pregunta. No obstante, pudimos recoger los elementos más significativos y clasificarlos de acuerdo a los tres factores anteriores, para encontrar similitudes con algunos modelos o definiciones de CI estudiados (Byram, 1997; INCA, 2004; Deardorff, 2006). Las respuestas a esta pregunta nos proporcionaron las claves necesarias (que confirmamos posteriormente en las entrevistas) para concluir que se aprecia un sesgo importante en cuanto a la concepción de la CI que mostraron los traductores encuestados, dado que muchos de ellos dejaron la pregunta sin contestar (13, concretamente) y los que lo hicieron mostraron unas nociones muy superfluas sobre los elementos que formarían esta competencia.

Respecto a cómo concebían los traductores el proceso de adquisición de la CI, consideraron que la mejor etapa para empezar a aprender sobre otras culturas sería durante la universidad, que este aprendizaje es un proceso continuado que se extiende también a la etapa profesional y que esta última es clave para su adquisición, dado que se enfrentan a una experiencia directa y a conflictos reales. Es interesante cómo habían interiorizado la idea de aprendizaje permanente unida al aprendizaje intercultural.

Por otra parte, optaron por que durante la formación, el factor cultural se distribuyese a lo largo de todo el plan de estudios, de forma que estuviera presente de forma homogénea en todas las asignaturas y no tanto en materias aisladas. Esta idea apoya nuestra visión y la de otros autores que han criticado una enseñanza de la cultura en TI apartada del aprendizaje intercultural por limitarse a fomentar la

adquisición de conocimientos de tipo declarativo a partir de la memorización de información en asignaturas como Civilización (Kelly 2005b, 2008).

Durante las entrevistas, la información recogida sobre el propio concepto de CI fue más extensa y elaborada que los datos del cuestionario. Sin embargo, nuestras expectativas no se cumplieron al cien por cien debido a que para algún elemento de los tres planteados obtuvimos respuestas que no incluían ningún componente, como se observa en las tablas elaboradas para cada entrevistado. Reflexionando sobre esto, consideramos que quizá lo más adecuado hubiera sido mostrarles las listas que ellos mismos aportaron en el cuestionario e invitarles a que profundizaran y razonaran sus respuestas. De este modo habríamos evitado la prisa y la improvisación que a veces implica la entrevista cara a cara cuando la respuesta requiere una enumeración o listado. Aunque las respuestas obtenidas fueron más elaboradas que en la pregunta correspondiente en el cuestionario, de nuevo advertimos que a menudo se limitaban a enumerar conocimientos de tipo descriptivo dejando a un lado las dimensiones de comportamiento, actitudes y habilidades descritas de forma exhaustiva en los modelos estudiados (Byram, 1997; INCA, 2004; Deardorff, 2006) y que se corresponderían con una concepción de CI dinámica que tiene muy en cuenta aspectos de interacción y descubrimiento para fomentar las relaciones entre culturas. Aun cuando enfatizaban que la actitud era la clave para el desarrollo de la CI, no logramos que profundizaran en más actitudes que la curiosidad, la atención o la disciplina.

Respecto al proceso de adquisición, la conclusión a la que llegamos es que los profesionales consideran imprescindible un enfoque transversal visible en el plan de estudios. La mayoría de ellos también vieron muy útiles las asignaturas específicas de cultura, como Civilización, aunque alguno señalaba que a menudo se les daba un enfoque demasiado teórico y esto debería cambiar. También aludieron a la responsabilidad del docente a la hora de elegir el material para las clases, en relación a la carga cultural de los textos para traducir.

Como se puede observar, acercarse al concepto de CI desde un enfoque empírico no es tarea fácil. En esta parte de la investigación hemos intentado conocer cómo entiende el traductor profesional esta competencia y el conjunto de

habilidades, conocimientos y actitudes que consideran parte del proceso de su adquisición. También hemos querido averiguar qué mecanismos serían los más apropiados según ellos para esta adquisición. Para concluir, podríamos afirmar que hemos cumplido el objetivo parcialmente, ya que, como explicamos, esperábamos contar con información más completa en la parte de aproximación al concepto. Con todo, esta falta de concreción en las respuestas, es a su vez una respuesta, que nos lleva a la conclusión de que los traductores encuestados albergaban una comprensión muy limitada del concepto de CI situada fundamentalmente en el nivel micro textual. No obstante, intentaremos en futuras investigaciones, modificar el planteamiento de la pregunta para comprobar si esta tendencia es extensible a una muestra más amplia de traductores profesionales.

11.4. OBJETIVO DIMENSIÓN (4): Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural

Según los datos obtenidos a partir del cuestionario, los elementos de otras culturas más presentes en los textos que trabajan los traductores encuestados serían de tipo económico, jurídico e instituciones. Sin embargo, la diferencia con el resto de elementos no es muy notable. También mencionaron información de tipo humorística, juegos de palabras, refranes, datos históricos y geográficos, costumbres y religión. Algunos añadieron información científica, médica y técnica, gastronomía y actualidad. La mayoría se mostraron seguros de su capacidad para resolver los posibles problemas que pudieran causar estos elementos. En caso de no encontrar la respuesta inmediatamente, afirmaron que contaban con los recursos suficientes como para encontrar la mejor opción por otros medios. Suelen acudir a los tradicionales diccionarios, glosarios, textos paralelos y otras traducciones, aunque en su versión online más que en papel. Buscar ayuda en otros traductores o personas nativas de la cultura de trabajo no sería tan frecuente, y si lo hacen, utilizan de nuevo internet.

Pudimos completar la información recogida sobre este aspecto de forma extensa en las entrevistas, sobre todo la concerniente a las categorías de frecuencia y técnicas de resolución de problemas, ya que la categoría de tipos de elementos, al tratarse de una enumeración, tampoco había mucho más que añadir. Lo más interesante que pudimos extraer de esta dimensión fue, por una parte conocer hasta qué punto la cultura incide en textos donde la idea generalizada (según lo recogido en los cuestionarios completados) es que no contienen apenas carga cultural o ésta no es fácil de detectar, y por otra parte, comprobar cómo internet, a pesar de haberse convertido en la fuente de documentación más usada por los traductores a nivel general, cuenta con un volumen de información tan amplio que hay ciertos aspectos culturales muy específicos cuya dificultad no radica tanto en encontrar la opción de traducción más adecuada sino en su simple búsqueda, como mencionaron algunos traductores. Por eso la mayoría reconoció que seguía

acudiendo a nativos para obtener la solución que más se ajusta al texto de forma rápida y fiable ante estos casos.

11.5. OBJETIVO DIMENSIÓN (5): Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición

Según los datos del cuestionario, casi la totalidad de los traductores reconocieron haber reflexionado alguna vez sobre su competencia intercultural porque la consideran un factor intrínseco a su trabajo. La mayoría evaluó de forma muy positiva su nivel de CI y afirmaron sentirse cómodos en situaciones de contacto con otras culturas. No obstante, en otro enunciado similar, la mitad de los encuestados reconocieron que aunque su nivel es aceptable y no suelen tener problemas con esto en el día a día, les falta tiempo para reforzar esta competencia. Habría que tener en cuenta que esta confianza que muestran está cimentada sobre una idea de CI muy limitada a los textos que traducen habitualmente. Como aclaramos anteriormente, no parecen ser conscientes de las implicaciones más profundas de la CI, sobre todo lo que concierne a la dimensión actitudinal de la misma.

Respecto a su etapa de adquisición, la mayoría se mostró de acuerdo con que su aprendizaje intercultural había sido principalmente autónomo tanto en el periodo de formación como en el profesional y la mitad de ellos consideró que la universidad no le había aportado la base necesaria para la continuidad de dicho aprendizaje. Sin embargo los traductores entrevistados afirmaron que la etapa de formación fue muy importante porque fue ahí donde sentaron unas bases apropiadas sobre las implicaciones del aprendizaje intercultural y cómo continuar desarrollándolo de manera autónoma durante la etapa profesional. A pesar de que todos mencionaron la importancia del docente, consideraban que la responsabilidad principal y el mérito o fracaso de su aprendizaje intercultural recaería en ellos mismos.

Asimismo, todos ellos compartían la sensación de que todavía les quedaba mucho por aprender sobre otras culturas, lo que les motivaba para seguir

formándose y mantener la confianza en su nivel de CI. Esto muestra una actitud proactiva muy positiva hacia el aprendizaje intercultural, que asimilaron con el aprendizaje permanente o *lifelong learning* como una herramienta para mejorar su nivel de CI.

11.6. Valoración global del estudio empírico con traductores profesionales

La valoración general que hacemos de los resultados extraídos y de su análisis posterior es, en general, positiva. Hemos sido capaces de dar respuesta a las preguntas de investigación de forma extensa y productiva completando mediante entrevistas la información recogida a través del cuestionario. Hemos logrado cumplir los objetivos propuestos aunque reconocemos que no fue fácil por ejemplo, trasladar al traductor la pregunta referente al concepto de CI. No conseguimos en este sentido, el volumen de información que esperábamos y asumimos que el planteamiento de la pregunta era bastante mejorable. Como ya apuntamos anteriormente, tendremos esto muy presente en investigaciones posteriores. No obstante, fue esta pregunta la que nos proporcionó las claves para entender que la concepción de CI de los sujetos encuestados era de tipo superficial, limitada a conocimientos básicos sobre las instituciones, costumbres y actualidad, ligados todos ellos a los países de sus lenguas de trabajo.

Por otra parte, como se desprende de este informe, hemos cubierto un amplio espectro de cuestiones sobre la incidencia de la cultura en el trabajo diario del traductor profesional atendiendo a la variedad de especialidades de traducción que existen en el mercado. Como consecuencia, contamos con un retrato más definido del perfil del traductor en este sentido, teniendo en cuenta que partíamos de cero porque no encontramos en el panorama investigador actual trabajos que trataran este asunto. Somos conscientes, por tanto, de que ese retrato está aún incompleto y sería muy necesario continuar esta línea de investigación ampliando la muestra de cuestionarios y el número de entrevistas para contar con más visiones de traductores sobre esta realidad y poder completar así el perfil del profesional relativo a la cultura en su trabajo.

En lo que respecta a la formación de traductores, consideramos que es posible y necesario, partiendo de un modelo de CI adecuado, trasladar al estudiante una noción de CI que abarque no solamente conocimientos descriptivos, sino la totalidad de dimensiones que comprende y que afectan directamente la labor del traductor actual, para evitar así que los estudiantes alberguen concepciones sesgadas de esta competencia como hemos comprobado con los traductores profesionales en esta parte de la investigación. Para ello, sería preciso desterrar modelos de enseñanza de la cultura obsoletos como propone Kelly (2005b, 2008) que a su vez se encuentran muy alejados del verdadero aprendizaje intercultural reflejado en propuestas sólidas como las de Byram (1997), INCA (2004) y Deardorff (2006). Aquellos modelos de enseñanza desfasados estarían asimismo distanciados de concepciones de cultura consolidadas como las de Hofstede (1991, 1999) o Katan (2004) que perciben la cultura como un modelo o mapa mental compartido del mundo.

12. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

En la introducción a la presente tesis doctoral presentábamos el objetivo general y los objetivos específicos correspondientes que nos conducirían a la consecución del primero, que como recordamos, era el siguiente:

Describir, analizar y comprender las percepciones de los traductores profesionales acerca del concepto de CI y su proceso de adquisición, así como también las implicaciones directas de esta competencia en su trabajo diario y de este modo, extraer unas conclusiones que sirvan para fomentar la adquisición de la CI durante la formación universitaria del traductor creando así un lazo de unión entre ambas etapas.

La primera parte de este objetivo la cumplimos a través del estudio empírico que presentábamos en capítulos anteriores. La segunda parte hace referencia a la conexión que podemos establecer entre la etapa profesional y la etapa de formación a través de los resultados y conclusiones obtenidos en dicho estudio empírico. En este capítulo de cierre, creamos ese nexo mediante una serie de recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta en la formación de traductores tanto a nivel de docencia como en la elaboración de programas formativos para fomentar la adquisición de la CI del estudiante de TI.

12.1. Recomendaciones para trasladar a la formación de traductores

Para elaborar las recomendaciones que presentamos a continuación, hemos tenido en cuenta, además de los resultados de nuestro estudio empírico, por una parte, los modelos de CI de referencia que consideramos más afines y por tanto, con elementos extrapolables a la formación de traductores, como son las propuestas de Byram (1997), INCA (2004) y Deardorff (2006). Por otra parte, en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje intercultural en el contexto de TI, hemos

considerado las críticas y también las propuestas de mejora de Kelly (2005b, 2008) y Kelly y Soriano (2007) al modelo tradicional centrado en asignaturas específicas de cultura cuya programación está basada exclusivamente en los países de las lenguas de trabajo de los estudiantes.

Ofrecemos previamente a las recomendaciones un resumen de las conclusiones extraídas del estudio empírico con profesionales que nos servirán para establecer el nexo entre formación y profesión.

▪ **Resumen de conclusiones del estudio empírico:**

1. Reconocimiento por parte de los traductores encuestados de que la CI es fundamental en su trabajo. Noción de traducción como comunicación intercultural.
2. Posicionamiento de la CI en relación de igualdad con el resto de competencias de la CT (Kelly 1999, 2002).
3. Actitud abierta de los traductores hacia el aprendizaje intercultural. Sin embargo, advertimos una concepción limitada del mismo al proponer iniciativas superficiales para la mejora del nivel de CI (conocer la actualidad de otros países mediante un seguimiento activo de la prensa, el cine, internet, etc. y viajes puntuales) únicamente en relación con los países de sus lenguas de trabajo y sin incidir en elementos de carácter actitudinal para el fomento de relaciones interpersonales con miembros de otras culturas.
4. Concepción sesgada, por tanto, de la CI y sus implicaciones en el desempeño de la actividad traductora más allá del plano micro textual. Se mantenía, en la mayoría de los casos, la creencia de que el nivel de CI requerido por un traductor profesional dependería del tipo de traducciones que realizase y por tanto, de la rama de especialidad a la que se dedicase.
5. Tendencia generalizada que muestra la preferencia por la etapa de formación (universidad) para el comienzo del aprendizaje intercultural, en lugar de la etapa profesional.

6. Asimilación de la concepción de aprendizaje permanente o *lifelong learning* en relación con la adquisición de la CI, en tanto en cuanto, los traductores reconocían la necesidad de seguir mejorando su aprendizaje intercultural día a día, dado que la cultura es una realidad en constante cambio y por tanto es necesario un aprendizaje continuo y prolongado.
7. Tendencia generalizada a favor de la extensión del aprendizaje intercultural al conjunto del currículum de TI de tal modo que la adquisición de la CI se desarrolle de forma transversal y no solamente mediante asignaturas específicas de cultura.
8. Acuerdo con que es necesario fomentar los programas de movilidad durante la formación del traductor, ya que las estancias prolongadas en el extranjero constituyen una parte fundamental en el desarrollo de la CI. Planteamiento en la línea de Kelly y Soriano (2007).
9. A pesar de las limitaciones encontradas en cuanto a la concepción de CI, la mayoría de los traductores encuestados parecían no ser conscientes de ello y mostraron un nivel de confianza elevado en su CI. Justificaron este hecho aludiendo a su capacidad para superar sin mayores dificultades los problemas de índole cultural que se les presentaban en su trabajo diario. De nuevo percibimos esa visión que reduce la CI al plano de lo textual. No obstante, al mismo tiempo sí parecían ser conscientes de que necesitaban una mejora constante de esta competencia para cumplir con las exigencias, cada vez mayores, de la profesión a este respecto.
10. Posicionamiento mayoritario que situaba el mérito de su aprendizaje intercultural en un esfuerzo personal y no tanto en el papel de la formación universitaria.

A partir de estas conclusiones extraídas del estudio empírico, establecemos una serie de recomendaciones que podríamos trasladar a la formación de traductores y que entendemos, podrían contribuir a impulsar el aprendizaje intercultural del estudiante de TI y por tanto, la adquisición de la CI.

▪ **Recomendaciones para trasladar a la formación de traductores:**

i. Colaborar para reforzar el nexo entre formación y profesión en relación al papel de la CI, entendiendo la profesión como una forma de comunicación intercultural.

Respecto a la formación, ayudará a que los estudiantes abandonen percepciones erróneas como considerar que la CI tiene una aplicación de carácter puntual (solamente en ciertos tipos de textos) o sirve para complementar otras habilidades más importantes como la lingüística; puntos de vista que observamos en los grupos de discusión realizados con estudiantes de TI y en algunos traductores encuestados.

En referencia a la concepción de la traducción como una forma de comunicación intercultural, comprobamos en los resultados del estudio empírico que un 57,8% y un 32,8% de los traductores profesionales estaban muy de acuerdo y de acuerdo (respectivamente) con esta concepción. Asimismo, otorgaban una importancia esencial a la CI y mostraban las maneras en que la cultura se manifestaba en su trabajo diario.

ii. Fomentar situaciones de contacto intercultural

Bien sea facilitando la movilidad estudiantil mediante programas como Erasmus o a través del aula multicultural o movilidad virtual (Mayoral y Kelly, 1997; Kelly 2005b, 2008; Kelly y Soriano, 2007). En este último caso, se trataría de ampliar la percepción de que solo viajando o viviendo en otros países se puede aprender de otras culturas. Como apuntaban algunos traductores entrevistados, durante el periodo de formación es relativamente más fácil realizar estancias en el extranjero porque normalmente no existe tanta carga laboral o familiar en comparación con la etapa profesional.

iii. Asegurar la transversalidad del aprendizaje intercultural en los programas de formación de TI tratando de que se extienda más allá de las asignaturas exclusivas de cultura.

A raíz de las carencias detectadas en cuanto al nivel de comprensión de la CI por parte de los traductores profesionales de nuestro estudio (aun cuando reconocieron que esta competencia jugaba un papel esencial en el desempeño de su labor traductora), consideramos de una relevancia fundamental el tratar de impulsar una concepción de la CI y del aprendizaje intercultural que se ajusten a la realidad de las necesidades de la profesión, evitando caer en una enseñanza parcial de la cultura adaptada únicamente a las lenguas de estudio como se ha venido haciendo desde enfoques tradicionales. Para ello sería necesario poner énfasis en desarrollar aspectos de carácter actitudinal y de comportamiento más que conocimientos de tipo declarativo. De este modo se evitará que los estudiantes lleguen a la etapa profesional con ideas sesgadas de lo que implica la CI en su trabajo, como algunos casos observados en el estudio. Esto requiere además una coordinación intensa entre todas las asignaturas del programa de formación. No se trataría de suprimir las asignaturas de cultura sino de ampliar esta enseñanza-aprendizaje al resto de materias para que el estudiante asimilase los conocimientos de forma más homogénea e inconsciente. De este modo también mejoraría su capacidad de relacionar y el aprendizaje sería más profundo y de carácter permanente.

iv. Ayudar al estudiante de TI a gestionar de forma eficiente los recursos disponibles para la resolución de problemas de índole cultural tanto a nivel textual como interpersonal (de relación e interacción).

Los traductores de nuestro estudio empírico nos mostraron que en ocasiones es más importante conocer los recursos apropiados a los que

acudir ante un problema relacionado con la cultura, que intentar dar con la solución de antemano.

v. Impulsar un aprendizaje intercultural autónomo y permanente en el estudiantado de TI.

De esta forma llegarán a la etapa profesional con los mecanismos necesarios para continuar con este aprendizaje por su cuenta. La mayoría de traductores encuestados afirmaron haber desarrollado este aprendizaje gracias a las exigencias de su trabajo diario y no tanto a su periodo de formación académica.

vi. Visibilizar los resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la CI.

Así, el estudiante de TI participará de un aprendizaje intercultural activo que podrá continuar de manera independiente fuera del aula. Además, servirá para que aquél configure una idea concreta de lo que es y lo que implica la CI en la profesión del traductor y sea capaz de ponerlo en práctica, ya que como observamos en nuestro estudio empírico, una mayoría de traductores carecían de un esquema concreto de conocimientos, habilidades y actitudes para poder definir esta competencia.

12.2. Consideraciones finales y futuras líneas de investigación

Somos conscientes de que los resultados alcanzados en este trabajo no se pueden hacer extensibles al conjunto de traductores profesionales. No obstante, sí destacan ciertas tendencias susceptibles de un análisis más amplio que invitan a la reflexión sobre el papel que desempeña la CI en la profesión del traductor y de qué modo se podría trasladar este conocimiento a la formación para ayudar al estudiante en la adquisición de dicha competencia.

Asimismo, conocíamos las dificultades y limitaciones que implicaba la definición y contextualización de un objeto de estudio tan complejo, así como su posterior inclusión en el ámbito de la formación de traductores. Sin embargo, esta contextualización era necesaria para que nuestro objeto de estudio pudiera ser operativo en la parte empírica de la investigación. De ahí que la bibliografía consultada abarque disciplinas con mayor o menor proximidad a la traducción, como la psicología, la sociología o la didáctica de lenguas.

El cambio de enfoque del estudiante al traductor profesional no modificó en ningún momento el carácter empírico y eminentemente cualitativo de la investigación. Esto nos ha permitido recoger un extenso volumen de información que incluye opiniones, valoraciones, motivaciones, expectativas y reflexiones muy valiosas que nos han posibilitado el acercamiento a la realidad de la profesión del traductor. Aunque en este trabajo solamente presentamos los datos relacionados con la CI, en los cuestionarios y sobre todo en las largas reuniones que mantuvimos con los traductores que se prestaron a participar en las entrevistas, pudimos acceder al día a día de su trabajo: al encargo realizado y sin embargo no facturado, al estrés por cumplir plazos de entrega, a los seminarios de traducción especializada que intentaban compaginar con su vida familiar, a los viajes que realizaron y que les llevaron a decidir ser traductores, a tesis doctorales en curso, a reuniones con clientes, y al fin y al cabo, a una profesión muy exigente que resulta imposible desvincular del resto de planos de la vida.

Respecto a las técnicas de recogida de datos utilizadas, consideramos que han sido las más adecuadas puesto que nos han permitido alcanzar los objetivos planteados al inicio de la investigación y responder a las preguntas de investigación asociadas a dichos objetivos.

Cabría mencionar la dificultad con que nos encontramos, como investigadores en solitario, para gestionar, analizar e interpretar un volumen tan extenso de datos, en su mayoría cualitativos. No obstante, conseguimos organizarnos gracias a las herramientas informáticas y a los métodos de análisis empleados en ambos casos. Así, hemos intentado presentar en este trabajo la información más pertinente y ajustada a los objetivos previos, estructurándola a partir de dimensiones, preguntas

de investigación, variables, categorías, e ítems, en función del tipo de herramienta utilizada (cuestionario o entrevista) en cada etapa.

A medida que avanzábamos en esta investigación, íbamos vislumbrando otras posibles líneas de estudio y de las cuales, algunas se hicieron más evidentes una vez obtuvimos los resultados de la parte empírica. Por tanto, una variante de este proyecto que pretendemos retomar es acceder al estudiante de TI para recoger su perspectiva acerca del aprendizaje intercultural y la adquisición de la CI durante su formación universitaria. Por otra parte, sería enriquecedor contar también con el punto de vista del otro agente clave implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el docente. Esta línea de investigación ya fue iniciada por el grupo de investigación AVANTI en el proyecto ACCI (2006-2010) donde se realizaron varias entrevistas individuales a profesores de la asignatura de Civilización en diferentes facultades de TI españolas. No obstante, convendría actualizar y ampliar esta información dados los cambios que ha sufrido la Universidad española en los últimos años.

Por lo tanto, contar con la visión del profesional, que es la que hemos desarrollado en esta investigación, así como también con el lado de la formación (estudiantes y docentes) constituiría una triangulación necesaria si queremos impulsar una pedagogía intercultural en la formación de traductores sin perder de vista la profesión. Esto facilitaría la puesta en marcha de iniciativas de mejora como las presentadas en la tabla de recomendaciones en páginas anteriores.

Finalmente, otra línea de investigación que tenemos muy presente sería el desarrollo de un modelo de CI adaptado a la formación de traductores y basado en los datos empíricos recogidos de estudiantes, docentes y profesionales; un modelo que sirviese de guía tanto a profesores como a estudiantes y que estuviera definido en torno a unos objetivos de enseñanza y unos resultados de aprendizaje concretos, puesto que como hemos venido observando a lo largo de esta tesis doctoral, los modelos de CI planteados en otras disciplinas como los estudios de comunicación intercultural, carecen de elementos básicos exclusivos del traductor profesional, y por tanto no vemos posible una adaptación directa de estos modelos a la formación de traductores.

A modo de consideración final de la presente tesis doctoral, cabe apuntar que si bien somos conscientes de las limitaciones de este trabajo, hemos cumplido con los objetivos diseñados y se nos han abierto futuras líneas de estudio que pretendemos seguir investigando. Por tanto, concluimos esta tesis no con la intención de dejarla cerrada, sino con el propósito de ampliarla y continuar con el estudio de la CI en el marco de la formación de traductores para enriquecer este campo de investigación intentando asimismo que las propuestas que vayamos desarrollando también gocen de aplicabilidad en el día a día de la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL MARTÍ, María Isabel (2006) *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

AGUADO, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU.

AGUADO, Teresa (2006) *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

ANEAS ÁLVAREZ, Assumpta (2010) *Formación intercultural en las organizaciones. Bases para diseños formativos orientados al tratamiento de la interculturalidad en las organizaciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Disponible en:
[http://www.academia.edu/975698/Formaci%C3%B3n intercultural en las o rganizaciones Bases para dise%C3%B1os formativos orientados al tratami ento de la interculturalidad en las organizaciones](http://www.academia.edu/975698/Formaci%C3%B3n_intercultural_en_las_organizaciones_Bases_para_dise%C3%B1os_formativos_orientados_al_tratamiento_de_la_interculturalidad_en_las_organizaciones) [Último acceso: 24 de marzo de 2015].

ARIAS, María Mercedes (2000) "La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Investigación y educación en enfermería*. 18: 1. pp. 13-26. Disponible en:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/16851/14590> [Último acceso: 25 de marzo de 2015].

- ATA, Abe; Brock Bastian y Dean Lusher (2009) "Intergroup contact in context: The mediating role of social norms and group-based perceptions on the contact-prejudice link". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 498-506.
- BARMEYER, Christoph (2004) "Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec". *International Journal of Intercultural Relations*. 28. pp. 577-594.
- BARNETT, George A. y Meihua Lee (2003) "Issues in intercultural communication research" En: William B. Gudykunst (ed.) *Cross-cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage. pp. 259-270.
- BASSNETT, Susan (2006) "Cultural, Colonialism and Gender Oriented Approaches to Translation". En: Keith Brown (ed.) *Elsevier Encyclopaedia of Language & Linguistics* (2ª ed.) Oxford: Elsevier. pp. 311-314.
- BEHRND, Verena y Susanne Porzelt (2012) "Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad". *International Journal of Intercultural Relations*. 36. pp. 213-223.
- BENNETT, Milton J. (1986) "Modes of cross-cultural training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education". *International Journal of Intercultural Relations*. 10. pp. 117-134.
- BENNETT, Milton J. (1993) "Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity". En: Michael Paige (ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural press. pp. 22-73.

-
- BENNETT, Milton J. (2009) "Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement". *Intercultural Education*. 20: sup1. pp. 1-13.
- BLANCO, Cecilia (2011) *Encuestas y estadísticas : métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- BRANCHE, Jerome; John Mullennix y Ellen Cohn (2007) *Diversity across the curriculum: A guide for faculty in higher education*. EE.UU: Anker Publishing Company, Inc.
- BRIONES, Elena; Carmen Tabernero; Carlo Tramontano; Gian Vittorio Caprara y Alicia Arenas (2009) "Development of a cultural self-efficacy scale for adolescents (CSES-A)". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 301-312.
- BURKE, Michael J.; Marla Baskerville y Eduardo Guzmán (2009) "Performing in a multi-cultural context: The role of personality". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 475-485.
- BYRAM, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; Adam Nichols y David Stevens (2001) *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, England ; Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters.
- CALLEJO, Javier (2001) *El Grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

CALVO ENCINAS, Elisa. (2009) *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

CALVO ENCINAS, Elisa; Nieves Jiménez; Inmaculada Mendoza; Marián Morón; Nuria Ponce y M^a Mercedes Enríquez (2012) "El trabajo colaborativo en la clase de traducción: Un caso práctico". *Revista UPO Innova* 1. pp. 86-106. Disponible en: <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/88> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].

CALVO, Elisa y Marián Morón (2007) "What do Translation Students Expect of their Training in Spain?" *Current Trends in Translation Teaching and Learning* 1. pp. 105-118.

CALVO, Elisa y Morón Marián (2008) "Propuestas de observación y análisis para la calidad: la traducción e interpretación bajo la lupa". En: M^a Paz Bermúdez y M^a Teresa Ramírez (eds.) *V Foro sobre la evaluación de la calidad de la educación superior y la investigación*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

CARBONELL, Ovidio (1996) "Lingüística, traducción y cultura". *TRANS. Revista de Traductología* 1. pp. 143-150.

CEA D'ANCONA, M^a Ángeles (1996) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CEREZO, Beatriz (2012) *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.

-
- CHEUNG, Chau-kiu y Kwan-kwok Leung (2009) "Resources mitigating the impediment of discrimination to the acculturation success of students migrated to Hong Kong". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 372-382.
- COWLEY, Peter y Barbara E. Hanna (2005) "Cross-cultural skills – crossing the disciplinary divide." *Language and Communication*. 25. pp. 1-17.
- CRESWELL, John W. (2007) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (2ª ed.) Thousand Oaks: Sage.
- DE MANUEL, Jesús (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- DEARDORFF, Darla K. (2006) "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*. 10. 241-265.
- DEARDORFF, Darla K. (ed.) (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE.
- DEJAEGHERE, Joan G. y Yi Cao (2009) "Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter?". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 437-447.
- DENZIN Norman K. e Yvonna S. Lincoln (1994) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- EHEA (European Higher Education Area) (2010-2015) *Bologna Process*. Disponible en: <http://www.ehea.info/> [Último acceso: 25 de marzo de 2015].

- EMT Expert Group (2009) *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Bruselas: European Master's in translation EMT. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- EMT Expert Group (2013) *The EMT Translator Trainer Profile. Competences of the trainer in translation*. Bruselas: European Master's in translation EMT. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_trainer_profile_en.pdf [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena (2008) "La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales". *QuadernsDigitals.net*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8586/8586.html [Último acceso: 12 de septiembre de 2015].
- EUA (European University Association) (1999-2010) *Trends in European Higher Education*. Disponible en: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx> [Último acceso: 25 de marzo de 2015].
- EUA (European University Association) (2003) *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): Key Features*. Disponible en: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS%20Key%20Features.1068807879166.pdf> [Último acceso: 20 de septiembre de 2015].

-
- FANTINI, Alvino (2000) "A Central Concern: Developing Intercultural Competence".
En: Alvino Fantini (ed.) *SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service*. pp. 25-43. Disponible en:
<http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop> [Último acceso: 24 de marzo de 2015].
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, Antonio (2009) "Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 183-195.
- FONTANA, Andrea y Anastasia H. Prokos (2007) *Interview: From formal to postmodern*. California: Left Coast Press.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (2011) *Competencia textual para la traducción*. Valencia: Tirant Humanidades.
- GARRETT-RUCKS, Paula (2014) "Measuring instructed language learners' IC development: Discrepancies between assessment models by Byram and Bennett". *International Journal of Intercultural Relations*. 41. pp. 181-191.
- GIL FLORES, Javier (1992) "La metodología de investigación mediante grupos de discusión". *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 10. pp. 199-214. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95670>
[Último acceso: 25 de marzo de 2015].
- GODAYOL, Pilar (2003) "El sujeto traductor multicultural: migrantes, subalternas, mestizas". En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. pp. 173-181.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria y Don Kiraly (2006) "Translation: pedagogy". En: Keith Brown (ed.) *Elsevier Encyclopaedia of Language & Linguistics* (2ª ed.) Oxford: Elsevier. pp. 81-85.

GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report*. Disponible en: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-educational-es> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].

GREGORIO CANO, Ana (2012) "Becoming a translator: the development of cultural and intercultural competence in Spain". *Cultus* 5. pp. 154-171.

GREGORIO CANO, Ana (2014) *Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

GREGORIO CANO, Ana y Silvia Gutiérrez Bregón (en prensa) "La Competencia Cultural e Intercultural en el contexto universitario de España: Una investigación empírica en la formación de traductores".

GROTJAHN, Rüdiger (1987) "On the methodological basis of introspective methods". En: Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 54-81.

GUDYKUNST, William B. (Ed.) (2003) *Cross-cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.

GUDYKUNST, William B. y Carmen M. Lee (2003) "Cross-cultural communication theories". En: William B. Gudykunst (ed.) *Cross-cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage. pp. 7-28.

- GUTIÉRREZ BREGÓN, Silvia (2009) *La Competencia Intercultural en al aula de traducción e interpretación: Perspectiva del alumno*. Trabajo fin de máster (TFM). Granada: Universidad de Granada.
- HALL, Edward T. (1989) *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- HAMMER, Mitchell R., Milton J. Bennett y Richard Wiseman (2003) "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations*. 27. pp. 421-443.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan y José Antonio Pérez García (2015). *La Universidad Española en cifras (2013-2014)*. CRUE Universidades Españolas.
- HOFSTEDE, Geert y Michael H. Bond (1988) "The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth". *Organizational Dynamics*. 16: 4. pp. 5-21.
- HOFSTEDE, Geert (1989) "Organising for cultural diversity". *European Management Journal*. 7: 4. pp: 390-397.
- HOFSTEDE, Geert (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- HOFSTEDE, Geert (1994) "The Business of International Business is Culture". *International Business Review*. 3: 1. pp. 1-14.
- HOFSTEDE, Geert (1999) *Culturas y Organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial.

- HOLMES, Prue y Gillian O'Neill (2012) "Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters". *International Journal of Intercultural Relations*. 36. pp. 707-718.
- HUESO, Andrés y M^a Josep Cascant (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- HUNTER, Bill; George P. White y Galen C. Godbey (2006) "What Does It Mean to Be Globally Competent?" *Journal of Studies in International Education*. 10. pp. 267-285.
- HURTADO, Amparo (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO, Amparo (2008) "Compétence en traduction et formation par compétences" *TTR : traduction, terminologie, rédaction*. 21: 1. pp. 17-64.
- HURTADO, Amparo (2014) "Competence-based Curriculum Design for Training Translators". *The Interpreter and Translator Trainer: ITT* 1: 2. pp. 163-195. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ritt20/1/2#.VE4g6vmG-So> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- JOY, Simy y David Kolb (2009) "Are there cultural differences in learning style?". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 69-85.
- KATAN, David (2004) *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators* (2^a ed.). Mánchester: St. Jerome.

- KATAN, David (2009a) "Translator training and Intercultural Competence". En: Stefania Cavagnoli, Elena Di Giovanni y Raffaella Merlini (eds.) *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelliteorici e metodologici*. Milán: Franco Angeli. pp. 282-301.
- KATAN, David (2009b) "Translation theory and professional practice: A global survey of the great divide". *Hermes* 42. pp. 111-154. Disponible en: http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-42-7-katan_net.pdf [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- KATAN, David (2011) *Occupation or profession: a survey of the translator's world*. Amsterdam: John Benjamins.
- KELLY, Dorothy (1999) *Proyecto docente e investigador* (texto sin publicar). Granada: Universidad de Granada.
- KELLY, Dorothy (2002) "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1. pp. 9-20.
- KELLY, Dorothy (2003) "La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas". En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. pp. 585-596.
- KELLY, Dorothy (2005a) *A Handbook for Translation Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Mánchester: St. Jerome.

- KELLY, Dorothy (2005b) "Training translators for a multi-cultural society: cultural competence and the multicultural classroom". En: *Actas del VII Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: Tradução e Interculturalismo*. Lisboa 15 novembro de 2004. Fundação para a Ciencia e a Tecnologia y União Latina. pp. 73-80.
- KELLY, Dorothy (2005c) "El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior." *TRANS Revista de Traductología*. 9. pp. 61-71.
- KELLY, Dorothy (2006) "Student mobility programmes as a learning experience: the development and assessment of specific translation and transferable generic competences in study abroad contexts". Congreso: *Intervention in Translation, Interpreting and Intercultural Encounters, 2nd Conference of the International Association of Translation and Intercultural Studies (IATIS)*. Ciudad del Cabo (Sudáfrica). 11-14 de julio de 2006.
- KELLY, Dorothy (2008) "Mobility programmes as a learning experience for Translation students: development and assessment of specific Translation and transferable generic competences in study abroad contexts" En: John Kearns (ed.) *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres & Nueva York: Continuum. pp. 67-87.
- KELLY, Dorothy e Inmaculada Soriano García (2007) "La adquisición de la competencia cultural en los programas universitarios de formación de traductores: el papel de la movilidad estudiantil." *Тетради переводчика, Tetrad'i perevodchika* [Cuadernos del traductor-intérprete] 26. pp. 208-210.

- KELLY, Dorothy; Silvia Gutiérrez Bregón e Inmaculada Soriano García (2015) “La competencia intercultural en la formación de traductores y en la práctica profesional de la traducción” En: *VII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI): Nuevos horizontes en los estudios de traducción e interpretación*. Málaga: AIETI.
- KIRALY, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KLINGE, Katharina; Anette Rohmann y Ursula Piontkowski (2009) “Intercultural sensitization with synthetic cultures: Evaluation of a computer-based multimedia learning tool”. *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 507-515.
- KUHN, Thomas (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LATORRE, Antonio; Delio del Rincón y Justo Arnal (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grafiques 92.
- LEPPIHALME, Ritva (1997) *Culture Bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon: Multilingual Matters LDT.
- MAHON, Jennifer (2009) “Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships”. *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 46-56.
- MALOTT, Krista M. (2009) “Professional outcomes, pedagogical tools, and challenges of international counselor instruction”. *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 242-253.

- MARCO, Josep (2003) "La formación de traductores, en la encrucijada entre lo social, lo cognitivo y lo textual". En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio. pp. 597-611.
- MARÍN, David (2005) "La Esencialización de la Cultura y sus Consecuencias en los Estudios de Traducción". *TRANS Revista de Traductología*. 9. pp. 73-84.
- MARTÍN RUANO, M^a Rosario (2003) "Una revisión de la mirada sobre lo otro: El discurso crítico de los estudios de traducción y sus límites". En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. pp. 241-255.
- MARTÍNEZ, M^a Ángeles y Narciso Sauleda (2007) *GLOSARIO EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Editorial Marfil.
Disponible en:
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20353/1/Glosario%20EEES.pdf>
[Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- MAYORAL, Roberto (sin publicar) "La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro". En AVANTI (Ed.) *La formación de traductores en el contexto universitario: situación actual y algunas propuestas*. Granada: Atrio.
- MAYORAL, Roberto y Dorothy Kelly (1997) "Implications of multilingualism in the European Union: Translator training in Spain". En: Marian Labrum (ed.) *The Changing Scene in World Languages* (ATA Scholarly Monograph Series IX). Ámsterdam: John Benjamins. pp. 19-34.

-
- MÉNDEZ CEA, Cecilia (2012) *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MONTGOMERY, Catherine (2009) "A Decade of Internationalisation: Has It Influenced Students' Views of Cross-Cultural Group Work at University?" *Journal of Studies in International Education*. 13. 256-270.
- MORÓN, María de los Ángeles. (2009) *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- MOYA, Virgilio (2004) *La Selva de la Traducción. Teorías Traductológicas Contemporáneas*. Madrid: Cátedra.
- MUÑOZ RAYA, Eva (coord.) (2004) *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- NAM, Kyoung-Ah y John Condon (2010) "The DIE is cast: The continuing evolution of intercultural communication's favorite classroom exercise". *International Journal of Intercultural Relations*. 34. pp. 81-87.
- NORD, Christiane (1996) "El error en la traducción: Categorías y evaluación". En: Amparo Hurtado (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Universitat Jaume I. pp: 91-107.

- NORD, Christiane (2005) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. (2ª ed.). Ámsterdam: Rodopi.
- OLAZ, Ángel (2012) *La entrevista en profundidad. Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Oviedo: Septem Ediciones.
- OPPENHEIM, Abraham N. (2001) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. (3ª ed.) Londres: Continuum.
- PACTE (2000) "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project". En: Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas (eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam: John Benjamins. pp. 99-106.
- PACTE (2001) "La Competencia traductora y su adquisición". *Quaderns. Revista de Traducció*. 6. pp. 39-45.
- PACTE (2002a) "Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora". En: Amparo Alcina Caudet y Silvia Gamero Pérez (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 125-138.
- PACTE (2002b) "Exploratory tests in a study of translation competence". *Conference Interpretation and Translation*. 4: 2. pp. 41-69.
- PACTE (2003) "Building a Translation Competence Model". En: Fabio Alves (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Ámsterdam: John Benjamins. pp. 43-66.

PACTE (2005a) "Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora". *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. pp. 573-587.

PACTE (2005b) "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". *Meta*. 50: 2. pp. 609-619.

PACTE (2007) "Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction". En: Daniel Gouadec (ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs?* Paris: La Maison du Dictionnaire. pp. 95-116.

PACTE (2008) "First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'". En: John Kearns (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres & Nueva York: Continuum. pp. 104-126.

PACTE (2009) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making". *Across Languages and Cultures*. 10: 2. pp. 207-230.

PACTE (2011a) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index". En: Sharon O'Brien (ed.) *Cognitive Explorations of Translation*. Londres & Nueva York: Continuum. pp. 30-53.

PACTE (2011b) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence". En: Cecilia Alvstad, Adelina Hild y Elisabet Tiselius (eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Ámsterdam: John Benjamins. pp. 317-343.

PACTE (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation". *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*. Núm. especial 1. pp. 85-115.

PAIGE, Michael (1986) "Trainer Competencies: The Missing Conceptual Link in Orientation". *International Journal of Intercultural Relations*. 10. pp. 135-158.

PAIGE, Michael; Melody Jacobs-Cassuto; Yelena A. Yershova y Joan DeJaeghere (2003) "Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory". *International Journal of Intercultural Relations*. 27. pp. 467-486.

PEDERSEN, Paula J. (2010) "Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program". *International Journal of Intercultural Relations*. 34. pp. 70-80.

PIN, José Ramón y Pilar García Lombardía (2009) *Los retos de la expatriación: aproximación empírica*. IESE Business School/IRCO y Eres Consulting. Disponible en: <http://www.iese.edu/research/pdfs/ESTUDIO-86.pdf> [Último acceso: 24 de marzo de 2015].

-
- PITTS, Margaret J. (2009) "Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 450-462.
- PONCE, Nuria (2007) "El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas". *TONOS. Revista electrónica de Estudios Filológicos* 13. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum13/estudios/indicestudios.htm> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- Proyecto PICT (2011-2013) *Promoting Intercultural Competence in Translators*. Disponible en: <http://pict.icc-languages.eu/en> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- PYM, Anthony; François Grin; Claudio Sfreddo y Andy L. J. Chan (2012) *Studies on translation and multilingualism: The status of the translation profession in the European Union*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf [Último acceso: 12 de marzo de 2015].
- ROBINSON, Douglas (2003) *Becoming a Translator. An introduction to the Theory and Practice of Translation* (2ª ed). Londres: Routledge.
- ROBINSON, Douglas (2012) *Becoming a Translator. An introduction to the Theory and Practice of Translation* (3ª ed). Londres: Routledge.
- RODRIGO ALSINA, Miquel (1999) *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.

SALES, Dora (2005) "Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España". *Translation Journal* 9: 1. Disponible en: <http://www.translationjournal.net/journal/31mediacion.htm> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].

SANDÍN ESTEBAN, M^a Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana de España.

SANTOS VELASCO, Francisco Javier (2004) *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

SCHÄFFNER, Christina (2003) "Translation and Intercultural Communication: Similarities and Differences". *Studies in Communication Sciences* 3: 2. pp. 79-107.

SELMER, Jan y Jakob Luring (2009) "Cultural similarity and adjustment of expatriate academics". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 429-436.

SHI-XU (2001) "Critical Pedagogy and Intercultural Communication: creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation". *Journal of Intercultural Studies*. 22: 3. pp. 279-293.

SIERRA BRAVO, Restituto (2001) *Técnicas de investigación social. Teoría y Ejercicios*. (14^a ed.) Madrid: Paraninfo.

-
- SORIANO GARCÍA, Inmaculada (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-Universidad de Granada- ULPGC*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SPENCER-RODGERS, Julie y Timothy McGovern (2002) "Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication: Barriers, affective responses, consensual stereotypes and perceived threat". *International Journal of Intercultural Relations*. 26. pp. 609-631.
- SPITZBERG Brian H. y Gabrielle Changnon (2009) "Conceptualizing Intercultural Competence". En: Darla K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE. pp. 2-53.
- SUÁREZ Ortega, Magddalena (2005). *El Grupo de Discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Alertes.
- SULLIVAN, Nancy y Robert T. Schartz (2009) "Effects of Japanese national identification on attitudes toward learning English and self-assessed English proficiency". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 486-497.
- TAYLOR, Steven J. y Robert Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (2012) *Competing across borders. How cultural and communication barriers affect business*. Disponible en: <http://www.economistinsights.com/countries-trade-investment/analysis/competing-across-borders> [Último acceso: 24 de marzo de 2015].

THE INCA (INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSMENT) PROJECT (2004).
Disponible en:
<http://www.ces.uc.pt/icopromo/documents/03%20Anne%20Davidson%20Lun%20-%20Intercultural%20Competence%20Assessment.pdf> [Último acceso:
24 de marzo de 2015].

UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Último acceso: 12 de marzo de 2015].

VALERO GARCÉS, Carmen (2003) “Avances en la eliminación de barreras lingüísticas en entornos multiculturales: ¿de la infancia a la juventud en la traducción e interpretación en los servicios públicos?”. En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. pp. 467-477.

VALERO GARCÉS, Carmen (2008) *Formas de mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. (2ª ed.) Granada: Comares.

WEIGL, Robert C. (2009) “Intercultural competence through cultural self-study: A strategy for adult learners”. *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 346-360.

WISEMAN, Richard L. (2003) “Intercultural communication competence”. En: William B. Gudykunst (ed.) *Cross-cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage. pp. 167-190.

WITTE, Heidrun (2008) *Traducción y percepción intercultural*. Granada: Editorial Comares.

YAROSH, Maria y Larry Muies (2012) "Developing Translator's Intercultural Competence: A Cognitive Approach". *Redit* 6. pp. 38-56. Disponible en: <http://www.redit.uma.es/Archiv/n6/3.pdf> [Último acceso: 12 de marzo de 2015].

ZAIDMAN, Nurit y Prue Holmes (2009) "Business communication as cultural text: Exchange and feedback of promotional video clips". *International Journal of Intercultural Relations*. 33. pp. 535-549.

Referencias secundarias

BASSNETT, Susan y André Lefevere (1998) *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Bristol: Multilingual Matters.

BERGH, Bruce Lawrence (1989) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

CHEN, G. M. y W. J. Starosta (1996) "Intercultural communication competence: A synthesis". En: B. Burleson (Ed.) *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks: Sage. pp. 353-383.

CHESTERMAN, Andrew (1997) *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

DELISLE, Jean (1980) *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

- EVEN-ZOHAR, Itamar (1979) "Polysystem Theory". *Poetics Today*. 1. pp. 287-310.
- FILLMORE, Charles J. (1977) "Scenes-and-frames semantics". En: A. Zampolli (ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland. pp. 55-81.
- GENTZLER, Edwin (1993) *Contemporary Translation Theories*. Londres: Routledge.
- GILE, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (1997) "La naturaleza de la mediación intercultural". *Revista de Migraciones*. 2. pp. 125-159.
- GONZÁLEZ DAVIES, Maria (coord.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GONZÁLEZ DAVIES, Maria (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GOUADEC, Daniel (2003) "Notes on translator training (replies to a questionnaire)". En: Anthony Pym (ed.) *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf [Último acceso: 23 de marzo de 2015].
- GUDYKUNST, William B. y Taesop Lim (1986) "A perspective for the study of intergroup communication". En: William Gudykunst (ed.) *Intergroup Communication*. Londres: Edward Arnold. pp. 1-10.
- HOLMES, James S. (1972) "The Name and Nature of Translation Studies." En: *James S. Holmes, Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. pp. 67-80.

-
- HURTADO, Amparo (1996) "La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología". En: Amparo Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 31-55.
- HURTADO, Amparo (2001) *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- INKELES, A. y D. J. Levinson. (1954) "National character: The study of modal personality and sociocultural systems". En G. Lindzey y E. Aronson (eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- KIRALY, Donald (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KUSSMAUL, Paul (1995): *Training the Translator*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958) *Anthropologie Structurale I*. París: Plon [ed. castellano: *Antropología Estructural* (1994) Madrid: Altaya].
- MAYNTZ, Renate (1975) *Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAYORAL, Roberto (1998) "Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España". En: Isabel García Izquierdo y Joan Verdegal (Eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I. pp. 117-130.
- MAYORAL, Roberto (2001a) *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Pub. Universitat Jaume I.

- MAYORAL, Roberto (2001b) "Propuestas de reorientación en el estudio de la traducción". *Traducción y comunicación*. 2. pp. 55-77.
- MAYORAL, Roberto (2001c) "Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos". *Sendebarr*. 12. pp. 311-336.
- MAYORAL, Roberto (2004) "Cultura y traducción". Participación en la Mesa Redonda "Lenguas, cultura y traducción como base curricular del estudiante de Traducción e Interpretación". Presente y Futuro de la Formación de Traductores. Fundación Universidad de Verano de Castilla y León, Soria, 2 al 5 de noviembre de 2004.
- MAYORAL, Roberto (2007) "For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain". *The Translator and Interpreting Trainer I*. pp. 79-95.
- MINERVINI, Rosaria (2004) *Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas próximas en facultades de traducción e interpretación: las teorías implícitas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- NIDA, Eugene (1964) *Toward a Science of Translating*. Leiden : E.J. Brill.
- PLATT, J. (2002) "The history of the interview". En: J. Gubrium Y J. Holstein (eds.) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 33-54.
- PYM, Anthony (1991) "A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation". En: Mladen Jovanovic (ed.). *Translation: A Creative Profession: Proceedings of the 12th World Congress of FIT*. Belgrade: Prevodilac. pp. 541-546.

-
- PYM, Anthony (2003) "Market-Based Arguments Against the Market as a Direct Factor in the Training of Translators". *Journal of the Association of Slovak Anglicists*. 2: 2. pp. 7-11.
- PYM, Anthony (2005) "Training Translators: Ten Recurrent Naiveties". *Translating Today*. 2. pp. 3-6.
- RABADÁN, Rosa (1992) "Tendencias teóricas en los estudios contemporáneos de Traducción". En: Purificación Fernández Nistal (coord.). *Estudios de traducción. Primer Curso superior de traducción: inglés / español*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. pp. 45-59.
- RAMOS, Manuel M.; Andrés Catena y Humberto Trujillo (2004) *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REISS, Katharina y Hans Vermeer (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- SPITZBERG, Brian H., y W. R. Cupach (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- TAFT, Ronald (1981) "The Role and Personality of the Mediator". En: S. Bochner (ed.) *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge: Schenkman. pp. 53-88.
- TROMPENAARS, Fons (1993) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business* (1ª ed.) Londres: Nicholas Brealey.
- VERMEER, Hans J. (1992) *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

VIENNE, Jean (2000) "Which competences should we teach to future translators, and how?" En: Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 91-100.

Table of contents, summary and conclusions

**(As required for the International
Doctorate Mention)**

INTRODUCTION AND OBJECTIVES	1
SECTION A: Background and Context	11
1. A NEW MODEL OF UNIVERSITY IN EUROPE: THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA)	12
1.1. The EHEA: Origins, objectives, and methodology.....	12
1.1.1. Origins and objectives of the EHEA.....	12
1.1.2. EHEA’s methodology: European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), lifelong learning, and competence-based learning.....	14
1.2. Adaptation of the Spanish University to the EHEA.....	21
1.3. The EHEA in TI studies in Spain: the degree in TI.....	27
2. TRANSLATION COMPETENCE AND TRANSLATOR TRAINING	30
2.1. The translator competence: definition and models.....	30
2.1.1. PACTE’s model (2000, 2003, 2008, 2011a, 2011b).....	34
2.1.2. Kelly’s model (1999, 2002).....	38
2.1.3. Muñoz Raya <i>et al.</i> ’s proposal (2004).....	41
2.1.4. The European Master’s in Translation model (2009).....	43
2.2. Translator training.....	47
2.2.1. A brief background of the field.....	47
2.2.2. Theoretical/traductological approaches.....	47
2.2.3. Pedagogical approaches.....	50
2.2.4. Curriculum research in translator training.....	55

3. THE TRANSLATOR'S INTERCULTURAL COMPETENCE: FROM TRAINING TO PROFESSION.....	65
3.1. Contextualization of the IC within intercultural communication studies.....	65
3.1.1. Intercultural communication studies: justification, origins, and some terminological clarifications.....	67
3.1.1.1. The beginning of intercultural communication studies.....	67
3.1.1.2. Too many names for the same concepts: terminological Clarifications.....	69
3.1.2. The IC within intercultural communication studies.....	74
3.2. The IC in practice: some disciplines focused on the acquisition process of the IC.....	79
3.2.1. Business management.....	79
3.2.1.1. Hofstede (1991, 1999).....	82
3.2.1.2. INCA project (2004).....	85
3.2.1.3. Competing across borders (2012).....	87
3.2.2. Education research.....	89
3.2.2.1. Intercultural education.....	89
3.2.2.1.1. Bennett (1986, 1993, 2009).....	92
3.2.2.1.2. Paige (1986).....	93
3.2.2.1.3. Byram (1997).....	94
3.2.2.1.4. Fantini (2000).....	99
3.2.2.1.5. Aguado (2003, 2006).....	100
3.2.2.1.6. Deardorff (2006, 2009).....	102
3.2.2.1.7. Other studies.....	106
3.3. The IC in the field of translator training.....	110
3.3.1. The cultural factor in translation studies.....	110

3.3.2. The IC in translator training.....	113
3.4. The professional translator's IC.....	126
3.4.1. Theoretical approaches to translator's IC.....	126
3.4.1.1. Schäffner (2003).....	126
3.4.1.2. Katan (2004).....	128
3.4.1.3. Witte (2008).....	129
3.4.1.4. EMT (2009).....	131
3.4.2. The translator as intercultural mediator in Spain.....	133
3.4.3. Conceptualizing the profession: ¿What does 'professional translator' imply?.....	135
SECTION B: Empirical Study (I): METHODOLOGY.....	147
4. CONTEXTUALIZING THE RESEARCH.....	148
4.1. Research in the Social Sciences: The field of education.....	148
4.1.1. Background and evolution of education research.....	148
4.1.2. Paradigms linked to education research.....	150
4.2. Qualitative research: basis and justification.....	155
4.2.1. Some epistemological approaches to qualitative methods.....	155
4.2.2. Justification of qualitative methods employed in our study.....	157
5. RESEARCH DESIGN.....	159
5.1. Initial approach and further modifications.....	159
5.2. Research design according to the objectives outlined.....	160
5.3. Profile of the subjects in the study.....	163
5.3.1. Students of the degree and <i>licenciatura</i> in TI of the UGR.....	163

5.3.2. Professional translators.....	164
5.4. Data collection methods.....	165
5.4.1. Triangulation of methods.....	165
5.4.2. Focus groups.....	167
5.4.3. Questionnaire	173
5.4.3.1. Justification.....	173
5.4.3.2. Design.....	174
5.4.3.3. Validation.....	184
5.4.4. Individual semi-structured in-depth interviews.....	187
5.4.4.1. Technique’s progression, its purpose in our study, and guide notes design.....	187
6. APPLICATION OF DATA COLLECTION TOOLS AND METHODS OF ANALYSIS.....	195
6.1. Focus groups.....	195
6.1.1. Selection and recruitment of the subjects	195
6.1.2. Development of the sessions.....	196
6.1.3. Obstacles found.....	196
6.2. Questionnaire.....	197
6.2.1. Selection and recruitment of the subjects.....	197
6.2.2. Distribution lists.....	198
6.2.3. Participation.....	198
6.2.4. Obstacles found.....	199
6.3. Individual interviews.....	200
6.3.1. Selection and meetings with the subjects.....	200
6.3.2. Obstacles found.....	201
6.4. Methods for analyzing the data.....	201
6.4.1. Focus groups.....	202

6.4.2. Questionnaire.....	205
6.4.3. Individual interviews.....	206
SECTION C: Empirical Study (II): RESULTS.....	207
7. FOCUS GROUPS: PRESENTATION AND ANALYSIS OF RESULTS.....	208
7.1. First-year students' focus group.....	208
7.2. Fourth-year students' focus group.....	208
8. QUESTIONNAIRE: PRESENTATION AND ANALYSIS OF RESULTS.....	225
8.1. Dimension (1): Professional profile.....	225
8.1.1. Research questions.....	225
8.1.1.1. What kind of academic and professional profile do they have?.....	225
8.1.1.2. What are their working languages and the kind of translations they do?.....	227
8.2. Dimension (2): Perception of the IC within the translator competence (TC) framework.....	230
8.2.1. Research questions.....	230
8.2.1.1. What is IC's place in relation to the rest of competences of the TC?.....	230
8.2.1.2. What is the translator's opinion in reference to the role of the IC in their profession?.....	240
8.2.1.3. Does the relevance of IC depend on the type of translation they are specialized in?.....	251
8.3. Dimension (3): Approaching the concept of IC and its acquisition.....	253

8.3.1. Research questions.....	255
8.3.1.1. What kind of knowledge, attitudes and abilities about other cultures does the translator consider useful/necessary for their profession? To what extent do they correspond to some of the components of the IC models studied?.....	255
8.3.1.2. How does the translator understand the acquisition process of the IC?.....	258
8.4. Dimension (4): Presence of cultural elements and problem solving strategies.....	266
8.4.1. Research questions.....	267
8.4.1.1. What aspects from other cultures does the translator usually find in the texts they work with?.....	267
8.4.1.2. How frequently do those elements become a translation problem?.....	269
8.4.1.3. How does the translator solve translation problems related to culture in the texts they work with?.....	270
8.5. Dimension (5): IC self-assessment.....	273
8.5.1. Research questions.....	274
8.5.1.1. How does the translator value their IC level in relation to their work?.....	274
8.5.1.2. When have they acquired this competence?.....	279
9. INDIVIDUAL INTERVIEWS: PRESENTATION AND ANALYSIS OF RESULTS.....	283
9.1. Dimension (1): Professional profile.....	284
9.1.1. Research questions.....	284
9.1.1.1. What kind of academic and professional profile do they have?.....	284
9.1.1.2. What are their working languages and the kind	

of translations they do?.....	284
9.1.1.2.1. Working languages.....	284
9.1.1.2.2. Directionality of the translations.....	284
9.1.1.2.3. Translation field they are specialized in.....	284
9.2. Dimension (2): Perception of the IC within the TC framework.....	286
9.2.1. Research questions.....	286
9.2.1.1. What is IC's place in relation to the rest of competences of the TC?.....	286
9.2.1.1.1. Evaluation of the IC in relation to other competences.....	286
9.2.1.2. What is the translator's opinion in reference to the role of the IC in their profession?.....	293
9.2.1.2.1. Evaluation of the cultural knowledge.....	293
9.2.1.2.2. Attitude towards intercultural learning.....	296
9.2.1.3. Does the relevance of IC depend on the type of translation they are specialized in?.....	300
9.2.1.3.1. Relation between IC and different translation fields.....	300
9.3. Dimension (3): Approaching the concept of IC and its acquisition.....	308
9.3.1. Research questions.....	308
9.3.1.1. What kind of knowledge, attitudes and abilities about other cultures does the translator consider useful/necessary for their profession? To what extent do they correspond to some of the components of the IC models studied?.....	308
9.3.1.1.1. Concept of IC.....	308
9.3.1.2. ¿How does the translator understand the acquisition process of the IC?.....	313
9.3.1.2.1. Most convenient stage for acquisition.....	313
9.4. Dimension (4): Presence of cultural elements and problem	

solving strategies.....	318
9.4.1. Research questions.....	318
9.4.1.1. What aspects from other cultures does the translator usually find in the texts they work with?.....	318
9.4.1.1.1. Types of intercultural elements.....	318
9.4.1.2. How often do those elements from other cultures appear in the texts they translate?.....	319
9.4.1.3. How does the translator solve translation problems related to culture in the texts they work with?.....	320
9.4.1.3.1. Problem solving strategies.....	320
9.5. Dimension (5): IC self-assessment.....	323
9.5.1. Research questions.....	323
9.5.1.1. How does the translator value their IC level in relation to their work?.....	323
9.5.1.1.1. IC level.....	323
9.5.1.2. When have they acquired this competence?.....	325
9.5.1.2.1. Stage of acquisition.....	325
SECTION D: Empirical Study (III). CONCLUSIONS.....	329
 10. CONCLUSIONS OF THE EMPIRICAL STUDY WITH TI STUDENTS: REVIEW OF THE OBJECTIVES OUTLINED.....	 331
10.1. First-year students' focus group.....	331
10.1.1. Section (A) Objectives.....	331
10.1.2. Section (B) Objectives.....	331
10.1.3. Section (C) Objectives.....	332
10.1.4. Section (D) Objectives.....	333
10.1.5. Section (E) Objectives.....	333

10.2. Fourth-year students' focus group.....	334
10.2.1. Section (A) Objective.....	334
10.2.2. Section (B) Objective.....	334
10.2.3. Section (C) Objective.....	335
10.3. Overall conclusions of the empirical study with TI students.....	336
11. CONCLUSIONS OF THE EMPIRICAL STUDY WITH PROFESSIONAL TRANSLATORS: REVIEW OF THE OBJECTIVES OUTLINED.....	337
11.1. Section (1) Objective: To obtain information about the translator's professional profile.....	337
11.2. Section (2) Objective: To understand how the IC is perceived by the professional translator in their daily work and its relation with other competences of the TC.....	338
11.3. Section (3) Objective: To identify how the IC and its acquisition are understood by the translator.....	341
11.4. Section (4) Objective: To obtain information about the presence of intercultural elements in their work and the tools they use for solving problems of this nature.....	344
11.5. Section (5) Objective: To learn the translator's self-assessment of their IC and whether their university education has contributed to the acquisition of this competence.....	345
11.6. Overall conclusions of the empirical study with professional translators.....	346

12. IMPLICATIONS OF THE RESULTS IN TRANSLATOR TRAINING.....	348
12.1. Possible recommendations with application in the field of translator training.....	348
12.2. Concluding remarks and future lines of research.....	353
BIBLIOGRAPHY.....	357
ANNEXES.....	(see attached CD)
TABLE OF CONTENTS, SUMMARY, AND CONCLUSIONS (AS REQUIRED FOR THE INTERNACIONAL DOCTORATE MENTION).....	385

SUMMARY

■ Introduction

This doctoral thesis is motivated by our interest in two main lines of research which converge in this work: interculturality and translator training. Our first contact with these fields as researchers took place while doing our *Trabajo Fin de Máster (TFM)* (Gutiérrez Bregón, 2009). There, we began studying the concept of intercultural competence (IC) and its implications in translator training. The general objective of that study was to obtain TI³⁴ student's perspective about the role of intercultural education during their university training. Here, we also worked under the same supervision of the two specialized researchers in the field that coordinate our present doctoral thesis. Besides, we could get access to the works that the research group AVANTI (HUM-763) was performing at the time in the same line of study, such as the I+D project ACCI (*La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores*) funded by the Spanish Ministry of Education and Science. This project was focused on the study of the translation competence (CT) and, specifically, on the acquisition process of the intercultural competence (IC) within the ambit of translator training and interlinguistic communication. In this context, we initially planned a research study focused on TI university students in Spain in order to obtain further knowledge on their IC's perception and acquisition. Nevertheless, University was immersed in a deep transformation with the Bologna process, which implied the temporary coexistence of both, the old degree or *licenciatura* and the new degree in translation and interpreting studies. Due to this lack of uniformity in the curriculum of TI studies, we decided to redesign our research. Following *Tuning's* methodology (González & Wagenaar, 2003) where the perspective of professionals, among other agents involved in the educative process, was gathered in order to validate and consolidate their main lines of action, we changed the focus of our study from the student to the professional translator. This led us to an empirical-descriptive study on the role

³⁴ Translation and interpreting.

of the IC in the work of the expert translator. In particular, we planned to obtain their insight about the acquisition of the IC and its daily implications in their careers. Our research seeks to contribute to the field of translator training by trying to bring closer both, training and profession, so we collected data from professional translators that could be considered useful and somehow applicable to the area of didactics of translation.

■ **Background and Object of study**

By the time we started our doctoral research on the TI student's acquisition of the IC (Gutiérrez Bregón, 2009) the European Higher Education was engaged in a series of decisive changes which lead to the Bologna Process (1999) and the subsequent creation of a common European framework for Higher Education: the EHEA. Nowadays, all university curriculums have undergone the corresponding modifications in order to adapt to this new context whose educational basis relies on a competence-based learning and the acquisition of a series of learning outcomes.

In TI studies, the *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya *et al.*, 2004) was published as a guide that would help in the design of the new TI degree. It would be worth noting that by the time the EHEA was implemented, in the field of translator training the pedagogical approach already adopted was very similar, and hence, prior to that one promoted by this new educational framework (Kelly, 2005; Hurtado, 2007; Calvo *et al.*, 2012). Besides, the research on the development and acquisition of translation competence could also be placed previously to the EHEA (García Izquierdo, 2012).

It seems undeniable to us the importance of interculturality and the need of taking intercultural education as a new pedagogical method within this context of university internationalization and globalization. Therefore, universities would have to work in increasingly diverse environments, so there is a constant exchange of information that makes the process of teaching and learning a more enriching experience. If we take this to the field of translator training, the need of providing

the student with the proper intercultural learning seems even more obvious given the nature of the translator as mediator between languages and cultures.

Since the so called 'cultural turn' in Translation Studies during the 90's, this discipline has evolved towards a broader understanding of the implications of culture in the translation process (Carbonell, 1996; Leppihalme, 1999; Kelly, 2002; Godayol, 2003; Robinson, 2003; Valero Garcés, 2003; Katan, 2004; Sales, 2005; Bassnett, 2006; Ponce, 2007; Witte, 2008; Gregorio Cano, 2012). However, we find little research has been carried out on IC's acquisition within the field of translator training (Schäffner, 2003; Witte, 2008; Katan, 2009; Gutiérrez Bregón, 2009; Gregorio, 2012; Yarosh y Muies, 2012; PICT, 2013; Gregorio y Gutiérrez, en prensa). As a result, we had to turn to other disciplines apart from translator training, such as intercultural communication studies, foreign language teaching, and business management, in order to build the theoretical background of the present study.

All in all, we consider that the empirical study presented here is pertinent and innovative. On the one hand, we do not know of studies based on the perception of the expert translator about the process of acquisition of their IC and their actual experience in relation to this competence. On the other hand, given the current trends of the labour market where internationalization is a requirement, it seems that the need of setting bonds between both, the professional and the academic dimensions is, today, of a key relevance for the training of translators with adaptive profiles and able to fulfil the demands of the business market. In this way, the results obtained in this research provide an empirical perspective, with first-hand data, on the acquisition and the put in practice of the professional translator's IC.

We are aware that, given the fact that the study sample is not big enough, those results cannot be extended to the whole population of translators working in Spain. Nevertheless, we have been as meticulous as possible in selecting a wide range of profiles which would cover the variety of specialized translation branches we can find in the translation market. It would be worth noting that our main objective is not that one of generalizing the results, but to obtain a more profound view of a specific circumstance, so we can expand our knowledge and understand it better. Therefore, the qualitative dimension of the study will be prioritized over the

quantitative one. From the results obtained we have drawn some conclusions with possible implementation in the translation classroom. This way, the most important elements for the acquisition of the IC could be enhanced in class, so students would achieve an appropriate preparation that would help them to face the intercultural challenges of the profession.

We have summarized the information obtained in our study into five points:

- 1- Description of the professional profile of today's translator.
- 2- Perception of the IC within the TC's framework.
- 3- Approach to the concept of IC and its acquisition.
- 4- Incidence of cultural elements and problem solving strategies.
- 5- Self-assessment of IC.

▣ **Objectives and Research questions**

As clarified above, at the beginning of this doctoral thesis we outlined a series of objectives which corresponded to an empirical study focused on the TI student within the context of Spanish higher education. Although we decided to move the approach towards the professional translator, we had already completed a first stage of the research with first and fourth year students from University of Granada. The results obtained from these two groups are included in the corresponding chapter of this thesis. Therefore, we believe it is convenient to present here the objectives outlined for the research with students. These objectives, as well as the results, have proved to be very useful in the process of designing our empirical study with professional translators. Besides, they constitute a line of research we expect to retake, now that the new TI degree programmes are all functioning in Spanish universities.

- *Objectives and research questions of the empirical study with students:*
 - **First-year students**
 - **General objective:** To learn TI student's perspective about the importance of the intercultural learning during their university training.

 - **Corresponding research question:** What does the student think about the role of the cultural element during the translator/interpreter training?

 - **Fourth-year students**
 - **General objectives:**
 1. To resolve whether the intercultural education received by the student has led them to perceive the IC as an essential element for their profession and to develop a positive and open attitude towards intercultural learning.

 2. To determine whether the intercultural education received during their university training is considered appropriate and satisfying by the student.

 - **Corresponding research questions:**
 - Has the intercultural education received led the student to become aware of the importance of the IC for their professional career?

 - Is the student satisfied with their intercultural learning acquired along their university training?

Although we have considered necessary to include the part of the previous study we started with TI students, the main focus of this doctoral thesis regarding

the empirical study lies on the **professional translator**,. Therefore, the **general objective** of this work would be:

To describe, analyze, and understand the perceptions of professional translators on the concept of IC and its acquisition process, as well as the direct implications of this competence in their daily work. This way, we could draw a series of conclusions which could be used to promote the acquisition of the IC during the university training of translators, and to establish a connection between both, training and profession.

A number of **specific objectives** with their corresponding research questions are derived from the general objective above:

- **OBJECTIVE 1:** To obtain information about the translator's professional profile.

Corresponding research questions:

- What kind of academic and professional profile do they have?
- What are their working languages and the kind of translations they do?

OBJECTIVE 2: To understand how the IC is perceived by the professional translator in their daily work and its relation with other competences of the TC.

Corresponding research questions:

- What is IC's place in relation to the rest of competences of the TC?
- What is the translator's opinion in reference to the role of the IC in their profession?
- Does the relevance of IC depend on the type of translation they are specialized in?

OBJECTIVE 3: To identify how the IC and its acquisition are understood by the translator.

Corresponding research questions:

- What kind of knowledge, attitudes and abilities about other cultures does the translator consider useful/necessary for their profession? To what extent do they correspond to some of the components of the IC models studied?
- How does the translator understand the acquisition process of the IC?

OBJECTIVE 4: To obtain information about the presence of intercultural elements in their work and the tools they use for solving problems of this nature.

Corresponding research questions:

- What aspects from other cultures does the translator usually find in the texts they work with?
- Do those elements usually become a translation problem?
- How does the translator solve translation problems related to culture in the texts they work with?

OBJECTIVE 5: To learn the translator's self-assessment of their IC and whether their university education has contributed to the acquisition of this competence.

Corresponding research questions:

- How does the translator value their IC level in relation to their work?
- When have they acquired this competence?

▣ Some notes on the methodology of the study

In relation to the methodological framework of this doctoral thesis, it would be included within the field of Social Sciences, specifically, in the discipline of educative research. It belongs to the interpretative paradigm (Latorre *et al.*, 1996), given the phenomenological scope of our study where translators' and student's perspectives on IC are gathered. If we take Grotjahn's (1987) paradigm classification, our

research would incorporate elements from the exploratory-interpretative (pure) paradigm and also from the exploratory-quantitative-interpretative (mixed) paradigm. The first one would comprise non-experimental studies with qualitative data, whereas the second one, although it shares an exploratory design and the interpretative character of the data analysis, it would also hold quantitative data, as it is our case because our study combines both, qualitative and quantitative data (we collected qualitative data from focus groups with students and from individual interviews with professional translators, but at the same time we also collected quantitative data from a questionnaire).

Concerning our groups of study, on the one hand we worked with TI students from first and fourth year (University of Granada) and on the other hand, we worked with the principal group of the empirical study consisting of professional translators. The tools we used for collecting the data are shown below:

-Students: 2 focus groups (one with first-year students and the other one with fourth-year students).

-Professional translators: Questionnaire (distributed to 70 translators) and 8 individual semi-structured in-depth interviews (Taylor & Bogdan, 1987).

This way, we would obtain a triangulation which in terms of Denzin (1970, in Arias, 2000: 4) is “the combination of two or more theories, data sources, research methods, in the study of a singular phenomenon”.

■ Thesis structure

Each chapter of this thesis is summarized as follows:

SECTION A: BACKGROUND AND CONTEXT

Chapter 1: A new model of university in Europe: The European Higher Education Area (EHEA)

In this chapter, we introduce the new framework of the European Higher Education and its main methodological features: EHEA's objectives, the European Credit Transfer System, lifelong learning, and competence-based learning. We also approach to the adaptation process of Spanish universities, particularly, Translation & Interpreting schools.

Given the connexion between this new student-centred approach founded on a competence-based learning, with the general objective of our research in relation to the TI student's acquisition of IC, we considered the inclusion of this chapter highly pertinent.

Chapter 2: Translation competence and translation training

In this chapter we approach, in the first place, to the concept and models of TC chronologically, placing the focus on those that are closer to our research objectives. Therefore, we will be looking at TC models oriented to the acquisition process within the translator training whose elements or sub-competences are defined in terms of learning outcomes and where the IC is also included. In the second place, we make a review of the main traductological approaches that have had an impact on the evolution of translator training as a discipline. Besides, we also identify the most significant pedagogical approaches in the field according to Kelly (2005a). Finally, we introduce some important research being carried out on curriculum research within the discipline of translator training.

Chapter 3: Translator's Intercultural Competence: From training to profession

This chapter closes the theoretical background of our thesis. Here we focus on our object of study: the IC. In the first part of this section we place the IC within the framework of intercultural communication studies because here we can find a wider range of works about the concept of IC from a theoretical level. In addition, we also highlight the difficulties that imply all research based on the controversial concept of culture. Subsequently, we approach those fields of study where IC

research has led to empirical studies of clear relevance to our work, given their focus on the acquisition process of this competence. Those areas are: business management and educative research. The last two sections of this chapter are centred on the IC within the context of translator training and the professional dimension. We make a review of those models of IC that could be adapted to translator training and we focus on the few studies within this field that deal with the TI student's acquisition of IC. In relation to the translator's IC, apart from examine it from a theoretical perspective, we also approach its implications within the profession through the figure of the translator as an intercultural mediator in Spain and its relevance according to the most frequent jobs of TI graduates that are displayed in the Libro Blanco del título de grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya *et al.*, 2004). Finally, given the doubts we harboured in relation to the very definition of 'professional translator', we analyze the currently context of the professional translator in Europe and Spain, through the works of Katan (2009) and Pym *et al.* (2012) on the status of the translation profession.

SECTION B: EMPIRICAL STUDY (I): METHODOLOGY

Chapter 4: Contextualizing the research

This chapter opens the section about methodology, research design, and the tools employed for data collection in our empirical study with students and professional translators. We deal here with the theoretical background of the research in Social Sciences, particularly educative research, where we place the interpretative paradigm adopted in our study (Latorre *et al.*, 1996). Finally, we contextualize our study within the qualitative-based methods.

Chapter 5: Research design

In this chapter we explain in the first place the circumstances that led us to change the focus of our study from the student to the professional translator. We

also classify our design following the listing of objectives of Cea D'Ancona (1996). According to this classification, our research design would be exploratory and descriptive because the method of the survey is used for collecting data through techniques such as the focus group, the standardize questionnaire, and the individual semi-structured in-depth interview (Taylor & Bogdan, 1987). Subsequently, the profiles of the two groups of study are described: first and fourth year students of TI from the UGR and active professional translators. Finally, we focus on the details of the above techniques for collecting data: in the case of the focus groups, the guide notes used in each of the sessions are presented. In relation to the questionnaire, we thoroughly explain its design stages which cover the operationalization process (Calvo Encinas, 2009), the selection of the different types of questions, its wording and distribution within the questionnaire and lastly, the validation of the tool through a test trial and the expert evaluation. In the case of the individual semi-structured in-depth interviews, a brief introduction on the evolution of the technique is included. Then, we justify its suitability in our study and present the guide notes that are displayed attending to the main objectives and research questions outlined at the beginning of this thesis. However, given that we are dealing with semi-structured interviews, the guide notes can be modified to a greater or lesser extent throughout the development of each session.

Chapter 6: Application of data collection tools and methods of analysis

The chapter is divided into two sections: in the first one, we describe the application process of the three tools employed for data collection in our empirical study: the focus group, the questionnaire, and the interview. The following stages are covered: the selection of the study subjects, the development of the sessions (in the case of the focus groups and the interviews) and the distribution and level of participation (in the case of the questionnaire). We address as well, the problems we had to face during the application of those tools, such as difficulties in accessing the subjects and their level of willingness to collaborate in the study.

In the second section of the chapter we focus on the phase of data analysis. The transcription, categorization, and codification of the focus groups and the individual interviews are described. In relation to the questionnaire, we explain the data dump and its conversion and analysis that made possible its representation by means of graphics and charts. In order to do this, we designed an application that enabled us to analyse the data statistically by using the *Excel* software. The statistics we used are descriptive, which means we can analyze and summarize data for its subsequent interpretation but we cannot generalize the results to the whole population that is represented in the sample.

SECTION C: EMPIRICAL STUDY (II): RESULTS

In **chapters 7, 8 and 9** of this thesis we show the results obtained from the analysis of the data collected by the three tools employed: the focus group, the questionnaire and the interview. In the case of the questionnaire and interviews, the results are displayed attending to the main structure of the empirical study (tables 20 and 23 in pages 176 and 194, respectively) in order to facilitate the reading of this third section. The tables show the objectives of the research, the dimensions in which the study is divided, the research questions, and the empirical variables with its corresponding codes (in the case of the questionnaire) and categories (in the case of the interviews). Finally, the tables also include the numeric items which refer to each question from the questionnaire, and the guide notes used for the devising of the interviews' main structure. In the case of the focus groups, the results are presented attending to the objectives and research questions from the tables 18 and 19 available in pages 169 and 171, respectively.

SECTION D: CONCLUSIONS

In **chapters 10 and 11** we find the conclusions achieved from the review of the objectives laid out at the beginning of this research in relation to the results of the empirical study. We also make a general assessment of such results.

Chapter 12: Implications of the results in translator training

In this final chapter, we reflect upon the effects that the results obtained from the empirical study may have in translator training. Therefore, we present a series of suggestions we consider may be helpful in the promotion of the TI student's acquisition of the IC in the classroom. Finally, we introduce the alternative lines of investigation that have opened from the research process of this doctoral thesis.

SECTION E: BIBLIOGRAPHY

A listing of all the bibliographic references consulted is displayed here by alphabetical order. It would be worth noting that, given the interdisciplinary nature of this thesis, the bibliography covers references from different fields within the Social Sciences framework, apart from Translation Studies and Translator training, such as: Education Sciences, Intercultural Communication Studies, and Business Management.

▣ Conclusions

In this part of our doctoral thesis we present the conclusions of the empirical study carried out with translation students and professional translators. We will try to prove that we have achieved the objectives we set at the beginning of the research. The conclusions are displayed throughout chapter 10 (translation students) and chapter 11 (professional translators).

CONCLUSIONS OF THE EMPIRICAL STUDY WITH TI STUDENTS: Review of the objectives outlined

- First-year students' focus group
 - ✓ Section (A) objectives:

i. To learn if the student considers IC an important element of TC.

IC was mentioned in third place after the ability “having a good memory” from the psychological competence and after the linguistic and communicative competence. Students referred to the IC many times spontaneously without the interviewer having to ask about it. We could conclude that indeed, students consider IC an important element in the translator’s profession.

ii. To identify the importance of the IC given by the student in relation to other competences.

In this sense, students placed the IC just below linguistic and communicative competence when being asked. According to them, the IC would function as a complement of the linguistic competence and recognized that the lack of IC may affect the quality of a translation. However they also stated that there may be texts that do not require a high level of IC from the translator. Therefore, we can confirm that students prioritize the linguistic knowledge above everything else and therefore, that knowledge would be reinforced by intercultural learning.

✓ Section (B) objectives:

iii. To determine if the student shows interest and curiosity to discover other perspectives by placing their culture at the same level than other cultures.

Their interest towards other cultures was evident from the beginning of the session and later when they talked about their plans on continuing to travel abroad (they had already travelled abroad despite being first-year students) and even living permanently in other countries. We believe they started to compare their own culture with others thanks to those travels and the intercultural relations they may have established in those countries.

iv. To learn if the student is ready to question stereotypes from their own culture and other cultures.

This objective is in line with the previous one. When comparing their own culture with others, the students realized that no culture was better than the other one but they were all different at the same time.

✓ Section (C) objectives:

v. To determine if the student considers that acquiring some level of IC would be possible during their training as translators.

They all agreed on the importance of the intercultural knowledge not only for the translator's profession, but also for any other job or even for daily life. In reference to their training, they stressed the idea of learning experiential knowledge that they could apply directly to a translation project. They considered theoretical content (declarative knowledge) as less important and often related with more traditional approaches adopted, for example in Philology. We can conclude that although their notion of the concept of IC was very limited, they already had a quite clear idea of the kind of intercultural learning they preferred for being the most useful for their future profession.

✓ Section (D) objectives:

vi. To find out student's point of view about the most useful teaching approach for the acquisition of the IC.

From the students' responses it could be inferred that they all seemed to agree with the existence of specific subjects for the intercultural learning as long as their content could be related and applied to the rest of subjects (transversal approach to learning). They also pointed out what we believe is an essential fact for intercultural

learning: culture is ever present in translator's profession and for that reason, the cultural element must be displayed throughout the curriculum of TI studies and not just isolated in particular subjects.

✓ Section (E) objectives:

vii. To learn student's point of view about certain activities that promote intercultural contact during their training.

In reference to mobility, all interviewed students had travelled and lived abroad at least for a few months. Besides, they also expressed their intention of working in other countries when their studies at UGR were completed. It was therefore obvious that they were going to apply for an Erasmus grant. In relation to the multicultural classroom, their interest was mainly to improve their language skills, so they consider this initiative in a positive way. In spite of mentioning their interest in learning about other cultures as well, that did not seem to be their main purpose when establishing relations to foreign students.

- Fourth-year students' focus group

✓ Section (A) objective:

i. To learn if IC is identified by the student as a key element of TC, or if it is unknown to them, or it is just not considered important for their future careers.

Final year students considered IC as an essential element of TC (in the second place right after linguistic and communicative competence). However they understood IC as an ability that cannot be acquired fully in class, but it has to be developed through individual learning. Therefore, we observe that the development of the IC was considered important but the university training could

not provide them with a high level of that competence and hence, the final responsibility in the acquisition of the IC would be their own.

✓ Section (B) objective:

ii. To determine how the student values the acquisition of IC during their training and their perspective about the methods used in their learning of intercultural content (homogeneity vs. heterogeneity).

From the results obtained in this section, it could be inferred that Intercultural learning plays an essential role in the translator's profession according to the students. They also considered that learning certain intercultural knowledge in class would be positive. However, they pointed out that this kind of knowledge may only be learned in full through an individual and lifelong learning. They also showed their satisfaction with the way this learning had been carried out during their training because they had been able to build the basis from which they could now continue learning about other cultures on their own. We find very positive the evaluation they made of their intercultural learning because it seems to have been acquired in a transversal way and not just in specific subjects such as Civilización.

✓ Section (C) objective:

iii. To learn how IC and CC are perceived by the student and if they consider having acquired an appropriate level of IC during their training.

IC was perceived as a group of interpersonal abilities, an open and sympathetic attitude, and knowledge about customs and habits of the cultures in question; all these elements are included in Byram's IC model (1997). The figure of the translator was understood by them as an intercultural mediator. In reference to the concept of CC, they considered that it implied a static way of learning about other cultures that corresponded to what they studied in the subjects of Civilización. They came

back to the idea of intercultural knowledge linked to individual learning and mentioned again that it was their responsibility to keep learning about other cultures on their own. We observe that the idea of lifelong learning was always linked to that one of intercultural learning throughout the interview. Nevertheless, their notion of the concept of IC was very limited and superficial, as expected from their answers, because they could not go further than making a list of basic abilities and attitudes.

- Overall conclusions of the empirical study with TI students

As we explained in the chapter of methodology, the work with the two focus groups of students was conceived at the beginning of our research as the first step of a series of focus groups and interviews with TI students from different Spanish universities. Due to the Bologna reform and the subsequent coexistence of the old and new degrees of TI studies, we decided to focus on the professional translator instead, and postpone temporarily our work with students. Nevertheless, we decided to include the preliminary results we obtained from the focus groups because they were very useful in the design of the new objectives and research questions that we posed for our work with professional translators. In this sense, we introduced similar issues such as the role of the IC in relation to other competences from the TC, the attitude towards intercultural learning, and the period of acquisition of the IC. However, the approach we adopted here is obviously different. As it was mentioned earlier, we plan to get back to the line of research with students because we consider necessary to count with the perspective of the main agents in the IC teaching and learning process, that is to say, students and teachers, so we can compare their opinions with the ones of the professional translator.

In reference to the objectives we outlined for this part of the research, we believe they have been achieved in both focus groups. Still, those results must be considered as preliminary because the sample of students should be extended to other Spanish universities within the framework of a wider study.

CONCLUSIONS OF THE EMPIRICAL STUDY WITH PROFESSIONAL TRANSLATORS:

Review of the objectives outlined

- ✓ Section (1) objective: To obtain information about the translator's professional profile.

In relation to the sample of the questionnaire, most translators were freelance working full time and with a degree in Translation or Philology, although many of them had qualifications in technical areas which complemented with a postgraduate degree in translation. Almost the 70% had a working experience between 5 and 15 years in the field of translation. The rest had more than 15 years of experience. The most frequent working language combination was Spanish and English, being Spanish the target language in most cases. In reference to the areas of expertise, we tried to gather as many different profiles as possible, which would cover a wide range of translation fields. We tried to choose different profiles among the translators who completed the questionnaire. Our main interest was to gather translators from various fields, different ages and working experience, and with different working languages in order to bring together as many perspectives as possible towards intercultural learning and the way it influences the translator's routine.

We consider the objective of this section has been achieved because the diversity in the translators' profiles allowed us to cover most translation fields in the market and therefore, to count with a more specific idea of today's translator's profession in Spain.

- ✓ Section (2) objective: To understand how the IC is perceived by the professional translator in their daily work and its relation with other competences of the TC.

In order to achieve this objective we posed three different research questions that we tried to answer through the information we collected from the questionnaires and subsequent interviews.

In relation to the questionnaire and taking as reference Kelly's TC model (1999, 2002), the better positioned competences according to the translators' responses were the strategic and the instrumental. Next, we found the intercultural competence and closely we have the communicative and textual. The psychological competence was placed afterwards, followed by the interpersonal. The worst valued competence, by far, was the thematic one, marked as little important by a 40% of translators and as not important by a 15 %.

Most translators conceived translation as a way of intercultural communication, although almost a 45% of them believed that intercultural knowledge does not have to be decisive in the quality of a translation. Besides, their attitude towards intercultural learning was in general very positive: they considered culture as a constant element in the process of translation and according to them, it would be necessary to continue learning about other cultures by means of travelling, or by keeping themselves updated on the trends in other countries through cinema, television or the Internet. Despite understanding culture as a factor always present in their daily work, almost a 90% of translators pointed out that the translator's IC depends on the type of texts they work. The general thought was that the presence of culture in scientific and technical texts would be minor, and consequently, the relevance of the IC would be lesser here, whereas this competence would be highly important, for instance, in a literary text. Here, an important bias in the translators' conception of IC was perceived. This tendency was confirmed through the analysis of the results from the questionnaire and the interviews. Translators' idea of IC was quite superficial, as they understood this concept from a micro-textual perspective when stating that the required level of IC depends on the type of translation. They did not have into account more significant dimensions such the ones studied in the IC models of Byram (1997), INCA (2004), and Deardorff (2006).

Taking now the eight translators we interviewed, considering that they worked different translation fields, they all answered in the same way: they recognized that

intercultural knowledge was a very important tool in their work and they made efforts to improve that knowledge day by day, by showing a pro-active and open attitude. However, the scope of such attitude seems pretty basic to us, being linked to a static conception of IC: most translators' intercultural contact was through the press, literature, cinema, and by occasional trips to other countries. These activities would lead to the acquisition of a more declarative knowledge rather than experiential. Therefore, initiatives from the interpersonal dimension of the IC (Byram, 1997) would be left aside.

On the other hand, most subjects mentioned the advantages of taking part in mobility programmes during their training in order to improve their IC. As we have seen earlier, mobility plays an essential role in the IC acquisition of the TI student (Kelly & Soriano, 2007).

When being asked if the IC should function as a complement of other competences or on the contrary, if it should be placed at the same level as any other competence, they chose the second option. For some of them, understanding and translating a language implied necessarily a deep comprehension of its cultural background. Through specific examples of their professional practice we could determine the way culture manifested in the texts they worked. We could also expand the vision of the scientific and technical translator reflected on the answers to the questionnaires.

Finally, we addressed the controversy about the level of IC required to translate a text attending to its typology. Most translators we interviewed agreed with the fact that a higher level of IC is required to translate literary, touristic, publicity, and legal texts in comparison with others that would not carry such a cultural load like scientific and technical texts. Nevertheless, they did not believe that all technical texts lack of the cultural element. According to them, culture here may be present in a more subtle and transversal way, and that is why a deeper knowledge of the culture in question would be necessary. All translators agreed that texts without any cultural content at all, such as technical manuals, are a minority, as it is the profile of a technical translator that works exclusively with this type of texts. All in all, we could verify through the interviews that scientific and technical translators

showed a wider knowledge of the IC. However, the responses also corresponded to a limited conception of the IC where only the textual dimension was taken into account.

Considering all of the above, we could confirm that we have been able to answer satisfactorily the three research questions of the present dimension and therefore, the objective of this part of the study has been achieved.

- ✓ Section (3) objective: To identify how the IC and its acquisition are understood by the translator.

The answers obtained through the questionnaire about the definition of the concept of IC were not entirely satisfactory. Despite having specified in the wording of the question that they should enumerate abilities, knowledge and attitudes that would shape the concept of IC, we could not find many answers that were consistent with what we had in mind when designing the question. This could be due to a lack of attention when reading the question, or because of reading the question too quickly, or even for not having much time for an elaborate reflection on the subject. However, we could gather the most significant elements and make a classification according to the three aspects above (abilities, knowledge and attitudes) in order to find similarities with some studied models and definitions of IC (Byram, 1997; INCA, 2004; Deardorff, 2006). The answers to this question provided us with the necessary keys (which we could verify later in the interviews) to conclude that translators showed a limited knowledge of what IC entails.

In relation to the process of acquisition of the IC, translators considered university training as the best period to start learning about other cultures. They also conceived this learning as an ongoing process which would extend to the professional stage, being this period a key to the IC acquisition, in the sense that translators have to face direct experience and real conflicts. We found satisfactory the way translators had internalized the idea of intercultural learning linked to lifelong learning.

Translators preferred a transversal way of learning about other cultures during university training rather than having specific subjects like Civilización. This idea is in tune with our vision and other authors' that have criticized a way of teaching culture in TI clearly separated from intercultural learning because it is focused just in the acquisition of declarative knowledge (Kelly 2005b, 2008).

During the interviews, we could gather more elaborate information about the concept of IC than in the questionnaires. However, our expectations could not meet completely because sometimes translators did not provide any element for the three categories previously established (abilities, knowledge, and attitudes). Reflecting on this, we considered that perhaps it would have been more appropriate to show them their own answers to the questionnaire in this particular section and invite them to give a more detailed explanation. This way, we would have been avoided the haste and improvisation that may involve a response that requires to make a list, like this one. Although the answers we obtained were more elaborate here than in the questionnaire, we noticed again that translators often left aside the three categories of abilities, knowledge, and attitudes and made a list of elements belonging to a kind of knowledge more descriptive and declarative. Therefore, aspects of interaction and discovery that would promote intercultural relations and would correspond to a dynamic conception of IC, were often ignored. Even when they mentioned the attitude element as a key to the IC acquisition, we only could gather "curiosity", "attention" and "discipline".

In reference to the process of acquisition of the IC, the interviewed translators as well as the rest of translators that completed the questionnaire, were in favour of a transversal approach that was well-defined in the curriculum of TI. However, they also consider specific subjects of culture as very useful, as long as the teaching approach was not based entirely in acquiring theoretical knowledge. They also mentioned the role of the teacher and their responsibility in choosing their teaching material in relation to the presence of the cultural element.

Considering all the above, we are aware that approaching the concept of IC from an empirical perspective is not an easy task. In this part of our research we have tried to determine how IC is understood by the professional translator as well

as the kind of abilities, knowledge, and attitudes that would characterized its acquisition. We believe we have achieved the objective of this section only partially because we expected to gather much more complete information about the concept of IC. Nevertheless, we look at this lack of precision in the answers as an answer itself that leads us to the conclusion that the translators in our study had a very limited understanding of the concept of IC located at a micro-textual level. In future research we plan to modify the approach to this question and see if this trend could be extended to a bigger sample of professional translators.

- ✓ Section (4) objective: To obtain information about the presence of intercultural elements in their work and the tools they use for problem solving of this nature.

According to the data gathered through the questionnaire, the cultural elements found more frequently in the working texts of the professional translators would be of economic, legal, and institutional nature. Nevertheless, the difference in relation to the rest of elements would not be much noticeable. Translators also mentioned humoristic information, word games, customs, and religion. Some of them also added scientific, medical and technical information as well as elements from gastronomy and topical issues. Most translators showed confidence in their ability to solve possible translation problems of cultural nature. They assured being able to find the necessary resources that would lead them to the best translation option in case they did not know the solution beforehand. The most frequent sources of documentation used by them would be dictionaries, glossaries, parallel texts, and other translations, although in the online version. They also use the Internet to ask other colleagues for help, but this would not be a resource they use very often.

Through the interviews we could gather more specific information on this matter, especially concerning the categories of frequency and tools for problem resolution. The most remarkable outcomes we got from this dimension were, on the one hand, being able to know to what extent culture influences texts where the general idea (according to the responses from the questionnaire) was that they lack

of the cultural element or this is difficult to detect. On the other hand, to see how the Internet, despite having become the most commonly used resource of documentation for translators, often becomes a problem itself, due to the fact that there are certain cultural aspects difficult to find online because of their very specific nature and also because of the huge amount of information dispersed on the Internet. Most translators recognized that in those cases, they normally go to native speakers in order to obtain the best translation option.

- ✓ Section (5) objective: To learn the translator's self-assessment of their IC and whether their university education has contributed to the acquisition of this competence.

According to the information gathered through the questionnaire, almost the majority of translators recognized having thought about their IC sometime because they consider it is an essential element in their work. Most of them assessed their IC in a very positive way and recognized they usually feel comfortable in actual situations of intercultural contact. However, half of the subjects admitted not having much time to reinforce this competence.

We should take into consideration the fact that this confidence in their level of IC is based on a biased conception of IC that would be limited basically to the kind of texts they usually translate. As we mentioned earlier, they did not seem to be aware of the most complex implications of the concept, especially concerning the dimension of attitudes.

In relation to the stage of acquisition, most translators agreed with the fact that their own intercultural learning had been mainly autonomous in both, their university training and now in their professional lives. Half of them admitted that university had not provided them with the necessary basis in order to continue with such learning on their own. Nevertheless, the translators we interviewed recognized that their university training had been decisive in that sense because it was there where they could lay the foundations of an autonomous learning. They also

mentioned the importance of the teacher, although they admitted that the responsibility in their intercultural learning was mainly theirs.

Finally, they all shared the feeling that they still had much to learn about other cultures and this idea was motivating them to keep up to date their intercultural learning. Therefore, they showed a proactive and very positive attitude and they seemed to have assimilated that lifelong learning is a tool to enhance their IC.

- Overall conclusions of the empirical study with professional translators

The overall assessment from the results and their further analysis is, generally, positive. We have been able to answer the research questions in an extensively and efficient way by complementing the information gathered through the questionnaire with the in-depth interviews. We also have achieved the objectives of the study although we admit that it was not easy, for instance, to make the question about the concept of IC understandable to the respondents. We did not get, in this sense, the volume of information we expected, and we assume that the wording and the whole approach to that question can be improved. As we mentioned earlier, we will take this into account in further studies. Nevertheless, it was that precise question the one that made us realize that the concept of IC was perceived by translators in a superficial way and limited to a basic knowledge about institutions, customs, and topical issues; all of them linked exclusively to their working languages.

As it can be observed from this report, we have covered a wide range of questions about the incidence of culture in the translator's daily work according to the different areas of expertise or translation fields in the market. Consequently, we have got now a more specific profile of the professional translator in this sense. Bearing in mind that we could not find any research that studied this particular topic, we are aware that such portrait is yet incomplete. Therefore, it would be necessary to continue with this line of research by extending the population sample in the questionnaire as well as the number of interviews, so we can build a more precise image of the professional translator and the role of culture in their work.

In reference to translator training, we consider that it is possible and necessary to provide the student with a conception of IC (taking an appropriate model of IC as reference) that covers not only descriptive knowledge, but the totality of dimensions that this concept entails and that affect directly the work of the translator. This way, students would abandon misleading notions of this competence as the ones we have observed in translators through the present study. In order to achieve that, outdated teaching approaches should be avoided as proposed by Kelly (2005b, 2008), because they are at a great distance from the real intercultural learning studied in works of reference such as Byram's (1997), INCA's (2004), and Deardorff's (2006). Those obsolete models would be as well distanced from solid conceptions of culture like Hofstede's (1991, 1999) and Katan's (2004), where culture is understood as a shared mental map of the world.



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa Oficial de Posgrado en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación

Departamento de Traducción e Interpretación

*La Competencia Intercultural en la formación y profesión del traductor:
Un estudio empírico-descriptivo*

ANEXOS

TESIS DOCTORAL

Silvia Gutiérrez Bregón

Directoras:

Dra. Dorothy Kelly

Dra. Inmaculada Soriano García

Granada, 2015

ÍNDICE

ANEXO 1: Tabla resumen de objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, variables empíricas e ítems. CUESTIONARIO.....	1
ANEXO 2: Tabla resumen de objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, categorías, códigos y guión. ENTREVISTAS.....	2
ANEXO 3: Tablas resumen de objetivos, preguntas de investigación y códigos. GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	3
ANEXO 4: Guiones de GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS.....	5
ANEXO 5: TRANSCRIPCIONES de los grupos de discusión con estudiantes de TI.....	8
Estudiantes de 1º.....	10
Estudiantes de 4º.....	35
ANEXO 6: TRANSCRIPCIONES de las entrevistas individuales en profundidad con traductores profesionales.....	64
Sujeto 1.....	64
Sujeto 2.....	78
Sujeto 3.....	100
Sujeto 4.....	113
Sujeto 5.....	131
Sujeto 6.....	146
Sujeto 7.....	163
Sujeto 8.....	174
ANEXO 7: CUESTIONARIO cumplimentado por traductores Profesionales.....	192

ANEXO 1: Tabla resumen de objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, variables empíricas e ítems. CUESTIONARIO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN/CONSTRUCTO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES EMPÍRICAS	CÓDIGOS DE VARIABLES V(x)XX	Ítems cuestionario
Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado	(1) Perfil profesional	¿Qué perfil académico y profesional tiene?	Formación académica	V(1)01	3.1. 3.2. 3.3. 3.11. 3.2.2 3.3.3
			Vinculación laboral actual	V(1)02	4.1. 4.2. 4.3. 5.1. 5.2. 6.1. 7.1. 7.2. 7.3. 7.4.
		¿Cuáles son sus lenguas de trabajo habituales y el tipo de traducciones que realiza?	Lenguas de trabajo	V(1)03	8.1. 8.2. 8.3. 8.4.
			Direccionalidad de las traducciones que realiza	V(1)04	9.1. 9.2. 9.3.
			Rama de la traducción a la que se dedica	V(1)05	10.1. 10.2. 10.3. 10.4. 10.5. 10.6. 10.7.
Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT	(2) Percepción de la CI en el marco de la CT	¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?	Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor	V(2)06	11.1. 11.2. 11.3. 11.4. 11.5. 11.6. 11.7.
		¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?	Valoración del conocimiento sobre otras culturas	V(2)07	12.1. 12.2. 12.3. 12.4. 12.5.
			Actitud hacia el aprendizaje intercultural	V(2)08	13.1. 13.2. 13.3. 13.4. 13.5.
¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica?	Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción	V(2)09	14. 14.1.		
Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición	(3) Aproximación al concepto de CI y su adquisición	¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?	Concepto de CI	V(3)10	15.
		¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?	Etapas de adquisición más favorable	V(3)11	16.1. 16.2. 16.3. 16.4. 17.1. 17.2. 17.3. 17.4. 17.5. 17.6. 17.7.
Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural	(4) Incidencia de elementos interculturales y gestión de conflictos	¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?	Tipos de elementos interculturales	V(4)12	18.1. 18.2. 18.3. 18.4. 18.5. 18.6.
		¿Con qué frecuencia estos elementos constituyen un problema de traducción?	Frecuencia de aparición de problemas	V(4)13	19.1. 19.2. 19.3. 19.4.
		¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?	Técnicas de resolución de problemas	V(4)14	20.1. 20.2. 20.3. 20.4. 20.5. 20.6.
Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición	(5) Autoevaluación de la CI	¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?	Nivel de CI	V(5)15	21.1. 21.2. 21.3. 21.4. 21.5.
		¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?	Etapas de adquisición	V(5)16	22.1. 22.2. 22.3. 22.4. 22.5.

ANEXO 2: Tabla resumen de objetivos, dimensiones, preguntas de investigación, categorías, códigos y guión. ENTREVISTAS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN/CONSTRUCTO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS + CODIFICACIÓN	GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS
Obtener información sobre el perfil profesional del traductor encuestado	(1) Perfil profesional	¿Qué perfil académico y profesional tiene?	Formación académica (1)FORM.ACAD Vinculación laboral actual (1)VINC.LAB	¿Cuál ha sido tu formación académica?
		¿Cuáles son sus lenguas de trabajo habituales y el tipo de traducciones que realiza?	Lenguas de trabajo (1)LENG.TRAB	¿Cuáles son tus lenguas de trabajo?
			Direccionalidad de las traducciones que realiza (1)DIR.TRAD	¿Qué tipo de traducciones realizas?
			Rama de la traducción a la que se dedica (1)RAM.TRAD	
Conocer de qué modo percibe el traductor profesional la CI en su trabajo diario y su relación con otras competencias de la CT	(2) Percepción de la CI en el marco de la CT	¿Qué lugar ocupa la CI respecto a otras competencias de la CT?	Valoración de la CI en relación con otras competencias del traductor (2)VAL.CI-CT	¿El conocimiento de otras culturas está al nivel de otras habilidades del traductor como saber documentarse o conocer en profundidad la lengua meta? ¿Por qué? ¿De qué forma lo percibes en tu trabajo?
		¿Qué opinión tiene el traductor sobre el papel de la CI en su profesión?	Valoración del conocimiento sobre otras culturas (2)VAL.CON.CULT	Respecto al conocimiento necesario sobre otras culturas que debería tener un traductor, ¿crees que es importante? ¿Por qué?
			Actitud hacia el aprendizaje intercultural (2)ACT.APR.CULT	¿Cómo debería un traductor ampliar su conocimiento intercultural?
¿La relevancia de la CI depende de la especialidad de traducción a la que se dedica? (jurídica, literaria, cient-técnica, etc.)			Relación entre CI y diferentes ramas de la traducción (2)REL.CI+TIPOSTRAD	¿Depende el nivel de CI necesario en una traducción, del tipo de traducción que se trate?
Averiguar de qué forma concibe el traductor la CI y su proceso de adquisición	(3) Aproximación al concepto de CI y su adquisición	¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas considera el traductor que son útiles/necesarios en su profesión? ¿En qué grado se corresponden con elementos incluidos en modelos de CI estudiados?	Concepto de CI (3)CONC.CI	¿Qué características conformarían la CI del traductor en términos de habilidades, conocimientos y actitudes?
		¿Cómo entiende el traductor el proceso de adquisición de la CI?	Etapas de adquisición más favorable (3)E.ADQ.FAV	¿Cuál crees que sería la etapa más favorable para comenzar el aprendizaje intercultural en el caso de un traductor? En la formación universitaria del traductor, ¿crees que los elementos culturales deberían distribuirse de forma transversal en el plan de estudios o sería mejor introducirlos en asignaturas exclusivas de cultura?
Obtener información sobre la presencia de elementos interculturales en su trabajo y los mecanismos que utiliza en la resolución de problemas de índole cultural	(4) Incidencia de elementos interculturales y gestión de conflictos	¿Qué elementos propios de otras culturas suele encontrar el traductor en los textos que trabaja?	Tipos de elementos interculturales (4)ELEM.INTERC.TIPOS	¿Son frecuentes las referencias a otras culturas en tu trabajo?
		¿Con qué frecuencia aparecen estos elementos de otras culturas?	Frecuencia de aparición de elementos de otras culturas (4)FREC.E.CULT	
		¿Qué mecanismos utiliza el traductor para la resolución de problemas de tipo cultural en las traducciones que realiza?	Técnicas de resolución de problemas (4)RESOL.PROBL	¿Cómo abordas los problemas de traducción causados por estos elementos?
Conocer la valoración del traductor acerca de su CI y averiguar si la formación universitaria ha contribuido en su adquisición	(5)Autoevaluación de la CI	¿Cómo valora el traductor su nivel de CI en relación con su trabajo?	Nivel de CI (5)AUTOEV.CI	¿Consideras que tienes las habilidades que mencionaste antes y que componen la CI?
		¿En qué etapa ha adquirido dicha competencia?	Etapas de adquisición (5)E.ADQ.CI.PROP	¿Cómo crees que las has adquirido esta competencia?

ANEXO 3: Tablas resumen de objetivos, preguntas de investigación y códigos.

GRUPOS DE DISCUSIÓN

-Grupo de discusión de primero-

	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	
	¿Qué piensa el estudiante acerca del papel que juega el factor cultural en la formación de un traductor/intérprete?	Conocer la perspectiva del estudiante de TI sobre la importancia de adquirir conocimientos interculturales durante su formación.	
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CODIFICACIÓN
PERCEPCIÓN DE LA CI Y SU RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS DE LA CT	1. ¿Qué competencias de la CT considera más importantes de cara a su etapa profesional? 2. ¿Cómo valora la CI frente a otras competencias?	i. Averiguar si el estudiante incluye a priori la CI como parte importante de la CT. ii. Identificar el grado de importancia que le concede a la CI en relación a otras competencias.	PER.CI VAL.CI
ACTITUD INTERCULTURAL	3. ¿Qué actitud muestra ante la posibilidad de aprender acerca de su propia cultura y de otras culturas?	iii. Determinar si el estudiante muestra curiosidad e interés por descubrir otros puntos de vista situando su cultura y la ajena en una posición de igualdad. iv. Conocer si el estudiante está dispuesto a cuestionar ideas preconcebidas sobre su propia cultura y culturas ajenas.	ACT.INT
CI Y FORMACIÓN DE TRADUCTORES	4. ¿Considera positiva la oportunidad de adquirir un alto grado de CI durante su formación universitaria o piensa que es algo que sólo se aprende a lo largo de la profesión?	v. Averiguar si el estudiante cree que es necesario o posible adquirir cierto grado de CI durante su formación.	E.ADQ
PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELEMENTOS CULTURALES	5. ¿Qué métodos de enseñanza considera más adecuados para fomentar la adquisición de la CI en el aula? (asignaturas concretas vs. homogeneidad del factor cultural en el currículum) 6. ¿Qué aspectos de otras culturas cree que se deberían aprender en clase?	vi. Conocer su perspectiva acerca de la metodología de enseñanza más útil para la adquisición de la CI en clase.	MET.PREF
RELACIÓN ENTRE MOVILIDAD, AULA MULTICULTURAL Y C.I	7. ¿Qué importancia le otorga a la movilidad estudiantil de cara a la adquisición de la CI? 8. ¿De qué forma valora el hecho de compartir las clases con estudiantes de otros países?	vii. Conocer la opinión del estudiante acerca de actividades que promueven situaciones de contacto intercultural durante su formación.	MOV AUL.MULT

-Grupo de discusión de cuarto-

	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	
	<p>¿La formación recibida ha hecho que el estudiante tome conciencia de la importancia de la CI para su futuro profesional?</p> <p>¿Está satisfecho el estudiante con el aprendizaje de elementos interculturales adquirido a lo largo de su formación?</p>	<p>Conocer si la formación intercultural recibida ha llevado al estudiante a percibir la CI como algo fundamental para su profesión y a desarrollar una actitud positiva y abierta hacia el aprendizaje intercultural.</p> <p>Determinar si el estudiante considera apropiada y suficiente la formación intercultural recibida durante la carrera</p>	
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CODIFICACIÓN
PERCEPCIÓN Y Gº DE IMPORTANCIA DE LA CI FRENTE A OTRAS COMPETENCIAS	<p>1. ¿Es consciente el estudiante de la existencia de la CI?</p> <p>2. ¿Qué importancia le otorga en relación a otras competencias de la CT?</p>	<p>i. Averiguar si el estudiante identifica la CI como un elemento clave de la CT, si lo desconoce o simplemente no lo considera importante para su profesión.</p>	PER.CI VAL.CI
APRENDIZAJE DE ELEMENTOS CULTURALES RECIBIDO	<p>3. ¿Considera que es necesario o útil el aprendizaje intercultural durante su formación universitaria o lo percibe como algo ajeno a ésta y es preferible adquirirlo durante la etapa profesional?</p> <p>4. ¿Percibe la enseñanza intercultural recibida como algo homogéneo distribuido a lo largo del currículum o como algo puntual focalizado en asignaturas concretas?</p> <p>5. ¿Está satisfecho con la formación intercultural recibida o hay aspectos importantes que considera no se les ha prestado la atención suficiente?</p>	<p>ii. Conocer el lugar que ocupa la adquisición de la CI en su formación y su punto de vista acerca de la metodología de enseñanza aplicada durante su aprendizaje de conocimientos interculturales.</p>	E.ADQ HOMOG.CI FORM.INT.REC
DEFINICIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE CI Y CC	<p>6. ¿Qué entiende por CI? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que asocia a este concepto? ¿Y por Competencia Cultural (CC)?</p> <p>7. ¿Cuáles de los elementos anteriormente mencionados considera que ha adquirido durante la carrera y cuáles ha adquirido por su cuenta?</p>	<p>iii. Determinar cómo percibe la CI y la CC y si considera que ha adquirido un nivel apropiado durante la carrera.</p>	DEF.CI&CC CONF.CI
EFFECTO DEL CONTACTO DIRECTO CON OTRAS CULTURAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA CI	<p>8. ¿Ha participado en algún tipo de intercambio? Si es así, ¿qué ha aprendido?</p> <p>9. ¿Ha aplicado lo aprendido en clase sobre interculturalidad durante sus estancias en otros países?</p> <p>10. ¿De qué modo le ha afectado el hecho de compartir clase con estudiantes extranjeros en el aprendizaje de conocimientos interculturales?</p>	<p>iv. Conocer el grado de repercusión que ha tenido el contacto directo con otras culturas en su formación de traductores/intérpretes.</p>	CONT.INT APL.CI AUL.MULT

ANEXO 4: Guiones de GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS

Guión para grupo de discusión de primero

A) Percepción de la CI y su relación con otras competencias de la CT

- 1.- ¿Qué conocimientos/habilidades consideraréis que debería reunir todo traductor/intérprete profesional? (¿Familiarizados con el término “competencia”?)
- 2.- ¿Entrasteis en TI porque creéis que con el nuevo grado podréis adquirir dichas habilidades? ¿Otros motivos?
- 3.- ¿Qué papel desempeña para vosotros el conocimiento de elementos de otras culturas en la profesión del traductor/intérprete? ¿Importancia de estos factores en relación con otras habilidades o competencias mencionadas antes?

B) Actitud Intercultural

- 4.- ¿Cuál es vuestra disposición ante el aprendizaje sobre vuestra propia cultura y culturas ajenas? ¿Positiva? (Situación de la propia cultura en relación al resto).

C) CI y Formación de Traductores

- 5.- ¿Qué utilidad creéis que tiene de cara a vuestra etapa profesional el hecho de recibir formación sobre otras culturas durante la carrera? ¿O pensáis que sólo se aprende este tipo de conocimientos en la práctica profesional y no en la etapa de formación universitaria?

D) Propuestas para el aprendizaje de elementos culturales

- 6.- ¿Creéis que el aprendizaje de elementos culturales debería llevarse a cabo en asignaturas concretas (expresamente dedicadas a ello) o debería integrarse de forma más homogénea en el currículum universitario? ¿Por qué?
- 7.- ¿Qué aspectos sobre otras culturas consideraréis que deberían aprenderse durante la formación de un traductor/intérprete?

E) Relación entre movilidad, aula multicultural y CI

- 8.- ¿Qué relación tiene para vosotros la movilidad estudiantil (Erasmus, estancias en el extranjero, intercambios, etc.) con la adquisición de la CI (o aprendizaje de elementos culturales)?
- 9.- ¿Cómo valoráis el hecho de compartir las clases con estudiantes de otros países?

Guión para grupo de discusión de cuarto

A: Percepción y grado de importancia de la CI frente a otras competencias

1.- ¿Qué competencias (aclarar término si es preciso) creéis que debería reunir un traductor/intérprete profesional?

2.- ¿Cuáles de ellas consideraréis que habéis desarrollado durante vuestra formación universitaria?

3.- Clasificadlas de mayor a menor en función de su relevancia para la profesión del traductor/intérprete.

B: Aprendizaje de elementos culturales recibido

1.- ¿Qué opináis sobre el estudio de otras culturas durante la formación de TI? ¿Es importante para la profesión? ¿Por qué? ¿Pensáis que sería mejor aprender esto una vez finalizada la universidad en la etapa profesional?

2.- ¿De qué forma habéis percibido este aprendizaje intercultural en la carrera? ¿Está el factor cultural presente de forma homogénea o focalizado en algunas asignaturas específicas?

3.- ¿Estáis satisfechos con la formación intercultural recibida? Decidme a grandes rasgos qué habéis aprendido de otras culturas. ¿Hay algo que NO hayáis visto y lo consideréis necesario o imprescindible para el contacto intercultural?

C: Definición y autoevaluación de la CI y la CC

1- Imaginaos que os estoy entrevistando para un puesto de trabajo como traductor/intérprete y os comento que es muy importante que tengáis un alto nivel de CI. ¿Qué creéis que os estoy pidiendo? ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., engloba esta competencia? ¿Y la CC?

2- Seguimos con la entrevista de trabajo y ahora os pregunto: ¿Cómo me demostraríais que tenéis ese nivel de CI? ¿Cuáles de esas habilidades y conocimientos habéis adquirido durante la carrera? ¿O alguno lo habéis aprendido por vuestra cuenta (viajes, etc.)?

D: Efecto del contacto directo con otras culturas para la adquisición de la CI

1.- ¿Habéis participado en algún programa de movilidad? (Erasmus, otro tipo de becas) ¿Habéis realizado alguna estancia en el extranjero?

2.- ¿Habéis aplicado algo de lo aprendido acerca de otras culturas durante estas estancias?

3.- ¿Habéis vivido situaciones en las que no sabíais cómo actuar debido a la falta de conocimientos sobre la cultura en cuestión?

4.- ¿Cómo valoráis el hecho de compartir el aula con estudiantes de otros países de cara a vuestra adquisición de CI? ¿De qué os ha servido?

Pregunta final general: ¿Os sentís capacitados para salir al mercado laboral?

Guión para las entrevistas a traductores profesionales

- ¿Cuál ha sido tu formación académica?
- ¿Cuáles son tus lenguas de trabajo?
- ¿Qué tipo de traducciones realizas?

- ¿El conocimiento de otras culturas está al nivel de otras habilidades del traductor como saber documentarse o conocer en profundidad la lengua meta? ¿Por qué?
- ¿De qué forma lo percibes en tu trabajo?
- Respecto al conocimiento necesario sobre otras culturas que debería tener un traductor, ¿crees que es importante? ¿Por qué?
- ¿Cómo debería un traductor ampliar su conocimiento intercultural?
- ¿Depende el nivel de CI necesario en una traducción, del tipo de traducción que se trate?

- ¿Qué características conformarían la CI del traductor en términos de habilidades, conocimientos y actitudes?
- ¿Cuál crees que sería la etapa más favorable para comenzar el aprendizaje intercultural en el caso de un traductor?
- En la formación universitaria del traductor, ¿crees que los elementos culturales deberían distribuirse de forma transversal en el plan de estudios o sería mejor introducirlos en asignaturas exclusivas de cultura?

- ¿Son frecuentes las referencias a otras culturas en tu trabajo?
- ¿Cómo abordan los problemas de traducción causados por estos elementos?

- ¿Consideras que tienes las habilidades que mencionaste antes y que componen la CI?
- ¿Cómo crees que las has adquirido esta competencia?

ANEXO 5: TRANSCRIPCIONES de los grupos de discusión con estudiantes de TI

Criterios de transcripción (adaptado de Soriano García, 2007 y ésta a su vez de Minervini, 2004)

1. Cuando habla la entrevistadora, nos referiremos a ella con una "E".
2. Cuando hablan los participantes del grupo de discusión, nos referiremos a ellos como "Sujeto 1", "Sujeto 2", etc., abreviado en "S.1", "S.2", etc.
3. Cuando en el discurso aparecen nombres de otras personas, en su mayoría profesores, los marcamos con una "X" para preservar su anonimato.
4. Las líneas de la transcripción están numeradas de forma consecutiva para facilitar la categorización y codificación de los datos. De este modo, en el apartado de "Resultados" nos referimos a ellas con (34-38), por ejemplo.
5. Los silencios en el discurso se representan con (///), las pausas con (...), las pausas largas con (-) y las pausas causadas por dudas en el discurso con puntos suspensivos sin paréntesis.
6. Para dar más precisión a la transcripción y para que no se pierdan elementos relevantes del discurso se incluyen factores no verbales como gestos o expresiones que se representan de la siguiente forma: <risas>, <dirigiéndose a>, <asiente>, etc.
7. El aumento en el ritmo del discurso se representa con un subrayado sencillo, mientras que el descenso en el ritmo del discurso está marcado con un subrayado discontinuo.
8. El énfasis en el discurso se representa mediante mayúsculas.

9. Cuando una frase queda cortada, bien sea por un solapamiento en el turno de palabra o porque el interlocutor crea que no es necesario añadir más porque considera que se le ha entendido, también se utilizan puntos suspensivos.

10. Los solapamientos en los turnos de palabra se representan como <simultáneo>.

11. Se incluyen algunos elementos conversacionales del tipo “eh” para no restar naturalidad al discurso.

GRUPO DE DISCUSIÓN: Estudiantes de 1º del **Grado** en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

FECHA DE CELEBRACIÓN: 04/11/2010

DURACIÓN: 35 minutos (aproximadamente).

LUGAR DE CELEBRACIÓN: Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.

Entrevistadora: Hola, me llamo Silvia y lo primero daros las gracias a todos por prestaros a colaborar en este trabajo de investigación. Lo que vamos a hacer es un grupo de discusión, no sé si estáis familiarizados con el tema. De lo que se trata es que yo os iré haciendo unas preguntas para que vosotros contestéis de forma que se establezca un debate guiado que interactuéis entre vosotros para que luego se puedan extraer conclusiones globales.

Lo más importante no es tanto las respuestas a nivel individual sino a nivel de grupo, es decir, las conclusiones generales que se extraigan de la discusión. Son interesantes todas y cada una de vuestras opiniones y valoraciones así que os animo a participar a todos para que el estudio refleje de forma equilibrada lo que aquí se discuta.

Mi papel aquí es de simple moderadora por lo que no voy a participar en la discusión ni hacer ningún tipo de valoración, sólo a plantearos los temas y a conducir el debate de forma neutral.

Bueno, por último deciros que todos los datos que se extraigan son confidenciales y en ningún momento se utilizarán fuera del marco de este estudio y por supuesto, no se utilizará ningún nombre ni dato personal.

Lo que sí voy a hacer es grabar en vídeo esta sesión para captar tanto el audio como la imagen para luego poder identificar mejor las voces a la hora de transcribir las conversaciones, pero antes necesito vuestro permiso por escrito. Os pediría que hablaseis alto y claro para que el audio de la grabación sea el mejor posible.

Os he elegido a vosotros porque estáis en el primer año y el objetivo general de esta actividad es conocer vuestras expectativas acerca de ciertos aspectos de la carrera y vuestro futuro profesional.

1 Entrevistadora: Pues vamos a empezar con el grupo
 2 de discusión y la primera pregunta que os planteo
 3 es: ¿Qué conocimientos o habilidades creéis que
 4 debería reunir todo traductor o intérprete
 5 profesional?
 6 (///)
 7 E: No va por turnos ni nada, podéis contestar
 8 aleatoriamente.
 9 <risas>
 10 E: Ya sé que es un poco así (...) pero id diciendo, no
 11 tenéis por qué...
 12 S.1: Tiene que tener buena memoria.
 13 S.2: Conocimiento del lenguaje.
 14 S.3: De la cultura del sitio.
 15 S.4: Mucha capacidad expresiva.
 16 S.5: Fluidez también.
 17 E: ¿Qué más?
 18 S.1: Ser sociable.
 19 E: Actitudes también.
 20 S.2: Claro, que pierda la vergüenza, que no...
 21 S.3: Eso es fundamental.
 22 S.4: Que sea una persona predispuesta a conocer
 23 otras culturas, a interesarse por cosas más allá de la
 24 pura traducción también, yo creo.
 25 E: Me interesa mucho eso que acabas de decir y lo
 26 que apuntó él antes, luego seguiremos (...) ¿Estáis
 27 familiarizados con el término "competencia"? Ahora
 28 que habéis empezado el nuevo grado.
 29 Todos: Sí, sí. <risas>
 30 E: Es curioso, porque esto mismo lo hice el año
 31 pasado en junio a alumnos de la licenciatura,
 32 alumnos de cuarto, y no sabían nada de lo que era
 33 una competencia, curioso como lo de Bolonia y
 34 todo esto (...) Vale, entonces ¿qué más

(12-16)

Los conocimientos culturales se mencionan en tercer lugar. Por delante la buena memoria y conocimientos lingüísticos. Otro sujeto la menciona de nuevo en I.22

PER. CI

ACT. INTC

35 competencias debería reunir un traductor o
36 intérprete? ¿Se os ocurre alguna cosilla más?

37 S.2: Conocer la literatura.

38 E: La literatura también.

39 S.3: Hombre, es que basarse sólo en lo que es la
40 lengua te ayuda a traducir a lo mejor quizá pues (...)

41 No, ni por escrito siquiera porque es que el
42 contexto yo creo que es fundamental para (...) las
43 costumbres de un país, la forma de expresarse
44 también, los gestos... Es que son muchas cosas.

45 E: Muy bien. ¿Entrasteis en Traducción porque
46 creéis que con el nuevo grado podréis adquirir
47 dichas competencias?

48 S.1: No, yo entré porque me gustaban los idiomas.

49 S.4: Yo también.

50 S.5: Yo también.

51 S.6: También.

52 <asentimiento general>.

53 E: Podéis darme todos los motivos. ¿Porque os
54 gustaban los idiomas?

55 Todos: Sí.

56 S.4: No tengo vocación de traductora ni de
57 intérprete, de momento.

58 <risas>

59 S.5: Yo creo que poco.

60 E: ¿Y vosotros qué decís?

61 S.3: A mí la interpretación sí me ha llamado la
62 atención.

63 S.7: A mí también la interpretación más que la
64 traducción.

65 S.8: Sí, porque si no te podías haber metido en
66 Filología que también aprendes un idioma, yo...

67 S.2: Hombre, siempre llama la atención, de alguna
68 manera siempre llama la atención conocer (...) no

PER. CI

ACT. INTC

(22-24) y (39-44)

Sin preguntarles directamente aluden al conocimiento sobre otras culturas como premisa para ser un buen traductor.

MOT/EXP G^o

(48-106)

La principal motivación de haber entrado en TI es que les gustan las lenguas aplicadas. Ven más posibilidades de encontrar trabajo que con Filología, la cual, afirman, sólo se centra en una lengua. También les llama la atención la interpretación. Vuelve a salir en dos ocasiones aprender de otras culturas como motivación a la hora de estudiar TI.

69 sé, por lo menos a mí, conocer la literatura y la
70 cultura y todo esto además de que me llamen la
71 atención los idiomas, porque es obvio, si no...

72 E: ¿Habéis echado un vistazo al plan de estudios?
73 Evidentemente antes de matricularos y demás
74 habéis echado un vistazo al plan de estudios y
75 creéis que reúne las condiciones necesarias para
76 adquirir todo lo que me habéis contado? ¿O
77 dijisteis: “bueno, es lo que más se acerca”? Me
78 interesa saber eso, los motivos por los que os
79 habéis decidido a hacer el grado.

80 S.6: Bueno, yo me matriculé en esta carrera porque
81 es digamos la parte más práctica de una lengua. No
82 es el conocimiento puro ni es el conocimiento puro
83 de la literatura, está enfocado... Evidentemente
84 práctica.

85 S.4: Claro.

86 S.8: Sí.

87 E: ¿Os interesa la parte aplicada?

88 Todos: Sí.

89 S.8: Aprender teoría no me va.

90 S.7: Eso es lo que es. Yo escogí esta carrera por eso,
91 porque después no creo que me vaya a dedicar a la
92 traducción, así de claro, no creo que me vaya (...)
93 no. Yo a mí me gustaría coger la cosa práctica de en
94 plan, los idiomas y después dedicarme a otra cosa.
95 Sí, me planteo hacer otra carrera después.

96 S.4: Yo igual también. Yo creo que es una carrera
97 que te abre bastantes puertas e igual con Filología
98 te quedas solamente un poco en la docencia, la
99 investigación... Pero Traducción como que bueno,
100 pues eso, pues tiene la traducción, interpretación,
101 cosas que tengan que ver con la cultura o...

MOT/EXP Gº

102 S.8: Y además son varios idiomas. La Filología se
103 centra en uno sólo.

104 S.7 y S.4: Claro.

105 S.5: Te abre más puertas a distintos países y tal. Yo
106 por ejemplo lo he cogido porque yo no me quiero
107 quedar en España. Hombre a mí me gustaría irme a
108 Canadá porque yo tengo allí a casi toda mi familia,
109 entonces quieras que no...

110 S.2: Yo tampoco. <riéndose>

111 E: O sea, que tenéis expectativas de iros a trabajar
112 fuera también.

113 Todos: Sí.

114 S.7: Sobre todo.

115 E: ¿De por vida o...?

116 S.5: De por vida.

117 <risas>

118 S.7: Sí.

119 S.1: De por vida. Ya volveré, ya volveré. Volveríamos
120 por vacaciones a lo mejor.

121 S.2: De por vida o por un largo periodo de tiempo.

122 E: ¿Todos coincidís en esto?

123 S.7: Sí, yo aquí no me veo trabajando.

124 S.4: Yo lo que tengo claro es que me quiero formar
125 fuera, trabajar ya no lo sé. Si puedo trabajar aquí,
126 bueno, vale, pero tampoco creo que el mercado de
127 la traducción esté súper (...) anclado en España,
128 ¿no? Que... no sé, yo creo que hay más
129 oportunidades en otros sitios, pero eso ya se verá.
130 De todas formas creo que sí, que es súper
131 importante irte fuera si quieres ser un buen
132 traductor o intérprete. Yo creo que es muy
133 importante.

134 E: Hablabais antes de la importancia de la cultura,
135 que tenía la cultura para un traductor. ¿Qué

MOT/EXP G^o

PER.PROF.

(107-135)

Todos están de acuerdo en que fuera de España hay más oportunidades de encontrar empleo y entre más lenguas conozcan más éxito profesional tendrán. A todos les gustaría acabar trabajando en el extranjero. A la mayoría de por vida.

VAL. CI

136 papel...? Bueno lo habéis intuido antes pero me lo
 137 vais a desarrollar ahora. ¿Qué papel desempeña el
 138 conocimiento de elementos de otras culturas para
 139 la profesión de traductor o intérprete? Y también
 140 quiero que me digáis la importancia de estos
 141 factores culturales en relación a esas otras
 142 habilidades que me habíais dicho antes: tener
 143 buena memoria, conocimiento de lenguas...

144 S.6: Bueno, conocer la cultura es muy importante.
 145 Por ejemplo, cuando yo en estos dos años de
 146 Bachillerato, he hecho el de Humanidades, estaba
 147 traduciendo lenguas clásicas, era imprescindible
 148 tener un mínimo de cultura para traducir
 149 correctamente el texto porque había elementos,
 150 cuando se hablaba de la vida cotidiana por ejemplo
 151 de la época o de cosas que ahora no existen y había
 152 que conocerlas para traducir bien.

153 S.3: Claro.

154 E: ¿Qué opináis el resto?

155 S.4: Eso está claro.

156 S.7: Yo creo que saber las diferencias entre culturas
 157 te ayuda a ser más viable en diferentes contextos,
 158 es decir, más exportable. Puedes trabajar en
 159 diferentes lugares.

160 S.3: También yo creo que lingüísticamente también
 161 la cultura es importante porque hay expresiones y
 162 cosas que se refieren, a lo mejor... que parodian un
 163 hecho, o expresiones que se construyen... Claro, lo
 164 puedes traducir pero no lo comprendes como una
 165 broma, no lo comprendes. Tú dices: ¿Y esta palabra
 166 a qué viene aquí?

167 S.5: <simultáneo> En cada sitio es distinto.

168 S.7: Claro, lo que puede ser por educación aquí, allí
 169 no es (...)

(146-214)

Piensan que los conocimientos culturales son imprescindibles para el trabajo del traductor/intérprete aunque para ellos son más importantes los lingüísticos.

VAL. CI

170 (///)
171 E: A ver, los que menos habéis hablado. ¿Qué os
172 parece?
173 S.1: Yo estoy de acuerdo con todo.
174 <risas>
175 Los que menos habéis hablado, ¿qué nivel de
176 importancia le dais en relación a otras habilidades?
177 ¿Es de lo más importante? ¿De lo menos
178 importante? O...
179 S.8: Término medio. Pienso que es término medio
180 porque sí, te puede ayudar pero tú también tienes
181 que tener otros conocimientos. Aparte de saber, de
182 conocer la cultura, que te guste lo que estás
183 haciendo, tener habilidad para ello, no sólo conocer
184 la cultura.
185 E: ¿Por ejemplo crees que es más importante tener
186 de base habilidad lingüística y luego ir
187 desarrollando...?
188 S.3 y S.5: <asienten>
189 S.1: Sí, porque no es lo fundamental porque él ha
190 dicho lo de las lenguas clásicas y yo también he
191 estado traduciendo y yo si lo pienso, en verdad, yo
192 no conocía lo que estaba traduciendo, lo que es la
193 cultura y eso, y lo traducía bien porque bueno, es
194 coherente y eso, y quizá no me ha hecho falta saber
195 lo que ha dicho él. Entonces no es lo fundamental.
196 E: Entonces, poneros en la mente de un traductor
197 profesional, o de un intérprete profesional.
198 S.1: Hombre...
199 S.5: Hombre, ahí sí.
200 S.1: Entonces sí.
201 E: Eso, eso. Por eso preguntaba qué influencia
202 tienen estos elementos en la profesión del
203 traductor.

VAL. CI

204 S.1: Es que para ser profesional tienes que saberlo
205 todo.

206 S.6: La cultura hace que la traducción sea más
207 correcta. Simplemente puede estar bien a nivel
208 sintáctico, pero a lo mejor para el lector nativo no
209 entiende lo que quiere decir porque no se utilizan
210 los términos adecuados.

211 E: ¿Vosotros pensáis también eso?

212 S.7: Es imprescindible.

213 S.2: Yo creo que sí, que en primer lugar, eso.

214 S.6: Mínimo es imprescindible.

215 E: Bueno, os he planteado preguntas generales.

216 Realmente esta investigación gira en torno al tema
217 de la adquisición de la competencia intercultural,
218 entonces ahora os pregunto, ¿cuál es vuestra
219 disposición ante el aprendizaje sobre vuestra propia
220 cultura y sobre culturas ajenas? No tiene por qué
221 ser durante la carrera eh ¿Qué actitud...? ¿Cuál es
222 vuestra disposición? ¿Estáis abiertos?

223 S.2: Yo completamente.

224 S.7: Yo estoy abierto, pero a veces chocas y a veces
225 intentas huir.

226 <risas>

227 E: ¿A ver cómo es eso?

228 S.7: No sé. A ver, tardas un poco en (...) Yo tardo un
229 poco en adaptarme. No sé, es como (...) empiezas
230 muy predispuesto pero después es como una fase
231 de rechazo y después ya vas acostumbrándote poco
232 a poco, porque hay cosas que sí, empiezas: "¡oh!
233 ¡Qué guay! Todo es diferente". Pero después llega
234 un momento que dices: "¡Buf! Es demasiado,
235 necesito lo mío."

236 E: Me estás hablando de contacto directo con otras
237 culturas.

VAL. CI

ACT. INTC

(227-277)

El hecho de que muestran una actitud abierta ante el aprendizaje intercultural ya había quedado claro antes. Sin embargo muestran mucha madurez al responder que la adaptación a otras culturas no es fácil y conlleva muchos conflictos que al final conducen al aprendizaje. Esto puede ser porque todos ellos han pasado tiempo en el extranjero, bien sea por estudios o trabajo, y han convivido con culturas muy distintas a la suya.

238 S.7: Sí.
239 S.6: Es lo mejor en realidad. Nunca (...) Para mí la
240 cultura no se puede aprender de manera teorizada
241 buscando en manuales. Es mejor ir directamente al
242 sitio.
243 E: ¿Qué pensáis el resto?
244 S.3: Yo pienso que es complicado por eso mismo,
245 porque no es tu cultura lo que estás...
246 S.5: Y hay algunas culturas que son demasiado
247 diferentes a la nuestra como para adaptarnos de
248 repente. Tienes que ir poco a poco.
249 S.7: Por eso, por eso de repente es muy...
250 S.3: Según tus ideales a lo mejor también te puede
251 costar.
252 S.5: A lo mejor te cuesta toda la vida, vete tú a
253 saber, adaptarte a eso...
254 S.3: Claro.
255 E: Entonces ¿estáis abiertos a conocer y hacéis por
256 ello también?
257 Todos: Sí.
258 S.4: Yo creo que es súper importante también saber
259 quedarte con lo bueno, o sea, valorarlo (...) no
260 sólo... Por ejemplo, yo hasta ahora he estado en
261 Marruecos, ¿vale? trabajando como voluntaria, y
262 realmente las condiciones pues eran un poco (...)
263 pues eran malas, pero también tenían cosas buenas
264 y a veces me venía abajo, ¿no? Lo que dice él, pues
265 es muy duro llegar a una cultura diferente y jolín,
266 pues comer con las manos de un mismo plato y tal
267 pues yo decía: "¡Si acabamos de trabajar y nadie se
268 lava las manos!" Pero bueno, que está muy bien
269 también aprender de lo bueno. Ellos son muy
270 acogedores, en seguida te dan todo lo que tienen
271 aunque no tengan mucho, no sé, yo creo que el

ACT. INTC

(278-316)

El tema de mirar hacia dentro y realizar una crítica de tu propia cultura lo sacan ellos. Se han dado cuenta de aspectos positivos y negativos durante el contacto intercultural, cosas que si no se hubiera producido dicho contacto no habrían sido conscientes de ellas. Interesante la conclusión a la que llegan de que no hay culturas mejores ni peores, simplemente son diferentes (308-316).

272 traductor también se tiene que empapar de eso (...)
273 un poco.
274 S.7: Sí, y después cuando regresas y cuando
275 después lo piensas, yo creo que te planteas el
276 criticar tu propia cultura a veces.
277 Todos: Sí.
278 S.6: Exactamente.
279 S.4: Claro.
280 E: Están saliendo temas muy interesantes.
281 S.7: Después te planteas: “¡Jo! ¡Que hago esto!” No
282 me doy cuenta pero...
283 E: Claro, por eso os preguntaba sobre el aprendizaje
284 de vuestra propia cultura, porque a veces no nos
285 damos cuenta de nuestra propia cultura hasta que
286 la vemos, eso, como ha dicho él: enfrentada a otra
287 o cuando te vas fuera (...) o eso, no hace falta irte
288 fuera, cuando tratas con otra persona de...
289 S.2: <simultáneo> Desde fuera.
290 Todos: Sí.
291 S.3: Como tenemos tan interiorizado nuestras
292 costumbres y nuestras tradiciones pues las damos
293 por válidas pero claro, vas fuera y dices: “Pero, ¿yo
294 cómo hago esta barbaridad?” A lo mejor yo critico a
295 otros y mira.
296 E: ¿Entonces creéis que es positivo a veces
297 distanciarse de tu propia cultura y verlo en
298 perspectiva?
299 Todos: Sí.
300 S.8: Porque valoras a lo mejor más cosas de tu
301 cultura o todo lo contrario, la desvaloras
302 comparándola con otras culturas
303 S.7: Yo, a mí me ha pasado eso. Yo desvaloraba
304 mucho la cultura nuestra pero después sales,
305 comparas y es como digo, un ciclo. Puedes tirarte

ACT. INTC

306 de los pelos por la cultura española, en plan, “joe,
307 estoy aquí harto ya, quiero irme por ahí”. Después
308 comparas y llegas a la conclusión de que ninguna es
309 mejor que otra, es diferente.

310 S.2: Es que también la gente es diferente en un sitio
311 y en otro.

312 E: ¿Todos habéis estado fuera?

313 Todos: Sí.

314 E: ¿En qué países? Así decidme rápido.

315 S.3: Inglaterra.

316 S.6: Inglaterra.

317 S.8: Inglaterra.

318 S.1: Yo en Francia.

319 S.7: Estados Unidos y Suiza.

320 S.2: Yo he estado en Suiza, en Francia y en
321 Inglaterra.

322 S.5: Canadá, Francia, Bélgica, Holanda y Alemania.

323 S.4: Yo he viajado por varios países de Europa pero
324 realmente he estado un año estudiando en Francia.

325 E: Para estar en primero, genial, ya habéis viajado
326 un montón. Os va a venir muy bien para la carrera
327 eso, ¿eh?

328 S.6: El viaje que hice yo al extranjero fue la mejor
329 experiencia de mi vida.

330 E: ¿Perdón?

331 S.6: Que fue la mejor experiencia de mi vida viajar al
332 extranjero.

333 E: Se está notando en las respuestas que estáis
334 dando. Y ahora, ¿qué utilidad creéis que tiene, de
335 cara a la traducción profesional, o bueno, ya no me
336 refiero a que sea traducción, sino a vuestra etapa
337 profesional, como ha salido aquí que hay gente que
338 no (...) tenéis por qué acabar siendo traductores,
339 entonces eso. ¿Qué utilidad creéis que tiene el

(312-331)

Todos ellos han estado en otros países y se muestran muy satisfechos de ello.

ACT. INTC

E. ADQ.

340 hecho de recibir formación durante la carrera
 341 acerca de otras culturas? ¿Creéis que es útil?
 342 ¿Creéis que no tanto? ¿Qué me decís de esto?

343 S.2: Yo creo que sí es útil, porque podría servir
 344 también como un factor de motivación si te gusta, si
 345 no, no sé, también es cada uno, pero yo creo que sí,
 346 que sí es bastante útil.

347 S.3: En el ámbito personal la cultura para cualquier
 348 cosa te puede ser útil en cualquier momento. No
 349 hace falta que tengas que traducir para utilizar o
 350 para saber cualquier cosa. Si te gusta, lo vas a
 351 recibir seas traductor, seas médico, seas, yo qué sé,
 352 panadero. No creo que eso influya.

353 E: Vale, entonces voy a cambiar el adjetivo: ¿creéis
 354 que es necesario que en la carrera de TI se incluyan
 355 elementos culturales dentro de...?

356 Todos: Sí.

357 S.1: Yo creo que sí, por lo menos en francés si no te
 358 enseñan que en su cultura, que son muy
 359 respetuosos y que tienes que hablarles de usted, si
 360 no te lo enseñan tú vas a llegar a Francia y vas a
 361 decirle: "Tú" Y eso es lo peor que puedes hacer.

362 S.7: Y pasa, sí ha pasado.

363 <risas>

364 S.5: Sí ha pasado.

365 E: Bueno, ya me habéis dicho que sí, pensáis que es
 366 útil pero no que solo se pueda aprender en la etapa
 367 profesional, ¿no? Quiero decir, que veis útil que se
 368 expliquen estas cosas de la cultura durante la
 369 carrera.

370 Todos: Sí.

371 E: Para luego llegar a la etapa profesional y estar ya
 372 un poco...

(347-352)

Interesante la afirmación de que debería aprenderse sobre otras culturas tanto en la universidad como en el terreno personal, independientemente de la profesión de cada uno.

E. ADQ.

373 S.3: Hombre, yo también creo una cosa que es que
374 si nosotros hemos cogido Traducción y no Filología
375 también es porque queremos una carrera adaptada
376 a ese tipo de necesidades. Que es útil, pero si tú
377 quieres dar cultura pues métete en otra carrera. Eso
378 también creo yo que...

379 S.7: Ya, yo creo que los niveles de profundidad no
380 deberían ser los mismos, porque para eso está
381 Filología que yo creo que tiene que ser más
382 profundo. Pero es necesario porque tienes que
383 tener un conocimiento REAL del idioma, no
384 académico, no saber reglas sintácticas, sujeto y
385 predicado y aplicado al idioma, no. Pero yo qué sé,
386 eso hay que saber de la cultura para usarlo
387 adecuadamente.

388 E: Vamos, que no profundizar por el hecho de que
389 os guste simplemente como es en Filología, ¿no?
390 Que es una carrera más... Pero sí aprenderlo para
391 llevarlo a la práctica, con fines prácticos, ¿no?

392 Todos: Sí.

393 S.3: El idioma de verdad.

394 S.6: Tanto en el ámbito profesional como en el
395 personal.

396 S.4: Claro, es que ya es como una habilidad social en
397 realidad, porque cuando tú sabes cómo dirigirte a
398 una persona, eso también es muy importante para
399 nuestro... ¿no? Para una persona que trabaja con
400 las lenguas, con los idiomas, creo.

401 E: Bueno, solo tenéis este año asignaturas de
402 lengua, o hasta ahora solo habéis tenido
403 asignaturas de lengua. ¿Creéis que es positivo el
404 hecho de introducir esos elementos culturales, por
405 ejemplo, pues eso, de inglés y de francés, de los
406 países de habla inglesa, de los países de habla

(353-401)

Ven necesario el hecho de adquirir conocimientos sobre otras culturas durante su formación universitaria y ponen ejemplos sobre no saber actuar por no conocer las costumbres del país de acogida. No obstante, afirman que no deberían aprenderse a un nivel tan profundo como en Filología, sino aspectos que puedan llevar a la práctica en la realidad de su profesión.

E. ADQ.

MET. PREF.

407 francesa, veríais útil el hecho de introducir en una
 408 clase de lengua esos elementos?
 409 Todos: Sí.
 410 S.8: Hombre, superficialmente, yo creo...
 411 S.1: Ya hay una clase para eso, ¿no? Pero es el
 412 cuatrimestre que viene.
 413 E: ¿Qué clase?
 414 S.1: Civilización.
 415 S.6, S.2, S.5, S.3: Cultura.
 416 S.2: Pero es de la lengua española.
 417 <solapamiento>
 418 E: ¿Que es de la lengua?
 419 S.2: Cultura de la lengua española, que el semestre
 420 que viene tenemos cultura de la lengua española.
 421 S.7: Pero es en plan historia, creo. ¿No?
 422 Todos: Sí.
 423 S.4: Del franquismo.
 424 E: Luego iremos a esa parte más, a desmenuzar
 425 todo eso. Vamos a entrar ahora (...) Bueno, es la
 426 siguiente pregunta, de hecho. ¿Creéis que el
 427 aprendizaje de elementos culturales debería
 428 llevarse a cabo en asignaturas concretas? Como
 429 habéis dicho, tenéis cultura y bueno, más adelante
 430 sabéis que tenéis Civilización de todas las lenguas
 431 que cojáis, expresamente dedicadas a ello. ¿O
 432 debería integrarse así de forma más homogénea
 433 pues como el ejemplo que os he planteado, meter
 434 pinceladas en clases de lengua o también...?
 435 S.3: Yo lo veo mejor por separado.
 436 E: ¿Mejor por separado? ¿Y el resto?
 437 S.2: Sí, a lo mejor separado, no a lo mejor el mismo
 438 tiempo dedicado que a otras asignaturas. Bueno,
 439 aunque de algunas asignaturas tenemos ocho horas
 440 semanales, a lo mejor dos horas semanales, eh eso,

MET. PREF.

(424-464)

Divergencia de opiniones: algunos prefieren aprender elementos culturales en asignaturas concretas y otros prefieren que se integren en otras materias para hacerlas más amenas (refiriéndose a Lengua ya que hasta ahora sólo han cursado asignaturas de Lengua).

441 pero que sí, que haya una formación oficial de algo
442 así.
443 E: ¿Y el resto por aquí que no habéis hablado? Es
444 que esta pregunta es importante, me interesa
445 mucho esto.
446 S.7: Yo separado lo veo bien.
447 E: Separado lo ves bien.
448 S.7: Pero...
449 S.1: Es que también las dos opciones, porque
450 integrado también puede ser más...
451 S.6 y S.3: Más ameno.
452 S.7: Más ameno.
453 S.6: Podemos dejar de ver un rato cosas de
454 preposiciones y sintaxis y vamos a dedicarnos a
455 curiosidades de la cultura por ejemplo.
456 S.7: Pero yo creo que por ejemplo, al tenerlo
457 separado una de esas asignaturas podía dedicarse
458 como a (...) para aplicar lo que se da en la otra
459 asignatura. No sé si me entendéis.
460 S.8: Que estén relacionadas.
461 S.7: Es decir, al estar relacionadas usamos una de
462 ellas para aplicar lo que aprendemos en la (...)
463 asignatura de idioma.
464 S.4: Claro
465 E: O sea, que se relacionen todas las asignaturas (...)
466 Bueno, todas las asignaturas, que el factor
467 intercultural se aplique a otras asignaturas aparte
468 de (...) Es que no te he entendido muy bien: ¿coger
469 lo que se dé en la asignatura concreta y aplicarlo en
470 el resto?
471 S.7: No.
472 E: ¿Puedes explicarlo otra vez, por favor?
473 S.7: Es decir, existirían dos asignaturas, ¿no? Está
474 Civilización y Lengua. Lengua es teórico, es

MET. PREF.

475 gramática (...) no es nada aplicado y utilizar la
476 asignatura de Civilización para aplicar esos
477 conocimientos que hemos obtenido en la otra
478 asignatura.

479 E: Por ejemplo con textos. O viceversa, ¿no?

480 S.7: Sí.

481 E: Por ejemplo en la clase de Lengua coger un texto
482 y aparte de ver la gramática y demás pues que ese
483 texto incluya... ¿No?

484 S.3: Recrear situaciones.

485 S.5: <simultáneo> Ver qué detalles de esa cultura se
486 reflejan en esos textos.

487 E: ¿Habéis hecho algo de esto? Lleváis poquito
488 tiempo, ya lo sé...

489 S.2: Sí, pero no...

490 Resto: No.

491 E: O sea, habéis estudiado hasta ahora solo
492 gramática, ¿no?

493 Todos: Sí.

494 S.4: Yo creo que sería muy interesante intercalar
495 esas cosas, porque es que yo a veces por ejemplo
496 en clase de francés son cinco ejercicios de
497 preposiciones seguidos, pero ejercicios con letra
498 super pequeña y todo frases de preposiciones,
499 ¿vale? Y claro, acabas que no sabes... Yo creo que
500 así realmente no (...) no procesas porque (...) No sé,
501 realmente es muy, es muy eh (...) Muy cómo se
502 dice, como si fueras una máquina, o sea, muy
503 robótico, muy (...) ¿sabes? Pero claro, pero si por
504 ejemplo oyes una conversación y salen esas
505 preposiciones, o ves un texto donde estén tal, o yo
506 qué sé, yo creo que tendríamos que hacer cosas
507 para realmente aprenderlo pero es que así no

MET. PREF.

508 siempre se aprende bien yo creo. No es la mejor
509 manera de hacer ejercicios por así...

510 S.7: Pero eso yo creo que también depende de la
511 metodología del profesor, porque nosotros por
512 ejemplo en chino la mayoría de las horas al final
513 siempre nos ha enseñado algo de China, de la
514 cultura, y nos ha puesto videos de tai-chi y todo ese
515 rollo y también depende de lo que quiera el
516 profesor y cómo dé él la clase.

517 E: ¿Lo veis positivo eso de incluir entonces de otras
518 asignaturas?

519 Todos: Sí.

520 E: ¿Aunque también estáis de acuerdo en que haya
521 asignaturas específicas?

522 S.3: Sí.

523 S.2: Sí

524 S.4: Sí.

525 S.5: Sí.

526 S.8: Hombre, no muy densas pero superficialmente,
527 si bien no tan gruesas como lo que se podría dar en
528 Filología. Pero sí.

529 S.7: Yo como he dicho antes: que estén separadas
530 viene bien porque se reconoce que estamos
531 estudiando algo aparte, pero que estén conectadas.
532 Claro, es decir, que se use lo que se aprende en la
533 lengua pura y dura en la clase de cultura, de
534 Civilización.

535 S.4: <simultáneo> Interrelacionadas, claro.

536 E: ¿El resto estáis de acuerdo?

537 Todos: Sí.

538 S.4: Es que si no aplicamos lo que aprendemos, al
539 final NO APRENDES.

540 S.3: <simultáneo> ¿Es que cuándo lo usas?

541 S.7: <simultáneo> No hablas.

(465-544)

Al final parece alcanzarse un consenso: está bien que haya asignaturas específicas de cultura siempre y cuando lo que se aprenda en ellas sea aplicado en otras materias porque insisten en que es más productivo un aprendizaje práctico.

MET. PREF.

542 S.6: <simultáneo> Exactamente.

543 S.7: Yo digo eso, que no hablas hasta que no sabes

544 bien cómo y qué tienes que hablar.

545 E: ¿Qué aspectos de otras culturas creéis que

546 deberían aprenderse durante la formación de un

547 traductor? Habéis dicho antes...

548 S.1: Los modales, creo yo.

549 <asentimiento general>

550 S.5: Sobre todo.

551 E: Costumbres...

552 S.7: Sí, porque eso es súper importante.

553 S.4: La manera de relacionarse.

554 E: ¿Habéis dicho antes historia? Alguien dijo antes

555 que historia, algo de Franco o no sé qué...

556 S.4: No, que (...) dábamos el franquismo en el

557 segundo cuatrimestre.

558 E: ¿En la asignatura de Cultura?

559 S.4 y S.6: Sí.

560 E: O sea que también historia. ¿Lo veis útil eso?

561 S.6: Sí.

562 S.4: Sí.

563 S.7: Sí pero no tanto como lo otro.

564 S.5: Pero también para entender cómo vive la gente

565 ahora, tenemos que entender cómo vivía la gente

566 antes, y cómo han ido evolucionando, y algunos

567 aspectos que siguen ahora y que teníamos antes.

568 S.7: <simultáneo> Sí.

569 S.4: <simultáneo> Claro.

570 S.6: <simultáneo> Exactamente.

571 E: ¿Qué más? ¿Los que no habéis hablado qué

572 pensáis? ¿Qué más aspectos culturales deberían

573 introducirse en...

574 S.3: Yo creo que religión también sería importante.

575 No religión de tú aprender a (...) pero nociones

(545-578)

Al igual que en anteriores investigaciones los estudiantes consideran que aprender las costumbres de otros países en la carrera es básico para poder desenvolverse en entornos multiculturales, por encima de conocimientos sobre historia, por ejemplo.

MET. PREF.

576 sobre eso porque sobre todo en culturas
577 extremistas yo creo que eso es muy importante.
578 E: ¿Qué más?
579 S.4: La realidad social actual y política un poco
580 también.
581 E: ¿Quizá geografía también?
582 S.7: Sí, fíjate.
583 <risas>
584 S.7: Es que sí, lo piensas y dices...
585 E: Os vais a hartar
586 <risas>
587 E: Entonces hemos dicho: costumbres lo
588 fundamental. ¿Estáis todos de acuerdo en eso?
589 Todos: <simultáneo> Sí.
590 Todos a la vez: Sí, sí. Eso es lo más importante.
591 E: Luego historia, ¿qué más habíais dicho? Política,
592 ¿qué más? Geografía, es que geografía la vais a dar
593 bastante. ¿No se os ocurre alguna otra cosa más
594 que os interesaría saber de otras culturas en clase?
595 S.7: A mí en clase, a mí en clase gastronomía me
596 gustaría, pero a los demás no sé...
597 S.6: A mí también.
598 S.3: Curiosidades.
599 E: Se trata de que me contéis eso, vuestro plan de
600 estudios ideal respecto a esto, a factores
601 interculturales. Entonces, eso, ¿qué aspectos de
602 otras culturas os gustaría aprender?
603 S.3: Yo creo que una visualización global así acerca
604 de todo lo que implica esa cultura y ya está.
605 E: Como todo lo que se ha dicho aquí unido, ¿no?
606 S.3: Sí.
607 S.7: Claro.
608 S.6: Y más peculiaridades de cada cultura.
609 S.3: Claro, también.

(574-609)

Interesante el apunte sobre el aprendizaje acerca de otras religiones allá donde sea parte crucial de la cultura y foco de conflicto: demuestra actitud de mediador intercultural. También ven importante conocer la política y sociedad actual de otros países: visión práctica: de nuevo aprender para aplicar.

MET. PREF.

610 S.6: Siempre lo más raro es lo que se queda.
 611 <risas>
 612 E: Vale, y esto ya también me lo habéis dicho un
 613 poquito al principio: ¿qué relación tiene para
 614 vosotros la movilidad estudiantil? Es decir, Erasmus,
 615 estancias en el extranjero, intercambios (...) Todo
 616 esto, ¿qué importancia creéis que tiene?
 617 Todos a la vez: Bastante. Primordial.
 618 imprescindible. La experiencia es irrepetible.
 619 E: ¿Para vuestra formación como traductores?
 620 Todos: Sí.
 621 S.8: Es imprescindible.
 622 S.5: Nunca llegas a conocer del todo una lengua
 623 hasta que tú aprendes a vivir con la otra sociedad.
 624 Como ella, por ejemplo (refiriéndose a S.4), que se
 625 fue a Francia a vivir y habrá aprendido muchísimo
 626 más que por ejemplo lo que yo llevo estudiando de
 627 francés, que no he ido en plan, mucho tiempo allí.
 628 E: Más opiniones.
 629 S.1: Yo creo que es fundamental pero que tampoco
 630 lo permiten mucho porque en el sentido de que
 631 ahora sí porque está Erasmus y podemos, pero
 632 antes de la universidad, yo por ejemplo no me
 633 puedo permitir irme por ahí un curso o (...) y encima
 634 no dan becas ni nada, pues es imposible. Entonces
 635 es fundamental pero si no puedes, no puedes.
 636 E: Bueno, iría en relación a vuestra formación
 637 universitaria, quiero decir, de cara a vuestro futuro
 638 profesional, bien sea como traductores o como lo
 639 que queráis ser.
 640 S.2: Yo creo que es imprescindible. Puedes terminar
 641 la carrera sin haber ido al extranjero y puedes
 642 conocer perfectamente toda la gramática y toda la

MOV.

(612-656)

Esta pregunta causó excitación en el grupo: respondieron todos a la vez coincidiendo de forma unánime en que si se estudia una carrera orientada al aprendizaje de lenguas es necesario pasar tiempo conviviendo con esas lenguas.

Lo mismo ocurre de cara al aprendizaje intercultural: afirman que es a través de las propias vivencias como se conoce mejor otras culturas. "Allí la vives" afirma uno de ellos.

643 lengua pero no, no (...) tú necesitas una soltura y
644 una fluidez que no vas a conseguir si no sales fuera.
645 S.8: Cuando tú te ves obligado, que necesitas fuera
646 el idioma a la fuerza para comunicarte, para
647 cualquier cosa que tengas que hacer, necesitas
648 practicar el idioma.
649 E: ¿Y respecto a la cultura? Al aprendizaje
650 intercultural, me refiero.
651 S.5: La aprendes más si estás ahí que si la estudias
652 aquí. Puedes contar mucho...
653 Todos: <simultáneo> Sí.
654 S.7: La vives.
655 S.8: Aquí es simplemente teoría. Allí llegas a vivirla,
656 pasas de la teoría a la práctica.
657 E: No sé si compartís la clase con estudiantes
658 Erasmus. ¿Cómo valoráis ese hecho?
659 S.7: Bien.
660 S.8: Bien, bastante bien.
661 S.6: Bien.
662 S.4: Sí.
663 E: ¿Lo veis positivo?
664 Todos: Sí.
665 S.4: Muy positivo, de hecho yo creo que debería
666 haber más.
667 S.7: Sí.
668 S.8: Sí, yo creo que debería haber más cantidad de
669 gente mezclada.
670 E: ¿Aprendéis?
671 <asentimiento general>
672 S.8: Sí, aprendes más.
673 S.1: Escuchamos cómo hablan.
674 Todos: Sí.
675 S.3: Yo, no sé, es mi sensación pero tienen una
676 preparación mucho mejor que la nuestra.

MOV.

AUL. MULT.

(657-703)

Ven como una oportunidad de aprendizaje el hecho de compartir aula con estudiantes extranjeros, sobre todo se centran en el aprendizaje lingüístico más que en el cultural.

677 S.8: En dos años por ejemplo, una muchacha, en
 678 dos años que ha estudiado de español sabe, ha
 679 llegado aquí y sabe perfectamente español (...) una
 680 preparación mayor que aquí, pienso eso.

681 E: ¿Y aprendéis de su cultura también en clase?

682 Todos a la vez. <no se entiende>

683 S.4: Realmente sólo conozco una chica Erasmus y
 684 tampoco he hablado mucho, mucho con ella.

685 S.5: En mi clase de italiano hay gente de Alemania,
 686 Polonia, y hay veces que la profesora les empieza a
 687 preguntar cosas de su país y tal.

688 E: ¿Y lo veis interesante?

689 Todos: Sí.

690 S.6: No es sólo aprender su cultura sino su visión del
 691 mundo.

692 S.5: Claro, es muy diferente, ¿no? Porque por
 693 ejemplo, nosotros aquí creemos que Cristóbal Colón
 694 fue a América pues, a averiguar mundo y lo
 695 descubrió y tal, y allí simplemente dijeron que
 696 fuimos nosotros allí a colonizar en plan, a
 697 evangelizar, por así decirlo. Es como lo vemos aquí.
 698 Tú te vas allí y lo que le enseñan a la gente es que
 699 fuimos allí para matarlos, ¿sabes?

700 E: Que también la visión del mundo está
 701 condicionada por la cultura, ¿no?

702 S.7: Claro.

703 Resto: Sí.

704 E: Y estando ahora en la universidad, ¿tenéis
 705 pensado participar en algún programa de
 706 movilidad? Erasmus...

707 Todos: Sí.

708 S.2: Mientras se pueda...

709 S.7: Mientras que lo den...

710 <risas>

AUL. MULT.

MOV.

(703-710)

Todos piensan pedir la beca Erasmus.

711 E: Bueno, y ya por último, expectativas laborales. Ya
712 me estuvo contando antes Santi más o menos, pero
713 no había empezado esto de forma oficial. Me
714 gustaría que me contarais un poco, pues eso, qué...
715 Ya sé que es muy pronto pero aun así, ¿qué tenéis
716 pensado de cara al futuro aparte de iros fuera a
717 trabajar? Eso de la crisis nos está costando la fuga
718 de cerebros...

719 <risas>

720 S.2: A mí por ejemplo, no tengo todavía nada
721 concreto ni nada así, pero sí que me gustaría por
722 ejemplo dar clase fuera.

723 E: La docencia.

724 S.2: Sí, o si hago algún máster relacionado con la
725 traducción y el doblaje, o películas, o algo (...) No sé,
726 es que no tengo nada...

727 S.8: Igual que hay mucha gente que (...) extranjeros
728 aquí: "Soy extranjero nativo doy clases de lengua".

729 Te has ido a otro país, has aprendido la lengua del
730 otro país y puedes dar clases de tu idioma nativo. Lo
731 mismo, pues como si me voy a Inglaterra, he
732 aprendido inglés aquí y mi idioma nativo es español.

733 Yo le transmitiría esos conocimientos a la gente que
734 quiera aprender español allí.

735 E: ¿Y algún traductor vocacional aquí? Me estáis
736 hablando más de docencia.

737 S.3: Traducción siempre me ha llamado la atención,
738 pero sobre todo interpretación, lo que es la
739 simultánea. Traducción lo he visto un poco más
740 aburrido.

741 S.7: Sí, aburrido. Yo qué sé, también le veo yo poco
742 futuro (...) Interpretación es que es eso lo que me
743 gusta a mí, interpretación. Es más real, más
744 práctico.

PER.PROF.

(711-755)

Aunque esta categoría no estaba preestablecida me pareció interesante preguntarles acerca de esto, ya que anteriormente habían apuntado que se irían a trabajar fuera y sin intenciones de regresar y ninguno de ellos pensaba terminar como TI. Me interesaba saber sus motivaciones: ninguno tiene claro si se dedicará a la traducción, se ven más dando clases de español o trabajando en organismos internacionales. También muestran interés por la interpretación. Está claro que es su actitud abierta a otras culturas lo que les ha llevado a plantearse el futuro en otros países ya que además proponen trabajos donde el trato directo con la gente es primordial.

745 E: ¿Hay alguien más interesado en interpretación?
746 [Texto suprimido por tratarse de información sobre
747 profesores de la UGR sin interés para esta
748 investigación].
749 S.1: A mí me gustaría trabajar en un organismo
750 internacional, tipo Unión Europea, ONU...
751 E: ¿Como traductora o...?
752 S.1: Eso ya... Más adelante lo veo, pero trabajar en
753 un organismo así, que esté en contacto con...
754 S.3: Internacional.
755 S.4: A mí también me llama la atención las
756 asociaciones internacionales y las ONG también. _____
757 E: Por lo que veo sois, vamos, mediadores
758 interculturales.
759 <risas>
760 S.4: He visto másters de eso y me han llamado
761 mucho la atención.
762 E: Pues eso no lo introduje aquí porque no pensaba
763 que ibais a estar tan puestos en el tema de la
764 interculturalidad entonces me he limitado (...) Eso,
765 pues no he puesto el término competencia, pensé
766 meter el de mediador intercultural tampoco lo hice
767 porque pensaba que al ser de primero tampoco
768 estaríais familiarizados con ese tipo de términos.
769 ¿Lo habéis escuchado? ¿El concepto de mediador
770 intercultural?
771 Todos: Sí.
772 S.4: Esta mañana lo he visto justo, en internet.
773 E: Pues es una figura que se dedica a (...) Yo lo estoy
774 enfocando a la TI claro, entonces, cómo un
775 intérprete o un traductor hace de mediador
776 intercultural, ya sea en servicios sociales,
777 directamente en su oficio entre dos clientes... No
778 tienes por qué estar interpretando directamente.

PER.PROF.

779 Esa figura que se encarga de solventar los posibles
780 conflictos que derivan de la no comunicación y
781 cómo esa no comunicación muchas veces se basa
782 más en cuestiones culturales que lingüísticas.
783 Entonces, eso es un mediador intercultural.

784 S.2: Estaría bien eh, yo estoy abierta a todo. No sé,
785 todas las salidas que tenga la carrera no me va a
786 parecer ninguna... no voy a rechazar ninguna.

787 E: Con lo que yo he cogido aquí así un poco TI os
788 parece una carrera como con muchas aplicaciones,
789 ¿no?

790 Todos: Sí.

791 E: Más que quizá Filología que está más orientado
792 directamente a la docencia.

793 S.7. Sí. A la docencia.

794 E: ¿Y esa ha sido una de las motivaciones principales
795 por las que habéis cogido TI?

796 Todos: Sí.

797 S.7: Yo principalmente, practicidad.

798 S.3: Te ofrece el aprendizaje de dos lenguas o de
799 una tercera aunque sea básica, pero lo ves por lo
800 menos, y si quieres salir fuera tienes más
801 posibilidades de hablar con tres lenguas o dos que
802 con una.

MOT/EXP Gº

803 E: Muy bien. Pues ya hemos terminado, doy por
804 finalizado este GD. Muchísimas gracias por haber
805 venido.

806

GRUPO DE DISCUSIÓN: Estudiantes de 4º de la **Licenciatura** en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

FECHA DE CELEBRACIÓN: 26/05/2011

DURACIÓN: 40 minutos (aproximadamente).

LUGAR DE CELEBRACIÓN: Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.

Entrevistadora: Muchas gracias a todos por prestaros a colaborar en este trabajo de investigación. Lo que vamos a hacer es un grupo de discusión, de lo que se trata es que yo os iré haciendo unas preguntas generales para que vosotros contestéis de forma que se establezca un debate guiado que interactuéis entre vosotros para que luego se puedan extraer conclusiones globales. Lo más importante no es tanto las respuestas a nivel individual sino a nivel de grupo, es decir, las conclusiones generales que se extraigan de la discusión. Son interesantes todas y cada una de vuestras opiniones y valoraciones así que os animo a participar a todos para que el estudio refleje de forma equilibrada lo que aquí se discuta.

Mi papel aquí es de simple moderadora, por lo que no voy a participar en la discusión ni hacer ningún tipo de valoración, sólo a plantearos los temas y a conducir el debate de forma neutral. Bueno, por último deciros que todos los datos que se extraigan son confidenciales y en ningún momento se utilizarán fuera del marco de este estudio y por supuesto, no se utilizará ningún nombre ni dato personal. Lo que sí voy a hacer es grabar en vídeo esta sesión para captar tanto el audio como la imagen para luego poder identificar mejor las voces a la hora de transcribir las conversaciones, pero antes necesito vuestro permiso por escrito. Os pediría que hablaseis alto y claro para que el audio de la grabación sea el mejor posible. Os he elegido a vosotros porque estáis en el último año de la licenciatura y por tanto ya tenéis una visión más precisa de lo que ha sido la carrera. El objetivo general de esta actividad es conocer vuestras impresiones sobre lo que habéis aprendido.

1 Entrevistadora: La primera cuestión es: ¿Qué
2 competencias creéis que debería reunir todo
3 traductor o intérprete profesional? ¿Estáis
4 familiarizados con el término competencia?

5 Todos: Sí.

6 E: Con todo lo de Bolonia, ¿no? Bueno pues eso,
7 irme...

8 S.1: Aparte que hemos empezado a dar ya intérprete
9 y todo eso de las competencias del traductor.

10 E: Ah, pues eso, irme diciendo qué competencias
11 creéis que debería reunir todo traductor o intérprete.

12 S.2: En primer lugar competencias lingüísticas
13 básicas, ¿no? Como capacidad de síntesis, de
14 comprensión (...) ya no solo a nivel de traducción sino
15 a nivel genérico.

16 E: Vale. ¿Más?

17 (///)

18 S.1: Sí, porque la parte de lenguas no se trabaja
19 mucho pero luego ves que hay gente que llega a la
20 universidad y todavía sigue cometiendo faltas de
21 ortografía o frases que no tienen... o sea, construidas
22 mal gramaticalmente.

23 S.2: Sí, para redactar, reformular, todo eso.

24 S.3: La cultural también, ¿no? Aparte de lo lingüístico,
25 no sólo de tu lengua B o C o lo que sea, sino también
26 de tu propia cultura, ¿no? Ser consciente de aquello
27 que quizá tú hayas interiorizado de manera (-)
28 automática casi, ¿no? Pero que realmente en otro
29 idioma pues puede resultar no tan obvio.

30 E: Muy bien.

31 S.4: En ese sentido diría también capacidad de
32 abstracción y también un poco de versatilidad para
33 tocar diferentes temas y entenderlos desde un punto
34 más objetivo posible.

(3-9)

Efectivamente, con la implantación de Bolonia los alumnos están al tanto de lo que implica el aprendizaje por competencias, aparte de que en algunas asignaturas se les enseña específicamente las competencias del T/I.

PER.CI

(13-29)

Al igual que en el grupo de 1º mencionan la CI después de la lingüística por delante del resto, aunque no se incide demasiado en ella.

35 S.1: Ser objetivo, ¿no? Según lo que te pida el
 36 encargo. O sea, ser capaz de adaptarte al tipo de
 37 encargo de traducción que te planteen o no...

38 E: Bueno, eso entra un poco en la versatilidad, ¿no?

39 S.1: Sí.

40 E: ¿Qué más? ¿Alguna más?

41 S.3: Ser crítico también, creo que es muy importante.

PER.CI

42 No sólo con la situación en la que se produce el
 43 encargo de traducción por ejemplo, con tu trabajo,
 44 con el trabajo de los demás (...) creo que es como
 45 parte de (...) no solo de la formación sino de la
 46 deformación también, ¿no? Que te vuelves un poco
 47 demasiado quisquilloso, ¿no?

48 S.1: Hombre, eso también es el interés que le ponga
 49 cada uno, ¿no? Porque te pones ahí...

50 S.3: Ya, pero yo creo que es parte de lo que
 51 fomentan, que te vuelvas como muy...

52 S.5: Sí, muy crítico.

53 E: ¿Como muy perfeccionista?

54 Todos: Sí.

55 E: Claro. Trabajáis mucho en grupo, ¿no? También.

56 S.1: Sí, por suerte o por desgracia. <risas>

57 S.5: Depende del caso.

58 <Risas>

59 S.3: Yo creo que más por desgracia que por suerte.

60 S1: Cada uno puede ser un caso. <risa>

61 E: Bueno, ¿y qué más? A ver, ¿qué más habilidades o
 62 competencias debe tener un intérprete, un
 63 traductor? Aparte de (...) habéis dicho lingüística,
 64 capacidad de redactar, cultural, versatilidad,
 65 capacidad de abstracción, capacidad crítica...

PER.CI

66 S.2: Yo creo que tampoco estamos distinguiendo
 67 mucho entre la traducción y la interpretación porque
 68 en el caso de la interpretación el factor de la

(31-73)

Priman las competencias de tipo psicofisiológico como la versatilidad, la capacidad crítica, de improvisación y la objetividad del traductor. No le prestan mucha atención al hecho de trabajar en grupo (interpersonal) y alguno muestra negatividad ante este hecho aunque sí que mencionan más tarde la necesidad de ajustar su traducción a las necesidades del cliente, de modo que también se preocupan por adquirir habilidades interpersonales.

69 inmediatez también es muy importante, ¿no? Tú
70 tienes que prepararte un tema y ser capaz de
71 discernir qué te va a servir y qué no y también ser
72 capaz de en el momento responder a cosas que quizá
73 no te habías preparado.
74 E: Como improvisación, ¿quieres decir?
75 S.2: <Asiente>
76 E: El intérprete, ¿qué dice? Has hecho la especialidad
77 de intérprete, ¿no?
78 S.4: Sí, sí.
79 S.1: Hombre, hay que saber documentarse también
80 para una traducción, ¿no? Si te dan un texto de un
81 tema que no tienes ni idea, o lo rechazas o te
82 documentas como dios manda para poder hacer un
83 trabajo decente.
84 S.4: Pero documentarse de forma eficiente, que es un
85 poco lo que ha dicho ella, ¿no? Saber también
86 discernir qué te sirve, porque te puedes documentar
87 sobre un tema muchísimo y luego no haberte
88 enterado de nada.
89 S.1 y S.2: Claro, claro.
90 S.2: No puedes pretender tampoco convertirte en un
91 experto de cada tema que te toca, ¿no?
92 E: También capacidades técnicas, ¿no?
93 S.1: Luego a veces descubres que hay cosas que te
94 interesan y que no sabías <risa> y luego dices: “Oye,
95 pues esto está guay”. <risa>
96 S.3: Teórica no sé qué pensáis vosotros (-) porque en
97 la teoría no se incide mucho, ¿no?
98 (///)
99 S.5: No.
100 S.1: No sé.

(66-91)

También mencionan competencias temáticas cuando aluden a que el traductor ha de saber documentarse de forma efectiva ajustándose al encargo, aunque no tiene por qué ser experto en todos los temas. Sin embargo, aunque mencionan la documentación no hacen referencia todavía a competencias instrumentales necesarias para documentarse como el manejo de bases de datos, glosarios, etc.

PER.CI

(96-142)

Uno de los sujetos pregunta al resto si ven necesario el aprendizaje de teorías traductológicas para tener una base teórica a la que ajustar sus traducciones en cada caso. Aquí se abre un debate interesante en el que al final se llega a la conclusión de que están satisfechos tanto con el número de créditos como los contenidos que se dan en asignaturas de teoría (traductología): es secundario pero positivo para el desarrollo de competencia psicofisiológica porque les aporta seguridad para poder defender el trabajo realizado (126-130)

101 S.3: En realidad se supone que deberíamos tener
102 unos fundamentos teóricos sobre lo que estamos
103 haciendo.

104 E: ¿Hablas de teorías traductológicas?

105 S.1: Traductología.

106 S.2: Sí. Como que siempre nos enseñan a que
107 tengamos (...) cada vez que tomamos una decisión
108 tienes que estar pendiente de según qué corriente
109 traductológica está actuando, ¿no?

110 E: Y eso que me estáis diciendo, ¿creéis que es útil o
111 que no os va a valer para nada?

112 S.3: No. Yo lo que estoy preguntando como si
113 vosotros diríais si es necesario, que se fomente.

114 S.1: Yo creo que tal y como está, está bien, yo...

115 S.3: Es bastante secundario, ¿no?

116 S.5: Sí. No se fomenta tampoco demasiado.

117 S.1: El tema en sí ya es superfluo.

118 S.3: No hay mucho que VER. Tampoco hay tantos
119 créditos de teoría si quieres.

120 S.2: Yo creo que está bien saber un poco a qué te
121 puedes ceñir, qué opciones tienes para hacer las
122 cosas y luego ya un poco como hemos dicho antes,
123 depende del caso, ¿no? Pero una vez que sepas
124 también qué teorías hay y cómo se actúa sobre cada
125 una de ellas, pues tú ya un poco las vas mirando
126 todas y calibrando, ¿no?

127 S.4: Yo creo que eso ya lo hablamos porque en
128 traductología se habló que eso simplemente sí te
129 ayuda, te da seguridad a ti mismo para luego saber
130 justificar lo que has hecho pero ya está. A veces lo
131 haces de forma intuitiva.

132 S.1: Lo de las corrientes y tal al final depende de cada
133 encargo. Según cómo tenga que ser el encargo sabes

PER.CI

134 más o menos cómo tienes que traducirlo. Lo puedes
135 traducir todo igual.

136 S.5: Yo creo que en la facultad también depende del
137 profesor. Según el profesor que tengas traduces de
138 una manera o de otra.

139 S1: Sí, cada facultad es un mundo.

140 S5: Pero específicamente lo que tienes que hacer, a lo
141 mejor sí que tienes que tener más en cuenta lo que
142 tú crees que vas a <ruido→no se entiende> según lo
143 que el profesor haya dicho en clase.

144 S.3: Por eso yo creo que también lo de la crítica es
145 importante porque muchas cosas son muy subjetivas,
146 (-) entonces muchas veces no es que digas: “está
147 bien o mal”, es que parece que podrías haber
148 puesto...

149 E: Bueno, ¿alguna más creéis que hace falta? Os
150 habéis ido mucho para las interpersonales.

151 S.3: Sí, yo creo.

152 E: Alguna técnica, habéis dicho documentación.
153 ¿Alguna más creéis que...?

154 S.2: Obviamente el dominio del idioma...

155 S.3: Informática, la informática también, ¿no? Un
156 poco, porque hoy en día documentarse es con
157 tecnología y las herramientas de traducción también
158 son informáticas. Luego...

159 S.5: Pero yo creo que eso es un poco más accesorio,
160 porque hombre, a ver, las herramientas informáticas
161 tampoco te van a costar tanto. Después eso no va a
162 influirte demasiado en que tu traducción sea buena o
163 mala.

164 E: Esa es la siguiente pregunta que voy a haceros:
165 ¿cuáles de las que habéis dicho consideráis que son
166 las más importantes?

167 S.3: La lingüística yo creo.

PER.CI

(152-163)

Solamente hablan de la competencia instrumental cuando se lo pregunta la entrevistadora. Mencionan los conocimientos informáticos en relación a la documentación pero en general piensan que este tipo de competencias son totalmente accesorias ya que serían capaces de adquirirlas por su cuenta y no son decisivas de cara a realizar una traducción de mayor o menor calidad.

168 TODOS: Sí, la lingüística.
 169 S.1: Es que si no sabes la lengua...
 170 S.2: Lo demás se puede (...) Hombre, no es lo más
 171 ideal pero lo demás se puede aprender un poco por
 172 ensayo y error, la verdad, según, pero...
 173 S.1: Sí. Si no, mira la cantidad de gente que sabe
 174 idiomas y sin saber traducir se pone a traducir y poco
 175 a poco a fuerza de hacerlo mal, lo va haciendo bien.
 176 S.2: <simultáneo> Y va aprendiendo, claro...
 177 S.5: Y no es solamente saber los idiomas sino...
 178 porque hay gente que sabe idiomas y no sabe
 179 traducir. Es hacerlo bien.
 180 E: Vale. ¿Y cuáles de ellas creéis que habéis
 181 desarrollado durante vuestra formación? (...) ¿Todas?
 182 ¿Ninguna? ¿Unas más, otras menos?
 183 S.2: Yo creo que más bien las técnicas, porque a título
 184 personal la lingüística ya la (...) Vamos, esa sí la tenía
 185 cubierta y también lo que hablábamos antes de
 186 dentro de tu propio idioma también. A lo largo del
 187 instituto lo de capacidad de síntesis, todo eso, todo
 188 eso, sí. Entonces yo creo que más bien la parte
 189 técnica, estrategias de traducción...
 190 S.4: Y creo que la parte crítica también. Ser crítico con
 191 uno mismo, ser crítico con tu entorno (...) No fiarte de
 192 lo que oyes, de lo que has escrito (...) Dudar siempre.
 193 Yo creo que eso es algo que...
 194 S.2: Y también autocrítico. Que hagas una traducción
 195 y tú mismo seas capaz de decir: "Bueno, lo he puesto
 196 así porque es lo primero que se me ha venido a la
 197 mente, pero seguro que si lo leo otra vez y le pongo
 198 un poco más de tiempo"...
 199 E: Ser capaz de defender tu trabajo, ¿no?
 200 S.2: Claro.

(164-179)

La competencia lingüística es la más importante para ellos ya que afirman que se pueden llegar a realizar buenas traducciones sin saber traducir, solamente con buenos conocimientos del idioma. Curioso que no aludan en ningún momento la CI habiéndola mencionado en segundo lugar cuando se les preguntó por las competencias que debería reunir un t/i.

VAL.CI

(180-213)

Afirman haber desarrollado más la competencia instrumental y psicofisiológica pero siguen sin mencionar la CI.

201 S.1: Dicen que lo que hay que hacer es: tú haces la
202 traducción, la guardas, te das una vuelta, luego
203 vuelves, te la relees y descubres errores que antes no
204 habías visto.

205 E: Muy bien. (-) ¿Alguna más que habéis
206 desarrollado? Documentación, informática... ¿Esas?
207 ¿Ya veníais con ellas, más o menos, o no?

VAL.CI

208 S.2: No. Documentación la verdad es que es bastante
209 tal... Sobre todo la terminología y así...

210 S.1: Y aparte luego muchos recursos que por ejemplo
211 yo no conocía al estar en otra facultad. Por ejemplo el
212 IATE. Yo antes de entrar aquí no sabía que (...) Lo cual
213 no significa que sea útil. <risas>

214 S.2: Hay que usarlo todo con mucho cuidado.

215 E: Vale, ya voy a ir centrando un poco más el tema.
216 Habéis mencionado antes la competencia cultural.
217 ¿Qué opináis sobre el estudio de otras culturas
218 durante la formación de traductores e intérpretes?

219 S2: Es esencial, sí.

220 S.1: Es que al entrar en el segundo ciclo de eso
221 tampoco (...) No estudié nada de Civilización ni cosas
222 de esas...

223 E: ¿Pero qué opinas tú de eso, aparte de lo que hayas
224 estudiado...?

225 S.1: Hombre, obviamente es bastante (...) Es útil para
226 saber que hay cosas que tú puedes conocer de tu
227 cultura y fuera a lo mejor no se conocen, o al revés.

228 E: ¿Y creéis que es importante para la profesión de
229 traductor/ intérprete?

230 S.3: Yo creo que es importante, pero que al fin y al
231 cabo en cierta medida puede ser como el tema más o
232 menos especializado. Que tú no puedes saber TODO,
233 o sea, no puedes pretender ser un experto en cultura
234 anglosajona o francófona o lo que sea. Tú lo vas

(215-241)

Creen que la CI es útil para la profesión de t/i pero al igual que la competencia temática es mejor aprenderlo a medida que se va necesitando para un determinado encargo o trabajo. Aunque más tarde llegarán a la conclusión de que unos conocimientos básicos sobre otras culturas son necesarios en la formación de t/i.

VAL.CI

235 también aprendiendo e interesándote por ello en la
 236 medida en que te hace falta porque realmente hay
 237 muchos sitios que hablan, a lo mejor, inglés o francés
 238 o alemán (...) Bueno alemán no tanto, no está tan
 239 extendido, pero que tienen muchas culturas
 240 diferentes. Porque por ejemplo no tienen nada que
 241 ver los EE.UU con Pakistán.

242 E: ¿Tal vez sería mejor estudiarlo en la etapa
 243 profesional? Cuando ya tengas un camino (...) ¿Es a lo
 244 que te refieres?

245 S3: Hombre, evidentemente es importante tener un
 246 conocimiento cultural, pero yo lo veo más como
 247 cultura general, o sea, como algo que te puede servir.

248 S.2: Tampoco puedes adaptar todo dentro de la
 249 cultura a la que vas porque si un escritor americano
 250 contemporáneo escribe una novela y esa novela va a
 251 Francia, tampoco puedes pretender convertirla en
 252 algo que habría escrito un francés. Es que no tiene
 253 sentido.

254 S.4: Y también muchas veces cuando te pones frente
 255 al texto, la cultura se manifiesta. Entonces ya la
 256 entiendes. Entonces muchas veces no es necesario
 257 hacer tanto hincapié y conocer tanto la cultura
 258 porque también la vas conociendo por el camino.
 259 Pero una base es necesaria.

260 E: Es decir, a ver si os entiendo. Que no es necesario
 261 que os digan: "esto es importante en tal cultura, o así
 262 se dice esto", sino que mediante algún texto vosotros
 263 sois capaces de saber e investigar acerca de eso y...

264 S2: CLARO.

265 S3: PERO NO. Pero nosotros por ejemplo en las
 266 asignaturas de Civilización lo que nos dan es como un
 267 contexto sociopolítico...

268 S.2: Es más mentalidad que cultura.

E.ADQ

(242-290)

Mencionan las asignaturas de Civilización y cómo les son muy útiles porque sin incidir demasiado a fondo sobre las culturas en cuestión sí que les preparan adecuadamente para poder situar el texto que han de traducir en un contexto cultural determinado. Por ello sí ven útil que durante su formación se incluya cierto aprendizaje intercultural.

269 S.1: Sí, eso puedes aprenderlo en el telediario. Que
270 tampoco...

271 S.2: Es como saber un poco qué tipo de mentalidad
272 tiene la persona a la que le va a llegar el texto, pero
273 tampoco tienes por qué saberte la historia...

274 S.3: Te enseñan como el contexto en el cual se va a
275 producir el texto o al que va a llegar, pero no te
276 enseñan (...) No sé, no es como un estudio cultural
277 profundo de decir: "vamos a estudiar su arte, su
278 literatura, sus"...

279 E: Costumbres.

280 S.5: Es que depende de qué idioma. En algunos
281 idiomas sí que lo hacen, eh...

282 S.2: Bueno claro...

283 S.5: Que yo por ejemplo estoy haciendo Civilización
284 china de optativa y la verdad es que está bastante (...)
285 Hemos dado una parte de historia, otra de cultura, y
286 sí que la hemos estudiado bastante claramente.

287 S.2: Nosotros en Civilización Norteamericana sí que
288 vimos también problemas de índole cultural...

289 E: Y lo veis útil, ¿no?

290 Todos: Sí, sí claro.

291 E: Vale y (...) bueno, esto ya me lo habéis dicho un
292 poco (...) ¿De qué forma habéis percibido este
293 aprendizaje intercultural en la carrera? Me refiero a si
294 lo habéis percibido como algo homogéneo, o algo
295 muy focalizado en distintas asignaturas, o en una
296 asignatura.

297 S.2: La verdad es que en todas.

298 S.1: Yo creo que es una cuestión del profesor, del
299 hincapié que haya hecho en este aspecto (-) O sea,
300 un poquito en todas sí, pero es la forma de ver del
301 profesor, yo creo.

302 S.5: Sí.

E.ADQ

(292-319)

Afirman haber percibido el factor intercultural a lo largo de todo el currículum, si bien de forma más patente en algunas asignaturas que en otras (en jurídica más que en terminología por ejemplo). También concluyen que esto depende en gran medida del profesor y la importancia que éste asigne al aprendizaje de elementos interculturales.

HOMOG.CI

303 E: ¿La visión general?

304 S.3: Yo creo que también. Hombre, un poco en todas,
305 pero depende de la asignatura porque las asignaturas
306 de traducción técnica, al fin y al cabo la ciencia no
307 está tan inmersa en la cultura, ¿no? En cambio si
308 haces una asignatura de contenido jurídico,
309 evidentemente te hace mucha más falta
310 conocimiento cultural de...

311 S1: Incluso en traducción general, por ejemplo si
312 estás traduciendo un artículo de un periódico tienes
313 que saber más o menos qué cosas que sabes en tu
314 lengua, en la lengua de destino. A lo mejor el público
315 no lo sabe.

316 E: ¿O sea que os decantáis por más homogéneo, el
317 aprendizaje intercultural?

318 S.2: Claro.

319 Resto: Asentimiento general.

320 E: Vale. Bien. ¿Y estáis satisfechos con este
321 aprendizaje de otras culturas?

322 S.1: Hombre, yo creo que siempre se acaba
323 mejorando fuera de la facultad porque no sé, pero
324 prácticamente todos tenemos amigos de otros países
325 con los que al final interactuando pues acabas
326 conociendo más esas culturas.

327 S5: Yo creo que también. Es que es una cosa tan
328 amplia que no se podría dar solo en la facultad, que si
329 tú por ti mismo no te pones a investigar un poco, no
330 indagas, no...

331 S.3: Claro. Yo creo que también en ese sentido es un
332 poco comparable a la lengua. Que no puedes
333 pretender aprenderla solo en la facultad, ni puedes
334 pretender por ejemplo obtener un conocimiento así
335 de la cultura profundo solo con lo que aprendes en la
336 facultad. Es también irte fuera, yo qué sé, los

HOMOG.CI

(320-341)

Como el grupo de 1º mencionan que la mejor forma de adquirir la CI es fuera de la facultad, mediante el contacto directo con gente de otros países o viajando al extranjero. Hacen referencia a la facilidad que tienen en una ciudad como Granada para el contacto intercultural.

FORM.INT.RE

337 profesores que tienes también extranjeros, los
338 amigos que haces (...) los contactos que tú haces.

339 S1: Y aquí en Granada que hay Erasmus a patadas
340 tampoco es algo demasiado complicado conocer
341 gente de fuera.

342 E: Aquí es una suerte, Granada para eso sí que... Y a
343 vosotros, ¿os interesa eso? ¿Os esforzáis por el
344 contacto intercultural y conocer...?

345 S5: Yo creo que es que la mayoría de la gente que
346 decide hacer esta carrera es porque esa parte le
347 gusta, o sea, es una cosa que está muy ligada a la
348 profesión en sí, entonces, no sé, yo a mí por lo menos
349 es una cosa que no es que lo haga como una
350 obligación, es que realmente te interesa y (...) No sé...

351 S.2: Exactamente.

352 E: O sea que lo veis como algo pegado a la figura del
353 traductor, ¿el aprendizaje intercultural?

354 S.2: Sí, sí.

355 S.3: Sí, no solo a través de las personas, sino también
356 el hecho simplemente de ponerte a lo mejor a ver la
357 tele americana, o británica, o leerte un periódico en
358 vez de leerte uno en español (...) O como...

359 S.5: Lo haces como, yo creo que ya llega un momento
360 que lo haces como algo natural, ¿sabes?

361 S.4: Pues yo creo que aun así en la carrera hay mucha
362 gente que no (...) tiene ese perfil de persona abierta,
363 "quiero salir, quiero conocer a otra gente" (...) y luego
364 les va bien.

365 S3: Ya.

366 S.1: Hombre, si tampoco es que les vaya a ir mal,
367 pero no sé, es un perfil general de la gente...

368 E: Sí, sí que me interesa todo vamos que... Es que
369 depende de los grupos pues he oído muchas cosas
370 ¿sabes? Y es que me interesa todo lo que digáis y de

(342-360)

Cuando se les pregunta acerca de la actitud que muestran ante el contacto intercultural están de acuerdo en que es algo inherente a la figura del t/i y quien estudia esta carrera es porque en principio está interesado en el aprendizaje intercultural.

ACT.INTERC

(360-402)

Se abre un debate porque uno de los sujetos afirma que no todos los estudiantes de TI muestran una actitud abierta hacia el contacto intercultural y que eso no es signo de que vayan a fracasar en la profesión. Sin embargo al final llegan a la conclusión de que ser abierto a otras culturas enriquece enormemente el aprendizaje.

371 hecho me interesa eso, que haya opiniones
372 discordantes.

373 S3: Yo creo que también lo que tú dices a lo mejor es
374 en el sentido del traductor así como...

375 S2: Un poco metido en sí mismo.

376 S3: Sí, como con sus libros, su diccionario, mucha
377 cultura así como no sé (...) A lo mejor no es lo que tú
378 querías decir...

379 S4: No (...) es que hay gente que no...

380 S3: Yo creo que por definición traducir algo es como
381 muy (-) Yo qué sé, tienes que leer mucho, estar muy

382 (-) Que a lo mejor no es un perfil de una persona que
383 podría (...) Siendo muy estereotípico, siendo una
384 persona abierta, ¿no? Puede ser una persona que
385 esté un poco más metida en sí misma.

386 E: ¿Y creéis que para el aprendizaje intercultural es
387 necesario ser una persona abierta o que se puede...?

ACT.INTERC

388 S1: Ayuda, ayuda.

389 S2: Para aprovecharlo al máximo creo que sí.
390 Hombre, siempre puedes extraer algo, la verdad,
391 pero yo creo que para lo que verdaderamente te
392 sirve tienes que ser predispuesto, ¿no? A serlo.

393 S1: Sí.

394 E: <dirigiéndose a S4> ¿También piensas eso? Ya que
395 dijiste lo de...

396 S4: Creo que no es en principio necesario, pero sí que
397 te da muchas más facilidades. Cuanto más abierto
398 seas, mejor. Y sobre todo a lo mejor para traductor
399 no, pero para el intérprete yo creo que es
400 imprescindible ser abierto, porque si no, ¿cómo
401 aprendes la otra lengua? ¿Cómo consigues hablarla
402 bien, entenderla bien?

403 E: Bien (///) Vale, ahora quiero que me digáis a
404 grandes rasgos qué habéis aprendido de otras

405 culturas. Me habéis dicho un poco antes contexto
406 sociopolítico (...) Quiero que me digáis un poco más
407 de eso.

408 S2: Yo creo que, yo por ejemplo mi primera lengua es
409 el inglés y yo creo que verdaderamente hasta que no
410 me fui a vivir allí con la beca Erasmus no fue cuando
411 (...) Es cuando verdaderamente (...) Porque por
412 mucho que te cuenten, hasta que no lo vives allí en tu
413 vida diaria y las situaciones en las que te tienes que
414 enfrentar a esa diferencia cultural, a ese bagaje que
415 hace que no te salga bien, entonces yo creo que
416 verdaderamente fue ahí. Pero sí que aprendí
417 muchísimo.

418 E: ¿Y aquí?

419 S2: No, en Inglaterra. La forma completamente
420 distinta que tienen de interactuar. La política social,
421 es que es completamente diferente.

422 S3: Yo creo que (...) estoy de acuerdo también, ¿no?
423 Pero yo creo que cuando hicimos la (...) Yo cuando
424 hice la asignatura de Civilización me ayudó como a
425 entender por ejemplo (...) Porque yo es que hice solo
426 la civilización americana, mi civilización de la lengua B
427 fue solo de la americana. Me ayudó a entender cómo
428 por qué los americanos son como son, y por qué los
429 vemos como los vemos. O sea, desde un punto de
430 vista también como filosófico, político, económico...
431 De una manera un poco más abstracta, eso sí, pero
432 también me ayudó. Luego, claro, cuando estás allí y
433 te enfrentas con las situaciones con las personas de
434 verdad y las conversaciones (...) Como que se mete
435 un poco en tu vida, ¿no? Te das cuenta de que...

436 S2: Lo que antes te parecía impensable o situaciones
437 que te parecían ridículas o impensables, después de

FORM.INT.REC

(403-487)

Cuando se les pregunta acerca de los conocimientos interculturales aprendidos en la carrera vuelven a insistir en que el mejor aprendizaje intercultural lo adquirieron en sus estancias en otros países. No obstante, afirman haber recibido una buena base en asignaturas como Civilización o traducción jurídica que les ha ayudado en situaciones de contacto intercultural posteriores. Han aprendido tanto el contexto sociopolítico e histórico como valores y costumbres de otras culturas, lo que les ha valido para romper ciertos estereotipos.

438 vivirlas muchas veces llegas como a entender por qué
439 hacen las cosas como las hacen.
440 E: Pero sí que notasteis que habíais aprendido algo
441 aquí, que fuisteis capaces de aplicarlo en...
442 S2: Sí, es lo que decía Pablo. El contexto un poco
443 sociopolítico, ¿no? Sí. La situación, qué complejos
444 tienen, de qué eventos históricos derivan esa forma
445 de ser que tienen (...) Pero verdaderamente allí es
446 cuando...
447 E: ¿Y el resto qué opináis? ¿Qué habéis aprendido
448 aquí de otras culturas?
449 S4: ¿Aquí?
450 E: Sí, aquí. A lo largo de vuestra formación, ¿qué es lo
451 que habéis aprendido?
452 S1: Hombre, yo en estos dos años he aprendido de
453 cultura poco, pero vamos, sí. Cómo son las sentencias
454 en Francia, que es lo que estoy haciendo ahora
455 mismo.
456 E: En traducción jurídica.
457 S1: Sí. (-)Y poco más...
458 E: <dirigiéndose a S4 y S5> ¿Y vosotros dos?
459 S5: Pues hombre, yo la verdad es que también en la
460 jurídica sí que he aprendido bastante porque es algo
461 como demasiado concreto de cada país. Es una cosa
462 muy (...) de la idiosincrasia de allí. Entonces sí que
463 tienes que conocerla bastante bien para primero
464 entenderla y luego poder traducirla correctamente.
465 Entonces la verdad es que me ha sido muy útil tanto
466 mi lengua B que es el inglés como en mi lengua C que
467 es francés.
468 E: ¿Y costumbres, valores de otras culturas? Eso no lo
469 habéis...
470 S2: También lo estudiamos. Yo por lo menos sí que lo
471 estudié en la asignatura de Civilización.

FORM.INT.REC

472 (///)
473 S.5. Pero yo creo que eso es algo que también como
474 que ya lo conocía (...) Tenía una idea por lo menos
475 más (...) O sea (...) el sistema jurídico sí que no tenía
476 tanta idea, entonces pues sí que me ha sido bastante
477 útil, pero lo que he aprendido en Civilización (...) pues
478 bueno, sí, me ha valido, pero era una cosa que ya
479 tenía más conocimientos previos entonces (-) Porque
480 es una cosa más global, más general.
481 S2: Lo que creo que se hace en esas asignaturas sobre
482 todo también es analizar e intentar un poco derribar
483 los estereotipos, ¿no? Por ejemplo, en Civilización
484 americana siempre hicimos mucho hincapié en la
485 famosa doble moral de la que se habla, ¿no?
486 Americana. De dónde viene y en qué consiste
487 realmente, por ejemplo. Y sí, ha sido útil.
488 E: ¿Y os sentís satisfechos con ese aprendizaje?
489 Todos: <asentimiento>
490 S.3: Yo creo que también tiene que ser algo un poco
491 básico, ¿no? Porque esos temas también son un poco
492 delicados y si se meten en mucha profundidad,
493 aparte de que sería muy complejo, es un poco (...) Es
494 difícil analizar una cultura, desde qué punto de vista
495 la vas a ver. Porque la puedes considerar desde
496 dentro, desde fuera...
497 S.5: Y también depende mucho del profesor, que es
498 una cosa que como no lo dé de una forma un poco
499 general yo creo que puede caer en...
500 S3: Tópicos.
501 S.5: Claro, y en tu propia visión de esa cultura, porque
502 cada uno puede verla de una manera distinta.
503 S4: No sé, yo es que le estoy dando vueltas y por
504 ejemplo, yo la cultura B la conocí estando allí, y lo
505 poco que sé de la cultura C me han dado una base

FORM.INT.REC

(488-528)

Al contrario que el grupo de 4º entrevistado dos años antes, aquí sí que afirman estar muy satisfechos con la formación intercultural recibida porque les ha aportado una base sólida desde la que continuar su aprendizaje autónomo. Vuelven a poner parte de la responsabilidad del aprendizaje intercultural en la figura del profesor y en su objetividad y el hincapié que éste quiera hacer al respecto.

506 pero sé que no la conozco para nada, es decir,
 507 conozco el contexto sociopolítico del que
 508 hablábamos antes pero (...) yo lo poco que conozco
 509 es de gente que voy conociendo y (...) viviendo las
 510 propias experiencias. Entonces yo creo que (...) No
 511 digo que esté mal lo que me hayan dado aquí, que
 512 sea insuficiente, pero es que conocer la cultura de
 513 verdad es ir allí. Aquí te pueden romper a lo mejor un
 514 par de estereotipos, pero vamos, no creo ni de lejos.
 515 S5: Hombre, como base yo creo que está bien, pero
 516 luego evidentemente tú lo tienes que ampliar porque
 517 si no...
 518 E: Muy bien. Vale. ¿Y algo que os hubiera gustado
 519 aprender durante la carrera que hayáis visto luego
 520 estando fuera: "Jolín, pues si me hubieran dicho esto
 521 o aprendido esto en clase, ahora no tendría esta
 522 dificultad en el país en el que me encuentro"? ¿No
 523 habéis tenido ningún conflicto de ese tipo?
 524 S1: Te lo digo el año que viene cuando empecemos a
 525 trabajar. <risa>
 526 E: O simplemente algo que os hubiera gustado
 527 aprender durante la carrera y que echéis en falta en
 528 ese aspecto, en el aspecto intercultural.
 529 S2: Yo creo que fue bastante completa y lo que no te
 530 enseñan en la carrera no creo que sea como algo que
 531 le falta al plan de estudios, sino algo que no se puede
 532 enseñar en las aulas porque claro, hay una parte que
 533 tienes que poner tú.
 534 S1: O que te interesa a ti y luego tú lo buscas por tu
 535 cuenta. Intentas aprenderlo por tu cuenta.
 536 S2: Creo que era como una base muy buena que te
 537 deja justo donde te tiene que dejar para que tú ya
 538 sigas.
 539 E: ¿El resto qué opina? ¿Estáis de acuerdo con ella?

(491-540)

Inciden de nuevo en que solamente se conoce una cultura viviendo inmerso en ella. Insisten también en que lo que no han aprendido acerca de otras culturas no es porque en la carrera haya deficiencias a este respecto sino porque hay determinadas partes de una cultura que solamente se aprenden pasando tiempo fuera. "hay una parte que tienes que poner tú" referencias constantes al aprendizaje autónomo y lifelong learning.

FORM.INT.REC

540 Todos: Sí.
541 E: Muy bien. Vale. Pues imaginaos que os estoy
542 entrevistando para un puesto de trabajo de traductor
543 o intérprete, ¿no? Y os digo que es muy importante
544 para este trabajo que tengáis un alto nivel de CI.
545 ¿Qué creéis que os estoy pidiendo?
546 (///)
547 S.4: Saber ser diplomático, a lo mejor...
548 E: Explica un poco más eso.
549 S.4: Sí, ser una persona abierta, saber detectar por
550 qué camino ir siempre (...) que cuando haya un
551 conflicto saber solucionarlo (...) que cuando tú te
552 tengas que enfrentar pues a cierto trabajo no caigas
553 en shock culturales...
554 S1: Saber meterte en la piel del lector del texto meta.
555 Saber qué es lo que le va a sonar extraño, lo que le va
556 a sonar normal para poder hacer tu traducción o tu
557 interpretación de modo que le llegue todo lo que
558 tenga que llegarle.
559 (-)
560 E: ¿Qué más?
561 S2: Yo creo que un poco lo que ha dicho él, ¿no?
562 Saber qué situaciones son susceptibles de generar un
563 problema y tener por lo menos, tener dos o tres
564 formas posibles de solucionarlo y ver cuál es la mejor.
565 (///)
566 E: ¿Algo más?
567 (///)
568 S3: Y luego también a lo mejor eso. Ser consciente de
569 las diferencias, no solo entre tu cultura de la que
570 vienes y a la que te enfrentas, sino intercultural en el
571 sentido también dentro de la propia lengua, ¿no? O
572 sea, no es lo mismo pensar en Australia que en

(541-581)

Su percepción de la CI coincide con las tres dimensiones de Byram (actitudes, conocimientos y habilidades o destrezas) en cuanto a que afirman por un lado que hay que ser abierto y empático (actitudes) anticipándose a las necesidades del otro y mediando entre posibles conflictos (habilidades), además de conocer usos y costumbres de otras culturas (conocimientos).

DEF.CI&CC

573 Canadá, ¿no? Pienso yo (-) Como ser un poco
574 consciente de...

575 E: Como que lengua no es igual a cultura, ¿quieres
576 decir?

577 S3: CLARO. Como saber diferenciar un poco y ser
578 consciente de usos y costumbres también. Lo que
579 decía él de ser un poco diplomático en el sentido de
580 hacer que la gente se sienta cómoda y (-) no
581 interferir demasiado en...

582 (-)

583 E: Vale. ¿Y qué entendéis por competencia
584 CULTURAL? Ésta era la INTERCULTURAL. Qué
585 entendéis por CC? (///) Si nunca lo habéis oído
586 decídmelo, eh...

587 (///)

588 S1: Ésta es de nota eh... <risas>

589 E: No. No es ningún examen ni nada de eso eh...
590 <risa>

591 S5: Será la tuya propia. O sea, lo que es la cultura, no
592 la relación que pueda haber entre ambas culturas,
593 sino como algo más independiente.

594 S1: Conocer tu cultura y conocer también la cultura...

595 S3: Yo creo que cultural es más como lo que vemos
596 en Civilización, porque ahí no comparamos nada con
597 nada, no comparamos la nuestra de España con la de
598 la lengua que estudiamos sino que vemos
599 verdaderamente lo que decíamos antes: el sistema
600 político, económico, su historia (...) en un sentido más

601 aislado, ¿no? O sea, lo que hay detrás de lo que hay
602 ahora mismo en ese sitio (...) O sea, por qué las cosas
603 son como son y cómo se organizan y (-) no tanto en
604 comparación, ¿no?

605 E: O sea, intercultural sería en comparación y cultural
606 sería centrándote en una cultura.

DEF.CI&CC

(583-616)

En cuanto la noción de CC, entienden su adquisición como un aprendizaje estático de diferentes culturas, en contraste con la CI que se adquiere mediante un aprendizaje más dinámico poniendo en relación distintas culturas y mediando ahí donde detecten posibles conflictos.

DEF.CI&CC

607 S5: Claro.
608 S3: Claro. Yo lo entiendo más como el contraste de
609 tener un texto en un idioma y otro texto en otro y el
610 choque que hay, porque hay cosas que se han
611 explicado porque ahí ves lo que hay de similar o no;
612 pero la otra es como su propia visión...
613 S2: Independiente, ¿no?
614 S3: Independiente.
615 S4: Yo lo resumiría diciendo que la competencia
616 intercultural sería saber mediar y la competencia
617 cultural el bagaje que tienes.
618 Todos: Claro
619 (-)
620 E: Muy bien. Bueno, y seguimos con la entrevista de
621 trabajo y os pregunto ahora: ¿Cómo demostraríais
622 que vosotros tenéis ese nivel de CI? (-) ¿Cuáles de
623 esos conocimientos habéis adquirido durante la
624 carrera? Eso que habéis dicho de saber mediar, saber
625 de costumbres...
626 S3: Yo creo que la verdadera prueba es haber vivido
627 allí.
628 S2: Yo si me hicieran esa pregunta tirarí de la
629 experiencia personal, porque no hay otra forma.
630 S4: Yo daría un ejemplo a lo mejor de cómo solucioné
631 un conflicto en una interpretación, o algo que me
632 encontré en un texto que me salió bastante bien...
633 S3: O quizá demostrar también como que has estado
634 muy en contacto con gente de esos países, que te
635 interesa lo que está sucediendo allí, que te interesa
636 (-) no solo...
637 S2: También dar un poco cuenta de si has vivido en el
638 país concreto, de todo lo que has hecho en ese
639 tiempo, ¿no? Trabajé en "no sé dónde" o participé en
640 "no sé qué" (...) Organicé...

DEF.CI&CC

(620-655)

En relación a la confianza que tienen en su CI, afirman que es gracias a su experiencia personal en otros países y que el aprendizaje intercultural durante la carrera ha sido satisfactorio y positivo pero no determinante para la adquisición de la CI porque según ellos no es posible limitarla al aula.

CONF.CI

641 E: ¿O sea que más el aprendizaje por vuestra cuenta
642 que el aprendizaje en la universidad?

643 Todos: Sí, eso sí, sí.

644 S1: Es que eso es algo que vas adquiriendo por tu
645 cuenta yo creo, más que aquí.

646 E: Es lo que decíais antes, que aquí os dan una base y
647 luego... ¿No?

648 <Asentimiento general>

649 S5: Hombre, yo creo que es necesaria la base ésa
650 porque no puedes presuponer que todo el mundo va
651 a llegar a la carrera con ese mínimo conocimiento
652 cultural. Entonces está bien que nos la den. Pero que
653 evidentemente no es suficiente. Que luego lo tienes
654 que ampliar. Y yo no diría que tengo buena CI porque
655 conozco bien esa cultura porque me la hayan
656 enseñado en la facultad, sino por mi propio
657 aprendizaje y mi propia experiencia.

CONF.CI

658 E: Muy bien. Por lo que he oído, ¿habéis participado
659 todos en programas de movilidad? ¿O incluso habéis
660 estado por vuestra cuenta fuera? Me interesa eso, si
661 habéis estado fuera.

662 Todos: Sí.

663 E: Y (-) bueno, esta ya me la habéis contestado, ¿no?
664 Que sí que habéis aplicado el conocimiento que
665 teníais de aquí en esas estancias.

666 S4: Bueno, yo no porque yo me fui muy pronto.
667 Entonces no había dado esa asignatura y fui allí un
668 poco... Pero no me supuso ningún problema desde
669 luego no haber dado la asignatura de cultura (-) y por
670 eso antes no sabía responder, pero...

671 E: O sea que no tuviste ningún tipo de...

672 S.4: Bueno yo llegué, el típico shock cultural... Pero
673 me adapté y ya está.

674 E: ¿Cuánto tiempo estuviste?

(656-690)

Todos los sujetos han pasado mínimo un año viviendo fuera. Lo que explica que tengan una actitud positiva y abierta hacia el contacto intercultural. Y al mismo tiempo sean conscientes de los problemas que esto puede acarrear como dificultades de adaptación.

CONT.INT

APL.CI

675 S.4: Dos años. |

676 E: Dos años. ¿Y el resto más o menos? Para tener yo

677 un poco de idea de cuánto tiempo habéis pasado...

678 S2: Yo, viviendo un año, pero después otro año (...) O

679 sea, hasta ahora siempre he estado...

680 E: Viajes esporádicos.

681 S2. Sí, siempre vas volviendo.

682 S3: Yo bueno, había estado antes, pero poco tiempo,

683 cosas así de verano y eso. Luego, el año éste y lo que

684 he vuelto han sido viajes (...) Pero poco, no como tú

685 <dirigiéndose a S2>

686 S1: Yo estuve un año, pero antes de estar aquí en la

687 facultad, así que tampoco...

688 E: No importa porque me interesa eso, si habéis

689 estado fuera, si os interesa aprender de otras

690 culturas...

691 S5: Yo de hecho estuve de Erasmus y a partir de

692 entonces...

693 E: Muy bien (-) Ahora me voy al aula multicultural.

694 Cómo valoráis el hecho de (...) Hablábamos antes que

695 Granada es una ciudad que hay mucha gente de otros

696 países (...) El hecho de estar compartiendo el aula con

697 estudiantes de otros países, ¿cómo lo valoráis?

698 S5: Muy positivo porque...

699 E: ¿Aprendéis, aprovecháis esa oportunidad de...?

700 S5: Claro, sí.

701 Todos: Sí.

702 S5: Incluso en la propia clase también yo creo que es

703 útil porque quizá yo (...) Así también puedes

704 conocerlos (...) O sea, las dudas que les pueden surgir

705 a ellos respecto a nuestra cultura, que a lo mejor

706 cosas que nosotros vemos como algo obvio y ellos no,

707 entonces en ese aspecto sí que lo veo muy útil.

CONT.INT

(693-713)

Están de acuerdo en que es positivo compartir el aula con estudiantes extranjero y es interesante cómo apuntan también los posibles problemas que esto puede provocar como falta de integración o dificultades con el idioma que llevan a un retraso en el ritmo de la clase.

AUL.MULT

708 S4: Yo creo que estamos más o menos en el caso
 709 ideal del estudiante que viene y se integra porque
 710 muchas otras veces es un problema. Es una dificultad
 711 porque hay gente que no se integra, no trabaja al
 712 mismo nivel y a veces es un obstáculo. Y no porque
 713 sean extranjeros, ¿no? Sino por el grado de interés
 714 que tienen.

715 S1: Su forma de ser.

716 S3: Yo también diría que tomas más conciencia de la
 717 importancia que tiene que haya personas de otros
 718 lugares, después de ser una persona de otro lugar allí.
 719 Porque por ejemplo, al principio cuando no me había
 720 ido todavía fuera, era como que ni siquiera les
 721 prestaba demasiada atención. O sea, era como esas
 722 personas que están ahí que vienen de no sé dónde
 723 pero no (...) Pero luego te das cuenta de que puede
 724 ser muy útil porque te das cuenta de que cuando tú
 725 estás fuera, aunque igual no estás completamente
 726 integrado en el ambiente de la universidad a la que
 727 vas, te das cuenta de que tú puedes serle útil a ellos y
 728 ellos útiles a ti. Entonces luego una vez que vienes
 729 aquí, haces más por estar en contacto con ellos y
 730 aprovecharte de las cosas que pueden ofrecerte.

731 E: ¿Qué opináis vosotros, que no habéis intervenido
 732 casi?

733 S1: Yo por ejemplo antes de irme de Erasmus
 734 tampoco le prestaba mucha atención a la gente de
 735 fuera, la verdad. Luego ya después de haberme ido
 736 pues sí, pues también por lo mismo, porque dices:
 737 “pobrecitos”. Al principio están por ejemplo igual que
 738 yo cuando llegué, que estaba completamente
 739 perdido, y aparte también por eso, porque puedes
 740 aprender mucho de ellos, de sus culturas y de su
 741 forma de verlo.

AUL.MULT

ACT.INTERC

(714-749)

De nuevo muestran una actitud empática al reconocer que antes de ser ellos mismos estudiantes Erasmus les prestaban poca o ninguna atención a los estudiantes extranjeros y que el hecho de verse ellos en esa circunstancia les ha ayudado a comprenderles y a interesarse por aprender, signo de que el contacto intercultural es la mejor vía para la adquisición de la CI ..

742 S4: También yo creo que el problema es que aquí hay
743 demasiados Erasmus. Entonces muchas veces,
744 muchos no tienen la necesidad de entrar en ese
745 contacto y no es por ser negativo. Estoy de acuerdo
746 con todo lo que habéis dicho porque yo parto de la
747 base de que hay que intentar acercarse y me
748 encanta, y me encanta conocerlos; pero hay gente a
749 la que de verdad es imposible. Llega a un punto que
750 es demasiado.

ACT.INTERC

751 E: Porque tienden a irse con...

752 S4: Sí, tanto aquí <refiriéndose a la universidad>
753 como fuera.

754 E: Como nosotros los españoles cuando vamos de
755 Erasmus y vemos a otros españoles y rápido eh...
756 <risas>

AUL.MULT

757 S1: Y ves que llega junio y mucha gente vuelve a casa
758 y no ha aprendido una palabra del idioma del país.
759 <risas>

760 S3: Y sobre todo yo creo que esto también sucede
761 por ejemplo entre los Erasmus aquí en Granada, que
762 hay muchos. Más entre Erasmus, con independencia
763 de que sean del mismo país o no, porque es como
764 eso de ser extranjero que les une más de lo que
765 realmente les une aquí.

766 <solapamiento: no se entiende>

767 S.5: Claro.

768 S.2: Yo creo que nosotros por ejemplo, yo estuve en
769 Inglaterra y entonces, obviamente por el hecho de
770 estudiar esta carrera no eres como cualquier otro
771 Erasmus yo creo. Intentas salvar ese estereotipo
772 que...

(765-789)
Interesante reflexión cuando dicen que el hecho de estudiar TI te hace no ser como el resto de Erasmus sino enfrentarte a ese reto con una actitud más abierta. Esto nos lleva a pensar que, efectivamente, gracias a la formación recibida son conscientes de la importancia del contacto intercultural.

773 S3: Ya.

774 S2: Solamente por lo que estudias estás predispuesto
775 a romper ese cliché, ¿no? Pero también es lo que dice

ACT.INTERC

776 Pablo: es difícil porque te ves relegado (...) Sí, vale,
 777 hablas inglés, pero tienes que estar con otra gente
 778 internacional, pero con ingleses es muy difícil porque
 779 ellos tienen (...) Tú piensa que cuando tú llegas, ellos
 780 a lo mejor llevan dos o tres años en la universidad y
 781 ya tienen su vida hecha, entonces no les interesa
 782 hacer amigos en ese sentido. Eres tú el que está
 783 descolocado.

AUL.MULT

784 S3: Lo que pasa es que yo también creo que ahí
 785 también la competencia cultural y el idioma, también
 786 la lingüística, te ayudan mucho, porque si ellos desde
 787 el primer momento perciben como que tú estás ahí,
 788 no al mismo nivel evidentemente, pero que puedes
 789 hablar con ellos, mantener una conversación y los
 790 dos podéis aportar cosas es mucho más...

VAL.CI

791 E: Que les cuestas menos esfuerzo.

792 S3: Sí, que no eres como un estorbo, que no te tienen
 793 que explicar todo, lo que significa...

ACT.INTER

794 <solapamiento>

795 S1: Luego cansa. Si estás con alguien que no tiene ni
 796 idea de español, vale, sí, lo haces con toda la buena
 797 voluntad del mundo, pero al final no puedes
 798 mantener una conversación normal.

799 S.5: Sí, te cansa.

800 S3. Ya.

801 E: ¿Y creéis que el hecho de haber estudiado
 802 traducción <dirigiéndose a S1> bueno aquí tu opinión
 803 me interesa casi más por haber hecho dos (...) El
 804 hecho de haber estudiado traducción, ¿creéis que
 805 esta capacidad intercultural, de abrirse, de viajar (...)
 806 la tenéis como más desarrollada? ¿O creéis que se
 807 puede aprender o tener esa capacidad también en
 808 otras carreras?

ACT.INTERC

809 S2: Yo creo que el hecho de haber elegido esta
810 carrera sobre otras dice mucho, ¿no?

811 S1: Sí, pero lo puedes tener igualmente en otras
812 carreras. Es una forma de ser. Por ejemplo, yo me fui
813 de Erasmus creo que con la peor carrera que te
814 puedes ir, que es con Derecho, porque las leyes de
815 cualquier país no son iguales que las de aquí. Y sí, al
816 final yo buscaba todo eso. Entonces yo creo que
817 también depende de la forma de ser, aunque sí, si no
818 te gusta, difícilmente te vas a apuntar en esta
819 facultad.

820 S3: Yo creo que también es como un objetivo y una
821 necesidad, porque realmente cuando por ejemplo
822 ponen los destinos de movilidad, de nuestra facultad
823 hay millones. ¿Por qué? Porque saben que siempre
824 hay alguien que se va a ir al sitio más raro que haya
825 porque perciben como que vivir fuera, viajes,
826 contacto con gente de allí, te va a ayudar a mejorar
827 no solo lo que necesitas, sino que lo que necesitas lo
828 vas (...) o sea, (...) Que no solo te va ayudar a mejorar
829 lo que estudias sino que lo que estudias te va a servir
830 también allí y que puedes... como que sea un
831 intercambio un poco entre las dos cosas que está
832 todo un poco relacionado. Pero yo creo que sí, que
833 esta carrera también te predispone un poco. No sé si
834 te predispone la carrera o tú estás predispuesto en el
835 momento de entrar a la carrera.

836 E: <dirigiéndose a S4 Y S5> ¿Vosotros qué opináis?

837 S4: Yo creo que sí, que aunque no sea una (...)
838 Aunque no tiene por qué ser necesariamente así, yo
839 creo que la gente que termina así la carrera con más
840 éxito se ve que es gente con más (...) es más abierta,
841 tiene esa predisposición a aprender, a conocer a
842 otras personas.

(797-838)

Aunque afirman que el hecho de haber elegido TI ya implica ser una persona abierta al contacto intercultural, también reconocen que dentro de la carrera les estimulan para desarrollar dicha actitud por ejemplo ampliando el número de destinos Erasmus respecto a otras carreras donde esto es más limitado.

ACT.INTERC

843 E: Bien. Y ya la última ya general. No tiene que ver
844 con capacidad intercultural ni nada eh... ¿Os sentís
845 capacitados para salir al mercado laboral? ¿Con todo
846 lo que habéis aprendido?

847 Todos: Sí.

848 S2: Capacitada sí, pero que me asusta igualmente
849 <risa>

850 (-)

851 S3: Ya, yo creo que no es tanto una inseguridad de
852 decir por ti mismo sino como por la situación y...

853 S5: Pero en realidad yo creo que nuestra carrera sí
854 que nos prepara bastante bien porque lo que vamos
855 haciendo, o sea a lo largo de toda la carrera, lo que
856 hacemos es traducir o interpretar, o sea, son cosas
857 que cuando salgas te vas a encontrar con eso.

858 S1: Con lo mismo, básicamente. Es lo que hemos
859 estado dando, lo que nos vamos a encontrar cuando
860 salgamos.

861 S5: Es que es eso. No es una cosa que tú después
862 salgas y vas a encontrarte distinto. No, es algo muy
863 parecido, entonces pues hombre, sí, hasta que no
864 tengas cierta experiencia evidentemente...

865 S3: Y también que es versátil, ¿no? Que yo creo que
866 los idiomas como es una competencia así transversal,
867 la puedes aplicar a muchas cosas, o sea, es, no sé
868 como un vector también. Luego puedes estudiar una
869 cosa que no tenga nada que ver pero la puedes
870 relacionar con la traducción porque como aprendes
871 tantas cosas y realmente no aprendes ninguna así
872 que excluya a las demás...

873 E: ¿Entonces creéis que lo que habéis aprendido sí
874 que se ajusta a las necesidades del mercado laboral
875 en traducción e interpretación?

876 Todos: Sí.

VAL.GRAL

(817-896)

Están plenamente satisfechos con la formación general recibida a lo largo de la carrera porque afirman que les han preparado de una manera que se ajusta perfectamente a lo que se van a encontrar cuando salgan y que serán capaces de cubrir esas necesidades del mercado laboral. Como no podía ser de otro modo, se muestran preocupados por la crisis económica actual pero al mismo tiempo optimistas por la variedad de perfiles que han desarrollado en su formación y que les aportarán más posibilidades de encontrar trabajo.

VAL.GRAL

877 S4: Yo creo que el problema que tenemos todos es
878 decidir qué parte de ese mercado quieres abarcar tú.

879 S5: Sí.

880 S1: O qué parte me va a contratar.<risas>

881 S4: Es decir, bueno pues yo no sé qué rutina voy a
882 tener, si voy a ser autónomo, si no (...) Se plantean
883 muchas dudas, pero que no es porque no estemos
884 preparados.

885 S5: Más que nada porque la situación no es muy...

886 S3: Además yo creo que también la UGR en ese
887 aspecto tiene una riqueza muy grande, la facultad,
888 porque haces traducciones directas, inversas, lengua
889 C, un montón de lenguas C, lenguas B, puedes (...)
890 Porque al tener también (...) Bueno eso, con Bolonia
891 va a desaparecer, pero al tener tanta optatividad,, tú
892 puedes configurarte la carrera un poco como quieras,
893 luego...

894 S1: Puedes cogerte las que más te interesen.

895 S3: Claro, puedes como ir enfocando un poco lo que
896 de verdad...

897 E: ¿Y a todos os gustaría acabar siendo traductores o
898 intérpretes?

899 S2: A mí personalmente sí.

900 S4: Sí.

901 E: Hay alguien que diga: "pues profesor de lengua,
902 pues en una empresa en (...) no sé, marketing
903 internacional..."

904 S5: Yo no lo sé todavía.

905 S1: A mí me gustaría enseñar español fuera, de
906 hecho me he pedido la de auxiliar de conversación
907 también.

908 S3: A mí me gusta la TI pero no creo que sea como lo
909 que quiero ser, que sea mi profesión ésa. Prefiero
910 hacer otras cosas que incluyan un poco de eso pero,

VAL.GRAL

PER.PROF

(871-912)

Los cinco sujetos reflejan perfectamente la variedad de perfiles profesionales que abarca la carrera de TI: cada uno tiene aspiraciones diferentes pero todos están relacionados con los idiomas y el contacto intercultural. Desde profesor de español en el extranjero hasta trabajar en comercio exterior, relaciones internacionales o especializarse en traductor jurídico en la rama de extranjería. La mayoría no quieren dejar a un lado la traducción pero sí complementar esta actividad con otras en las que siempre está presente el contacto intercultural directo. Asimismo, demuestran poco o ningún interés por la investigación.

911 o sea, me gustaría algo más general. No sé, pues
912 trabajar en un departamento de comunicación en
913 una empresa, o en comercio exterior, relaciones
914 internacionales... Algo así que me obligue también a
915 traducir e interpretar de vez en cuando pero que no
916 sea mi trabajo exclusivamente eso.

917 S2: Yo a mí personalmente, sí me gustaría. Encajarlo...
918 Bueno, quizá poder combinarlo con otra cosa, pero
919 no dejar de encajar en ese perfil, sí.

920 S4: Yo también, yo la traducción y la interpretación,
921 combinarlos los dos pero no salir de ahí.

922 S2: No me importaría combinarlo con (...)
923 Personalmente me interesa mucho la parte de
924 extranjería y eso. Entonces si pudiera quizá
925 combinarlo con algo judicial, en algún tribunal, eso sí.
926 Pero no, nunca (...) Ese salto tan grande por ejemplo
927 de pasar a dar clase, personalmente no lo daría, y no
928 por nada, sino porque no (...) Como que yo sí... Como
929 que me he visto como que es un perfil que se adapta
930 a lo que yo buscaba y que (...) pero que tampoco lo
931 descarto.

932 S5: Yo en principio no descarto nada. (-) No me
933 cierro. No es que diga: "no me gusta nada la
934 traducción, no me gusta nada la interpretación" (...) Sí
935 son cosas que me llaman la atención pero no sé qué
936 voy a hacer. De hecho el año que viene me he pedido
937 la de auxiliar. Si me la dan me voy y si no, me voy a
938 trabajar de lo que sea para tener un año un poco ahí
939 de margen y ver qué hago después, si el master o...

940 E: Muy bien. Bueno pues ya está, ya hemos
941 terminado. Daros las gracias...

PER.PROF

ANEXO 6: TRANSCRIPCIONES de las entrevistas individuales en profundidad con traductores profesionales

Los criterios de transcripción que seguimos en las siguientes transcripciones son los mismos que adoptamos para los grupos de discusión con estudiantes de TI (anexo 5 anterior) (Soriano García, 2007 adaptado de Minervini, 2004).

ENTREVISTA: SUJETO 1

FECHA DE CELEBRACIÓN: 19/04/14

LUGAR: Astorga (León)

DURACIÓN: 20 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

- Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.
- Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.
- Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.
- Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como “sujeto 1, sujeto 2”, etc.

1 Entrevistadora: En primer lugar, ¿qué tipo de
 2 traducciones realizas?
 3 S1: ¿Habitualmente?
 4 E: Sí.
 5 S1: Habitualmente son traducciones para
 6 videojuegos, para localización de aplicaciones
 7 móviles, para localización de software, textos
 8 periodísticos y ocasionalmente textos legales y
 9 técnicos.
 10 E: Vale. ¿Tus lenguas de trabajo?
 11 S1: Inglés, alemán y chino mandarín hacia el español.
 12 E: Eso te iba a preguntar, ¿todas hacia el español?
 13 S1: Sí, raramente inversa hacia el inglés.
 14 E: Bien. ¿Tu formación? ¿Tienes formación en
 15 traducción?
 16 S1: Tengo licenciatura en traducción e interpretación
 17 y tengo un máster en estudios asiáticos.
 18 E: Vale. (...) Respecto al conocimiento necesario de
 19 otras culturas en el trabajo del traductor, ¿crees que
 20 es importante?
 21 S1: Sí.
 22 E: ¿Por qué?
 23 S1: Pues porque la labor de traducción no solamente
 24 implica conocimientos lingüísticos, sino que hay
 25 conceptos intratextuales e intertextuales que
 26 precisan de un conocimiento cultural e incluso de la
 27 actualidad del entorno en el que se produce el texto,
 28 más allá de los meramente lingüísticos.
 29 E: ¿Y cómo lo percibes tú en tu trabajo? Eh...
 30 Respecto a otras habilidades del traductor. ¿Crees
 31 que por ejemplo, es un complemento a otras
 32 habilidades más necesarias o está al mismo nivel de
 33 importancia?
 34 S1: Está al mismo nivel de importancia.

(1)RAM.TRA

(1)LENG.TRA

(1)DIR.TRAD

(1)FORM.ACAD

(2)VAL.CON.CULT

(5-11)

Su perfil en cuanto a especialidades de traducción y lenguas de trabajo es muy amplio: traductor autónomo especializado en traducción de videojuegos, apps, localización de software, textos periodísticos y puntualmente legales y técnicos. Lenguas de trabajo, inglés, alemán y chino mandarín hacia español, su lengua materna.

(16-17)

El hecho de que haya complementado su formación en TI con un máster en estudios asiáticos es que muestra interés por esas culturas.

(18-20)

Cambio de orden respecto a la tabla: decidimos hacer esta pregunta primero para ir de lo general a lo particular, de su opinión respecto a la importancia de la CI a cómo lo percibe en el día a día.

35 E: O sea, que por ejemplo si te digo, ya pero bueno,
36 hay gente que puede decir: “Yo con conocer la
37 lengua, eso es lo más importante, luego lo otro, vale,
38 es un complemento, como saber documentarse”.

(2)VAL.CI-CT

39 S1: Probablemente hayas hecho una traducción
40 gramaticalmente impoluta, pero que realmente no
41 está queriendo decir lo mismo que decía el autor
42 original. Tienes que ponerte en la postura del autor
43 original y conocer su contexto, no simplemente su
44 lengua. Su contexto está compuesto de muchas más
45 cosas para lograr transmitir ese mensaje al lector
46 meta del texto, de la misma manera.

(30-59)

Sitúa al mismo nivel de importancia la CI que otras competencias. Insistimos preguntando por la lingüística y se reafirma. Incide en la importancia del contexto que rodea al texto y en el lector meta, equiparando la relación de éste y el traductor con la relación entre autor original y lector original. Interesante reflexión.

47 E: También eso, ¿no? El papel del lector. De cómo lo
48 recibiría.

49 S1: Sí.

50 E: Vale. Eh...

51 S1: Porque seguramente el autor original del texto
52 comparte con los lectores originales del texto una
53 serie de conceptos que el lector meta no tiene por
54 qué saber, entonces, el traductor tiene que hacerse
55 cargo de eso, no simplemente de cambiar las
56 palabras y utilizar un idioma B para decir lo mismo
57 que el idioma A. Hay MUCHOS más conceptos que
58 rodean el mensaje de los que el traductor tiene que
59 encargarse.

(2)VAL.CI-CT

60 E: ¿Y cómo crees que el traductor debería ampliar ese
61 conocimiento sobre otras culturas?

62 S1: Estando en contacto con ellas.

(2)ACT.APR.CULT

63 E: ¿Cómo?

64 S1: De muchas maneras. Empezando por el estudio.

65 E: ¿Cómo lo haces tú, por ejemplo?

66 S1: Yo tuve la suerte de que en mi formación como
67 traductor tenía muchos créditos de libre elección,
68 entonces ya desde la formación pude empezar a

(5)E.ADQ.CI.PROP

69 estudiar culturas de los textos de origen,
70 principalmente los Estudios Culturales, que es una
71 cosa un poco general pero sirve como base para
72 establecer esos conocimientos. Después pues por
73 interés personal, estando en contacto con la
74 producción cultural de los países de los que tú
75 traduces y viajando principalmente.

76 E: ¿Y te ayuda también por ejemplo, yo qué sé, leer la
77 prensa, ver cine...?

78 S1: Sí, sí, sí. No solamente leer la prensa y ver cine
79 sino tener un interés por lo que te cuentan.

80 E: Claro, claro. Vale. Entonces crees que compensa,
81 por lo que dijiste antes, ¿una traducción no estaría
82 completa sin este tipo de conocimiento?

83 S1: Depende mucho de la tipología del texto, pero si
84 tengo que decir una afirmación general, no, no
85 estaría completa. Por ejemplo, un texto técnico, una
86 traducción de un manual de instrucciones de un
87 aparato técnico no requiere tanto conocimiento
88 cultural, y si estuviera gramaticalmente correcta, es
89 fácil que el mensaje que se comunique sea el mismo,
90 pero en un texto literario posiblemente no.

91 E: Vale. ¿Entonces sí que depende el nivel de CI del
92 traductor del tipo de traducción que realice?

93 S1: Sí.

94 E: Pues eso. Si es un traductor técnico, ¿a lo mejor
95 requiere menos nivel de CI que uno literario?

96 S1: Sí. Requiere menos pero requiere un mínimo.

97 E: Ahora, eso, características respecto a otras culturas
98 que debería conocer el traductor. El concepto éste de
99 CI. ¿Qué habilidades, qué actitudes, (...) qué
100 conocimientos?

101 S1: ¿Qué conocimientos?

(60-75)

Muestra una actitud proactiva hacia el aprendizaje de otras culturas. Menciona el estudio y los viajes como mejores métodos para ampliarlo. Alude también a la flexibilidad del plan de estudios durante su formación universitaria y a la ventaja que esto tuvo para su aprendizaje intercultural. Evidentemente, la iniciativa y el interés propios juegan un papel clave.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(80-96)

Es el entrevistado quien hace referencia a la relación entre el tipo de texto y el nivel de CI necesario, antes de preguntarle directamente. Compara un manual de instrucciones con un texto literario. Matiza después afirmando que aunque un traductor técnico requiera menos nivel de CI que uno literario, ha de tener un mínimo.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(97-103)

Se le pide expresamente que mencione elementos de los tres pilares que formarían la CI de un traductor. Aun así, hay que seguir insistiendo en cada aspecto para centrar el tema, a medida que avanza en su respuesta.

102 E: Esos tres aspectos. Si puedes decirme algunos
103 rasgos de las tres...

104 S1: (///) Eh... Conocimientos históricos. Yo creo que
105 es muy importante. Conocer la historia de las culturas
106 de las que vas a traducir, porque muchas de las
107 referencias culturales tienen las raíces ahí. Entonces
108 yo creo que conocer la historia y la cultura, la historia
109 principal de los países que traduces te ayuda mucho
110 después a tener una CI. Estar en contacto con la
111 cultura pop del momento también es importante,
112 sobre todo ahora, que bueno, la intercomunicación
113 es primordial para este tema. La religión es
114 importante en muchos aspectos (...) La literatura.
115 Pero bueno la literatura a lo mejor lo incluyo un poco
116 en el contexto histórico.

117 E: ¿La geografía quizá también?

118 S1: Eh... Sí, pero eso no lo contemplo tanto como algo
119 cultural porque es más de cultura general que de una
120 cultura específica.

121 E: Lo comento porque cuando entrevistaba a
122 alumnos decían que ellos en las asignaturas
123 dedicadas a la cultura daban un montón de... Se
124 quejaban, de geografía, de historia...

125 S1: Claro, la geografía en muchos casos es
126 determinante. La historia y el carácter cultural de por
127 ejemplo, el Reino Unido no se entienden sin tener en
128 cuenta que es una isla. O de Japón por ejemplo, o la
129 geografía del sudeste asiático, de EE.UU, es muy
130 importante, pero claro, es determinante para su
131 historia y al saber un poco su historia tienes una idea
132 más de la geografía.

133 E: Claro. Ellos decían que por ejemplo en la
134 formación, en esa asignatura concreta hacían mucha

(3)CONC.CI

(104-116)

Para el entrevistado, los conocimientos históricos son los más importantes para desarrollar la CI. Insiste en ello varias veces.

(3)CONC.CI

(133-140)

Se presiona en cierto modo al entrevistado poniendo ejemplos donde alumnos se quejaban del exceso de información histórica que recibían en la carrera de TI en detrimento de otras cuestiones de utilidad más inmediata para ellos, como las costumbres. Pretendíamos que saliera un poco de la historia hacia otros campos, pero insiste en que la historia es fundamental.

135 incidencia en ese aspecto, y luego se iban de Erasmus
136 y no sabían a qué hora era la comida en ese país.

137 S1: Ya, ya, ya.

138 E: Por eso te preguntaba también por habilidades,
139 actitudes...

140 S1: La historia yo creo que es fundamental, yo creo,
141 mucho más por ejemplo que la geografía o...

142 E: ¿Y actitudes por ejemplo?

143 S1: ¿Actitudes?

144 E: Sí.

145 S1: ¿Del traductor para adquirir la competencia?

146 E: Del traductor, sí.

147 S1: Eh...Pues estar libre de prejuicios, para empezar.

148 El hecho de que en Corea coman perro, por ejemplo,
149 no debe ser un impedimento para si en un momento
150 vas a Corea, comer perro (...) Sería positivo en todo
151 caso. O el hecho de que en Inglaterra todo el mundo
152 diga que se come mal no debe de ser un
153 impedimento para que el traductor se acerque y
154 coma... Entonces, curiosidad, eso creo que es básico,
155 no sólo para la CI sino para el oficio del traductor en
156 sí, y proactividad.

157 E: Vale. Y ¿cuándo crees que debería, bueno, un
158 traductor...? ¿En qué etapa, si en la de formación o
159 después en la profesional, crees que debería incidirse
160 en esto? Por ejemplo, pues eso, si en la formación
161 deberían dedicarse asignaturas concretas, si por el
162 contrario, debería estar el componente cultural
163 distribuido a lo largo de todo el programa didáctico, o
164 si es mejor dejarlo para cuando el traductor ya tenga
165 su especialidad y él decida. Porque esta es la
166 pregunta más...

167 S1: <Simultáneo> Es la pregunta más importante.

168 E: Y más polémica, porque en el cuestionario...

(3)CONC.CI

(142-156)

Se acaba preguntando directamente por actitudes. Menciona algunas muy interesantes como no tener prejuicios, la proactividad y la curiosidad, remarcando que esta última es básica para un traductor.

(157-166)

Reconocemos que el planteamiento de esta pregunta no fue el más adecuado. Para no parecer demasiado serios y ya que el entrevistado parecía nervioso, decidimos seguir lo menos posible el guión, también porque pensamos que leer las preguntas le quitaba naturalidad. Lo miramos solamente para comprobar el orden de preguntas. Esto hizo que en ese caso fallase la improvisación y nos quedase una pregunta demasiado larga que luego hubo que ir dividiendo.

(3)E.ADQ.FAV

169 S1: ¿Sí? Yo en el cuestionario te contesté que cuanto
170 antes. Incluso antes de plantearte que quieres ser un
171 traductor, tienes que tener una curiosidad y una base
172 porque te va a ayudar mucho. Yo lo noté mucho en
173 mi periodo de formación que había gente bilingüe o
174 gente que había tenido contacto con otros países
175 desde muy pequeño y que nos llevaba ventaja. Todo
176 ese camino ellos lo tenían andado y nosotros tuvimos
177 que andarlo rápidamente para ponernos a su nivel.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(169-177)

Cree que la formación intercultural debería empezar antes de decidir la carrera profesional. Insiste en la importancia de la curiosidad. Alude a la ventaja que tenían sobre él los estudiantes de TI bilingües. Traductor a favor de la implementación de una pedagogía intercultural antes de la formación universitaria.

178 E: Claro. Hay un tema que está ahora muy, bueno, de
179 moda, que se está haciendo mucho hincapié, que es
180 la pedagogía intercultural, a raíz de la globalización, la
181 Unión Europea... Entonces, claro mi estudio sería
182 cómo implementar esa pedagogía en la formación del
183 traductor. Esta pregunta es demasiado estrecha,
184 ¿no? Decidir, ¿en qué etapa la adquisición, en mi
185 formación o después? Pero claro, como tengo que
186 aplicarlo a formación de traductores...

187 S1: Ya

188 E: Entonces la tuya sería la respuesta perfecta. La
189 respuesta que a mí me gustaría que todo el mundo
190 diese es: "No tiene por qué", debería, desde la
191 primaria. Sobre todo en la sociedad actual que es un
192 modelo que ya no se corresponde al de hace unos
193 años.

194 S1: Bueno, pero pongámonos, que un traductor
195 consigue entrar en la licenciatura en traducción sin
196 saber cuál es la capital de Irlanda, por ejemplo. Pues
197 en ese momento tiene que ponerse a aprenderlo. O
198 sin saber qué es un chelín, o sin saber qué es el
199 "haggis", o cosas así. Eso tienes que saberlo.

(3)E.ADQ.FAV

200 E: Y tú entonces dices que cuando entraste viste que
201 había gente que...

202 S1: Había gente que tenía esta competencia. Siempre
 203 va a haber disparidad, siempre. Pero en este caso era
 204 determinante para la trayectoria académica de los
 205 compañeros. Gente que tenía parte de mi trabajo ya
 206 hecho, medio camino ya hecho. Mucho más cuando

207 por ejemplo, no sé, yo estuve haciendo mis prácticas
 208 de licenciatura en la ONU, en Viena. En ese
 209 momento, en el momento en el que a ti te sueltan allí
 210 y tienes que interpretar sobre por ejemplo, yo lo hice
 211 en la Comisión de Prevención del Delito y Justicia
 212 Penal, y claro, cada país hablaba de sus
 213 características específicas de cada país. Si en ese
 214 momento tú vas informado de cómo es... cómo es la
 215 delincuencia en Noruega o de cómo es en Colombia o
 216 cómo es la delincuencia en Sri Lanka, pues rindes
 217 muchísimo mejor que si tienes que preparártelo el
 218 día antes.

219 E: Claro, y sobre todo si es una interpretación.

220 S1: Sobre todo si es una interpretación, pero si es una
 221 traducción también el tiempo de trabajo va a ser
 222 menor siempre. La agilidad, la capacidad de
 223 respuesta siempre va a ser mejor. Claro, esto se
 224 podría aplicar a cualquier tipo de trabajo. Cuanto más
 225 sepas, mejor vas a hacer tu trabajo, pero en nuestro
 226 caso es mucho más importante.

227 E: Algunos alumnos me decían: “Es que si te interesa
 228 aprender sobre otras culturas da igual que seas
 229 traductor o que seas panadero”.

230 S1: Ya pero en una panadería nadie te lo va a exigir.

231 E: Claro. Entonces nos vamos a la formación del
 232 traductor. Lo que te planteaba antes, si es mejor un
 233 aprendizaje homogéneo o asignaturas específicas.

234 S1: Yo en mi experiencia tuve una mezcla de las dos.

235 Tuve, pues lo que te decía, una carga que era casi la

(202-206)

Considera que entrar en TI con cierto nivel de CI es determinante y da mucha ventaja. Refuerza este argumento contando su experiencia de prácticas en la ONU.

(2)VAL.CON.CULT

(219-226)

Realizamos una afirmación trampa para ver su reacción. En los cuestionarios planteamos si la CI incide más en un intérprete que en un traductor. Este traductor, que también ha trabajado de intérprete, lo desmiente.

(3)E.ADQ.FAV

236 mitad de la carga lectiva de cada curso, era libre
237 elección. Entonces sí, la universidad te daba la
238 oportunidad de elegir cualquier tipo de asignatura de
239 otra carrera, no tenía por qué ser específicamente de
240 traducción para los alumnos de traducción. Tú podías
241 coger una asignatura de Ingeniería o de (...) Medicina.
242 Entonces en mi caso por ejemplo, aparte de Estudios
243 Culturales de países específicos que se daban en
244 Filología, pues estudié Historia de la UE, Historia
245 Clásica, eh... bueno, otros idiomas... Entonces tuve
246 una mezcla de las dos cosas, tuve asignaturas
247 específicas pero hechas a mi medida, también un
248 poco con vistas a qué tipo de especialidad va a tener
249 cada traductor en el futuro. Seguramente en el
250 primer curso no estás tan encaminado.

251 E: Claro, todo más genérico, ¿no?

252 S1: Claro, pero como tienes esa misma carga lectiva
253 de libre elección en todos los cursos, pues al final
254 puedes ir afinando un poco más y formarte, a la vez
255 que te formas como traductor, en otro tipo de áreas.

256 E: Y en ese sentido, ¿tú notaste que mucho peso o la
257 incidencia que se le daba a la cultura lo llevaba el
258 profesor?

259 S1: En las asignaturas específicamente de traducción,
260 no. Como a nosotros nos dejaban la libertad, como
261 que relegaban un poco esa tarea a los profesores de
262 otras materias. Y cuando daban la clase, pues daban
263 por hecho que teníamos que saber ciertas cosas.

264 E: Vale, vale. Es que hay un tema que es la formación
265 intercultural de los profesores.

266 S1: Claro. Si son... Claro.

267 E: Porque también con los alumnos salió esto, ¿no?
268 Decían: "Es que depende del profesor. Hay
269 profesores que estamos dando lengua inglesa y se

(231-255)

Considera una ventaja la flexibilidad del programa de estudios que le permitió coger asignaturas de cultura localizadas en otras áreas fuera de TI.

(3)E.ADQ.FAV

(256-258)

Esta categoría surgió en la propia entrevista. Tras conocer la importancia del diseño de un plan de estudios abierto, vimos conveniente preguntar sobre la figura del profesor, y el papel de éste en el aprendizaje intercultural del estudiante.

(3)IMP.PROF

270 limitan a la gramática, las phrasal verbs, y otros que
 271 sin embargo te meten la cultura”. Decían que era
 272 mucha responsabilidad también del profesor.

273 S1: Claro, es que un traductor cuando aprende
 274 idiomas en la carrera tiene que tener en cuenta que
 275 es una herramienta. Entonces el profesor puede
 276 ponerse en esa tesitura también, y entenderlo como
 277 herramienta y entonces enseñarte a la vez, el qué y el
 278 para qué, o entender que simplemente eso tienes
 279 que buscarlo tú y ellos te enseñan el qué y el para
 280 qué es una cosa tuya. Para lo que utilices tú la
 281 herramienta es responsabilidad tuya. Y bueno, yo
 282 tuve bastante suerte en mi caso porque fue más de lo
 283 primero que de lo segundo. A medida que te
 284 enseñaban el qué, te enseñaban para qué o en qué
 285 contextos se podría utilizar.

(3)IMP.PROF

(259-285)

Afirma que los profesores de asignaturas específicas de traducción relegaban la transmisión cultural a otras materias. Interesante la justificación con asignaturas de lengua extranjera: los profesores pueden entender que el idioma es una herramienta, te la enseñan y confían en un aprendizaje independiente por parte del alumno de todo lo demás que rodea a esa lengua. Esta persona afirma que su experiencia fue diferente: por suerte, sus profesores también le mostraban el contexto cultural de las lenguas que estudiaba durante la carrera.

286 E: Vale. Ahora pasamos a tu trabajo diario. ¿Con qué
 287 frecuencia te enfrentas tú a estos elementos de otras
 288 culturas?

289 S1: A diario.

290 E: A diario. ¿Y cómo las resuelves?

291 S1: Pues gracias a “San Google”. Sí, gracias a internet.
 292 Y bueno, una vez que tú trabajas a menudo con un
 293 mismo tema, acabas acumulando conocimientos,
 294 pero bueno, ahora tenemos la gran suerte de que
 295 podemos resolver ese tipo de dudas en seguida. Aun
 296 así hay cosas que se te presentan en un contexto
 297 determinado y en un momento determinado en el
 298 que a lo mejor no encuentras cómo resolverlas y
 299 siempre tienes que acudir a personas, a conocidos, a
 300 amigos, que vivan o conozcan más de las culturas
 301 específicas y te puedan echar una mano.

302 E: Claro, eso también. Si eres una persona que ha
 303 viajado mucho, siempre tienes más...

(4) FREC.E.CULT

(286-289)

La carga de elementos de otras culturas en su trabajo es muy alta. Recordemos que sus ramas de especialización eran: traducción de videojuegos, localización de aplicaciones para móviles, localización de software, textos periodísticos y puntualmente textos legales y técnicos.

(4)RESOL.PROB

(290-301)

Internet y los conocimientos ya adquiridos a través de la experiencia son los recursos más utilizados por este traductor. Si alguno de estos falla, recurre a personas que conozcan la cultura en cuestión.

304 S1: Sí, o que te has sabido relacionar con gente que
305 ha viajado mucho y te ha conocido a ti, sí.

306 E: Exacto. Bien, ahora ya el último punto. (...) Tus
307 habilidades, tu CI. ¿Cómo te autovaloras en este
308 aspecto?

309 S1: Bueno, creo que soy competente, que podría
310 serlo más, pero que tengo los recursos para cuando
311 no me llega la competencia, solucionar el problema.

312 E: ¿Y cómo crees que lo has ido adquiriendo? Por
313 ejemplo, el papel de la formación, decías que ahí
314 también fue tu responsabilidad.

315 S1: Sí, fue responsabilidad mía.

316 E: De elegir las asignaturas que...

317 S1: Sí, sí, sí. Podría haber elegido "marías" y bueno,
318 elegí...

319 E: Y después cuando terminaste la carrera, ¿cómo has
320 seguido...?

321 S1: Pues estando en contacto con la profesión en sí te
322 ayuda mucho porque te fuerza, pero aparte he tenido
323 un interés personal. Y bueno, complementándolo con
324 otro tipo de formación, con el máster que no era
325 específicamente de traducción, pero bueno, era un
326 máster sobre conocimientos de cultura general
327 bastante amplios, y a través de eso pues lo ha
328 reforzado. Pero yo creo que tan importante como

329 darle al alumno conocimientos culturales, es darle al
330 alumno conocimientos sobre CÓMO resolver esas
331 carencias culturales en un momento determinado. A
332 dónde puede acudir, qué puede hacer, con quién
333 puede contactar, qué información es fiable y cuál no.

334 E: Sí, que a lo mejor en vez de estudiar capitales o tal,
335 aparte de eso también darle...

336 S1: Sí, sí, sí. No es necesario saber a lo mejor cuál es
337 la capital de Mongolia en ese momento pero sí dónde

(5)AUTOEV.CI

(306-311)

Confía en su CI. Admite que siempre hay lugar para mejorar pero cuando tiene un problema sabe manejar los recursos necesarios para solucionarlo. Esta respuesta va en línea con las obtenidas a este respecto en el cuestionario.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(312-328)

Durante la entrevista nos había comentado el papel importante que jugó su formación universitaria, matizando que había sido un aprendizaje independiente al haberse preocupado de cursar materias sobre cultura en lugar de asignaturas fáciles de aprobar o "marías".

Durante su etapa profesional ha seguido con su aprendizaje intercultural a través de formación complementaria (máster) y mediante la propia experiencia laboral.

(3)IMP.PROF

(328-339)

Incide en la importancia de proporcionar al alumno las bases necesarias para que él mismo sepa utilizar los recursos adecuados cuando se presenta un problema de tipo cultural. Esto complementaria los conocimientos más teóricos que según él también son fundamentales (sobre todo los de tipo histórico).

338 puedes encontrarla y que estás seguro de que esa
339 información es fiable.

340 E: Como saber documentarte ¿no? No hace falta que
341 seas un diccionario andante sino que también...

342 S1: Sí, bueno y después que también hay muchos
343 tipos de culturas. Hay culturas mucho más opacas
344 que otras. La cultura estadounidense por ejemplo es
345 mucho más accesible, mucho más familiar que la
346 cultura alemana o si vamos al extremo, que culturas
347 asiáticas o africanas que son mucho más difíciles de
348 acceder y que un momento dado te pueden poner en
349 un problema mayor.

350 E: Y cuando tú estudiaste... Porque también
351 estudiaste chino, ¿no? ¿Eso también lo viste en la
352 universidad?

353 S1: Sí. Yo estuve un año en la Universidad de Pekín y
354 es curioso porque aquí te enseñan el idioma
355 precisamente al contrario de todo esto que
356 estábamos hablando. Ellos te enseñan el idioma pero
357 no te enseñan la utilidad cultural porque el hecho de
358 enseñar su cultura a alguien ajeno es algo como que
359 viola su intimidad personal. Entonces eh... Eso es
360 complicado para un traductor.

361 E: Claro, casi es mejor ser chino y luego aprender
362 sobre otras. <Risas>

363 S1: Claro, ser de una cultura más opaca y aprender de
364 una cultura más abierta es mucho más fácil.

365 E: Sí, sí, sí. Porque ¿tú estudiaste en Salamanca?

366 S1: Sí.

367 E: ¿Y allí cogiste alguna asignatura de chino también?

368 S1: Sí.

369 E: ¿Y cómo fue eso en comparación con otras...?

370 S1: Pues fue curioso porque además la profesora (...)

371 <risa> que me daba a mí chino en Salamanca era

(3)DIF.CULT

(342-390)

Esta categoría surge de forma espontánea. La introduce el traductor para matizar que la facilidad o dificultad del aprendizaje intercultural reside también en el tipo de cultura de que se trate. Diferencia entre culturas abiertas o accesibles y culturas más cerradas u opacas. Aporta su interesante experiencia con la cultura China durante su estancia de un año en Pekín. Aparte de ser de entrada una cultura de difícil acceso porque hay pocos recursos online si la comparamos con la anglosajona por ejemplo, en cuanto a cultura pop (literatura, cine, tv, prensa, etc.), la carga de aprendizaje que podría proporcionar la inmersión cultural mediante una estancia larga en un país, se hace muy complicada en China por cuestiones políticas, según este traductor.

372 taiwanesa. Entonces, bueno, Taiwán, en principio es
373 un régimen completamente distinto a China
374 Continental, no son comunistas, es un estado que se
375 originó después de la guerra civil China, entonces es,
376 como dos bandos enfrentados, entonces realmente,
377 el chino que yo aprendí en Salamanca fue chino
378 taiwanés y cuando llegué allí, a la República Popular a
379 Pekín, no me ayudó sino que encima me trajo
380 problemas porque era un chino HOSTIL para ellos.
381 Entonces tuve que empezar de cero y aprender de la
382 cultura de ellos que además es una cultura casi
383 militar. Es una cultura muy antigua, es una cultura
384 que tiene mucha autoridad, pero que además el
385 Estado la utiliza como instrumento político.
386 E: O sea que el choque cultural fue...
387 S1: Sí, y estando acostumbrado a culturas
388 anglosajonas, latinas, que son mucho más fluidas, son
389 mucho más permeables, pues aquello fue
390 complicado.
391 E: Un año, ¿no?
392 S1: Sí, estuve un año en China y un año y medio
393 estudiando el máster aquí.
394 E: Interesante lo que dices de cómo te lo enseñaron
395 en Salamanca y luego lo que...
396 S1: Sí...También tuve un profesor de árabe los
397 primeros años y luego me dejó de interesar, y estoy
398 seguro de que las culturas árabes también habrían
399 sido algo parecido.
400 E: Claro. Estaba yo pensando que ahí sí que se ve la
401 diferencia entre enseñarlo de forma transversal a
402 enseñarlo de manera puntual.
403 S1: Sí.
404 E: Porque quizá si te lo hubieran enseñado de forma
405 transversal, no habrías tenido esos problemas luego...

(3)DIF.CULT

406 S1: Claro pero es que la profesora que tuve yo en
407 Salamanca tenía unos intereses políticos y no le
408 interesaba realmente la transversalidad.
409 E: Ah... Claro, claro. (...) Bueno, pues ya hemos
410 terminado. Muchas gracias.
411

ENTREVISTA: SUJETO 2

FECHA DE CELEBRACIÓN: 28/04/14

LUGAR: Guadalajara

DURACIÓN: 40 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

- Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.
- Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.
- Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.
- Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como “sujeto 1, sujeto 2”, etc.

- 1 Entrevistadora: Bueno pues vamos a empezar. Muy
- 2 brevemente, repasar un poco tu perfil.
- 3 S2: Muy bien.
- 4 E: ¿Qué tipo de traducciones realizas habitualmente?
- 5 S2: Bien, realmente, eh... El tipo de servicio que doy a
- 6 mis clientes es un servicio genérico. En el sentido de
- 7 que les traduzco todo lo que necesitan, si bien hay
- 8 que matizar aquí que sobre todo son agencias y
- 9 clientes que fabrican productos y servicios técnicos.
- 10 Por tanto la inmensa mayoría del contenido de los
- 11 textos es casi siempre técnico. Ahora bien, cuando
- 12 esa misma empresa produce una revista, eh...

(1)VINC.LAB

(1)RAM.TRA

(5-21)

Traductor autónomo con perfil técnico, si bien matiza que los servicios que ofrece, aunque dentro del contexto técnico ya que trabaja con empresas de tecnología, son más amplios. Sus lenguas de trabajo son el inglés y el alemán hacia el español.

13 promocional acerca de sus productos o tiene una
 14 revista de empleados interna o produce notas de
 15 prensa, anuncios, etc., pues lógicamente el tipo de
 16 texto no es exclusivamente sobre la tecnología sino
 17 que tiene su carga de marketing, su carga cultural,
 18 emocional, etc. Por tanto, todo tipo de textos acerca
 19 de productos y servicios técnicos y tecnologías.

(1)RAM.TRA

20 E: De acuerdo. ¿Y cuáles son tus lenguas de trabajo?

(1)LENG.TRAB

21 S2: Traduzco del inglés y el alemán al español.

(1)DIR.TRAD

22 E: ¿Tu formación académica?

23 S2: Pues universitaria ninguna, porque antes de mi
 24 etapa como traductor desde hace 20 años cuando
 25 empecé a localizar software y a traducir, era
 26 programador formado a mí mismo en empresas y
 27 trabajando para empresas internacionales: para
 28 American Express, para diversas empresas
 29 americanas, filiales en España y Europa de esas
 30 empresas, BASF una empresa química alemana, y
 31 bueno, eh... Ha sido casi por casualidad que
 32 empezase en el mundo de la localización y la
 33 traducción en general.

(1)FORM.ACAD

(1)VINC.LAB

34 E: Vale. Muy bien. Vamos ya a introducirnos en el
 35 tema de la CI. ¿Crees que es importante, necesario
 36 que el traductor conozca las culturas de las lenguas
 37 con las que trabaja?

38 S2: Bueno, no es que lo considere necesario, lo
 39 considero IMPRESCINDIBLE. Es absolutamente
 40 imprescindible porque no estamos traduciendo
 41 palabras, estamos traduciendo conceptos que en su
 42 mayor parte van más allá de las palabras. Tú puedes
 43 estar describiendo el funcionamiento de un motor y
 44 sí, ahí hay poca carga cultural, pero en cuanto sales
 45 un poco de, de... información procedimental, de
 46 información de componentes, información

(2)VAL.CON.CULT

(22-33)

Se trata de un perfil muy interesante: traductor técnico con más de 20 años de experiencia en traducción sin formación académica previa. Como apuntamos en el informe de resultados de los cuestionarios, entrevistar a un traductor técnico con amplia experiencia nos ayudará a entender de qué forma incide la cultura en este tipo de textos que la mayoría de traductores calificaron como carentes de, o con muy poco contenido cultural.

47 tecnológica, enseguida empieza el componente
48 cultural porque quien está escribiendo ese texto es
49 un ingeniero, es una persona que vive en la cultura
50 del país de origen, explica las cosas de una
51 determinada manera porque hay una tradición de
52 explicarlas así y no de otra forma posible, y
53 obviamente en cualquier momento puede aparecer
54 un factor cultural que debes conocerlo para traducir
55 correctamente. Y con todo el éxito que puedas. Hay
56 cosas que no se pueden traducir, que tienes que
57 parafrasearlas en distintas etapas y distintos niveles
58 para lograr transmitirlos pero tienes que conocerlas,
59 tienes que saber por qué esta persona se ha
60 expresado de esta manera. Por tanto es
61 absolutamente esencial tener una formación cultural
62 lo más amplia posible.

(2)VAL.CON.CULT

(34-62)

Afirma que hay que ir más allá de las palabras para buscar el contexto cultural de la persona que escribió el texto original, aunque se trate de un texto técnico. Enfatiza varias veces que es absolutamente esencial para un traductor tener una formación cultural amplia.

63 E: Y entonces, ¿crees que estas habilidades o
64 conocimientos de otras culturas están al mismo nivel
65 que otras habilidades como por ejemplo saber
66 documentarse o conocer en profundidad la lengua
67 meta?

(2)VAL.CI-CT

(63-86)

Sitúa la CI al mismo nivel que cualquier otra competencia y menciona una serie de actitudes que debería tener todo traductor a este respecto: interés, curiosidad y ganas de profundizar en un texto. Para él la CI es una herramienta más en su trabajo.

68 S2: Deben estar al mismo nivel y además pienso que
69 deben formar parte de la propia personalidad del
70 traductor. El hecho de tener interés por las otras
71 culturas, tener curiosidad, tener ganas de ir más allá
72 de lo que te está pidiendo un texto en particular, o si
73 quieres, hasta cierto punto, (...) perderse por la
74 información más de una vez para intentar
75 comprender más, o simplemente por curiosidad:
76 porque ya tienes claro como tienes que traducir una
77 determinada expresión pero te apetece leer más.
78 Perder unos minutos más de los que te está
79 exigiendo el trabajo en sí. Y yo pienso que esa
80 curiosidad, ese interés, por supuesto no es exclusivo

(2)VAL.CON.CULT

81 de los traductores. Conozco muchísima gente que se
 82 dedica a otras cosas y tiene un bagaje cultural
 83 tremendo porque les interesa. Y saben de todo y es
 84 estupendo ver gente así, y la idea de ser traductor
 85 sea siempre así, porque le va en ello, lo necesita, es
 86 una herramienta más.

87 E: Muy bien. ¿Y de qué forma lo percibes tú en tu
 88 trabajo? Esa necesidad de... conocer...

89 S2: Pues muchísimo por lo que te comentaba antes,
 90 que traduces muchos textos que no son
 91 exclusivamente tecnológicos, no son de
 92 procedimiento, no son descriptivos de una
 93 tecnología, sino que van más allá. Intentan vender o
 94 presentar esa tecnología de una forma atractiva, de
 95 una forma que... quede patente la diferencia con los
 96 competidores y muchas veces por ejemplo en el caso
 97 de las empresas alemanas, pues cualquier texto, nota
 98 de prensa, revista, texto publicitario, pues tienen una
 99 gran carga emocional y cultural que tienes que

100 transmitir. En cuanto a cuántos textos, no sé si iba
 101 por ahí un poco la pregunta, o sea que, ¿hasta qué
 102 punto me lo encuentro en el día a día más o menos?

103 E: Sí.

104 S2: Pues no lo sé, yo diría que más o menos en la
 105 tercera parte de todo lo que traduzco hay un
 106 componente cultural que tienes que considerar.

107 E: Porque muchas respuestas al cuestionario, cuando
 108 preguntaba si dependía de la rama de la traducción,
 109 la mayoría, bueno un noventa y pico por ciento,
 110 decían que para la técnica no era necesaria o no era
 111 tan necesaria en la traducción técnica. Entonces
 112 tener a un traductor técnico que me esté explicando
 113 cómo lo percibe, me resulta muy interesante.

(2) VAL.CI-CT

(87-88)

Esta pregunta se formula para que el entrevistado amplíe la respuesta anterior. Aunque este no es el caso, temíamos que alguno respondiese, "sí o no están al mismo nivel", y no añadiese más información. Al llevarlo al terreno de su trabajo esperábamos que se extendiesen más en la respuesta.

(4) FREC.E.CULT

(89-106)

La carga cultural en su trabajo es mucha. Aparte de traducir textos más descriptivos donde el factor cultural no es tan frecuente, a menudo se encarga del marketing y publicidad de esas empresas. Afirma que en un tercio de todo lo que traduce hay un elemento cultural a tener en cuenta.

114 S2: Yo creo que sí. Bueno, no sé, puede haber
115 traductores técnicos que se dediquen el 90% de su
116 tiempo a traducir por ejemplo manuales, pues claro,
117 obviamente si traduces manuales te vas a encontrar
118 con menos carga cultural. Pero si te ocurre como en
119 mi caso que traduces TODO lo que un cliente
120 necesita, no solo los manuales sino también muchos
121 materiales más, enseguida te vas a encontrar cosas
122 que tienes que conocer. Y en este sentido no es solo
123 tener un glosario en la cabeza de que esta palabra se
124 traduce de esta otra manera, sino es comprender por
125 qué tengo que utilizar esta palabra.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(114-125)

Admite que si traduces manuales exclusivamente, te encontrarás con menos elementos de otras culturas pero ése no es su caso.

126 E: Contexto y...

(2)VAL.CI-CT

(127-141)

Aporta un ejemplo muy esclarecedor sobre la incidencia de la cultura incluso en textos muy técnicos: es frecuente que en Alemania hagan mucho hincapié en la limpieza de los motores (de vehículos) por su conciencia medioambiental. Sin embargo, esto en España no es un factor clave, y por tanto en los manuales de motores no estaría tan presente.

127 S2: Claro, o sea, la concepción por ejemplo que
128 tienen en Alemania, que es mi segunda lengua de
129 trabajo, toda la relación que tienen entre ellos y la
130 naturaleza, ellos con su propio cuerpo, ellos con el
131 cuerpo de otros, etc., es distinta a la nuestra. Es un...
132 Está implícita la idea de la limpieza, de la pureza, de
133 la naturalidad... Y son cosas que a nosotros nos
134 pueden resultar extrañas pero es que están presentes
135 en los textos en muchos momentos. Por ejemplo, si
136 estás eh... traduciendo como en mi caso mucho sobre
137 motores, pues los motores, la idea de la limpieza de
138 los motores para ellos tiene un valor superlativo, que
139 a nosotros aquí, sí hombre, nos gusta no estar
140 tosiendo por la contaminación pero tampoco es... No
141 nos parece tan, tan, tan, clave, ¿no?

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

142 E: Ya, ya, ya. Qué interesante.

143 S2: Y es curioso el trabajar con ese tipo de textos y
144 sacarles la chicha; encontrar el sentido e intentar
145 trasladarlo en España también.

(2)VAL.CON.CULT

(143-145)

Se percibe que disfruta investigando este tipo de cuestiones y para él es un reto encontrar la mejor solución posible.

146 E: Vale. ¿Y cómo crees que debería un traductor
147 ampliar ese conocimiento sobre otras culturas?

148 S2: Bueno, a ver (...) Aquí yo lo que pienso es que en
 149 primer lugar, los traductores que tengan como yo, la
 150 suerte o la desgracia de ser bilingües o de haber
 151 nacido en una familia con padres de distintos países,
 152 pues tienen un poco las de ganar, porque han
 153 mamado desde niños ya, que hay una diferencia. La
 154 mera existencia de la diferencia, el ser consciente de
 155 que hay una diferencia ya te... te anima a ser curioso
 156 y a interesarte más. O sea, que por ahí hay un punto
 157 de partida interesante. Pero por otro lado, excelentes
 158 traductores que conozco no tienen un padre
 159 extranjero o una madre extranjera, por tanto eh... no
 160 tienen ese punto de partida pero pueden y han ido
 161 mucho más allá, o pueden ir mucho más allá que una
 162 persona bilingüe por familia. Pero por otro lado,
 163 eh...creo que tiene que ser... Enlazo otra vez con lo
 164 que decía antes, que tiene que haber una curiosidad
 165 innata, porque la cultura la tienes presente en todo
 166 momento, otra cosa es que la quieras ver. Estás
 167 viendo un programa de televisión, una película
 168 producida en Estados Unidos, y estás viendo
 169 muchísima información cultural que a lo mejor no le
 170 estás prestando atención porque estás pendiente del
 171 cuerpazo que tiene la actriz o de lo machote que es el
 172 superhéroe etc., <risas> y hay muchos más factores
 173 que están presentes y si no te interesas a lo mejor no
 174 los ves o no quieres ser consciente. Pero en sí pienso
 175 que tiene que ser un trabajo activo, por la curiosidad
 176 y también por la conciencia de que necesitas esa
 177 información para tu futuro. O sea, un traductor
 178 jurídico obviamente tiene que estar enganchado a los
 179 tele... en mi opinión, a los... programas de juicios
 180 americanos, ¿no? O un traductor técnico tiene que
 181 estar enganchado a los programas estos de

(148-157)

Admite tener ventaja al haber nacido en una familia de madre alemana aunque él nació y creció en España. Al ser consciente de que hay una diferencia, esto desarrolla tu curiosidad, dice. Coincide con el anterior entrevistado en este punto, aunque aquél no era bilingüe.

(2)ACT.APR.CULT**(163-177)**

Para él, la curiosidad es fundamental para desarrollar una actitud abierta hacia el aprendizaje intercultural. Interesante la frase: "la cultura la tienes presente en todo momento, otra cosa es que la quieras ver". Curiosidad para abrir la mente y ser consciente de la presencia de la cultura. Insiste numerosas veces a lo largo de la entrevista en la necesidad de ser curioso en la vida en general, pero más si eres traductor.

182 “megamáquinas” o “megaconstrucciones”, ¿no? Y
183 además incorporarlos en la lengua de origen, lengua
184 meta, y (...) y bueno, tiene que ser parte de tu
185 naturaleza, ¿no? Otra cosa es que a los nuevos
186 estudiantes que no tengan esa... esa inquietud, pues
187 cómo meterles el gusanillo, ¿no? Ése es el reto. _____

188 E: Exacto. Es curioso porque otro traductor al que
189 entrevisté hace una semana decía que cuando él
190 llegó a estudiar traducción eh... Decía que claro,
191 había estudiantes bilingües con un perfil pues eso,
192 como el tuyo y decía que la curiosidad era
193 IMPRESINDIBLE porque tú te veías en desventaja y
194 entonces tenías que hacer por igualarles porque ya
195 que no has tenido esa suerte, ¿no? Pues tienes que...
196 Entonces decía lo mismo, que la curiosidad era algo
197 básico.

198 S2: Es esencial. Es como tener ojos para poder ver. Es
199 que... tienes que tener esa dote, ¿no?

200 E: <Asiente>

201 S2: Y... yo pienso que en su mayor parte la gente es
202 curiosa y los traductores en general son gente
203 curiosa. Hombre, te asustas un poco cuando ves por
204 ejemplo algún compañero eh... de ahora que estoy
205 teniendo en la carrera que he empezado, ves a algún
206 compañero que dice: “¡Anda! ¿Los pingüinos ponen
207 huevos?” y dices... “Bueno...vamos a ver, si son aves...
208 pues...” Y además algunos tienen un perfil académico
209 excelente, unas calificaciones magníficas y una
210 trayectoria estupenda pero claro, eh... ¿Yo como
211 traductor técnico necesito saber que los pingüinos y
212 aves ponen huevos? Pues no necesito saberlo (...)
213 pero bueno, no es malo saberlo, ¿no? Entonces un
214 traductor, igual que un arquitecto tiene que saber de
215 todo porque en una edificación influyen muchísimos

(2)ACT.APR.CULT

(2)ACT.APR.CULT

216 factores de todo tipo, pero también tú a la hora de
 217 diseñarla tienes que conocer la psicología de tu
 218 cliente, las necesidades de tu cliente, cosas que tu
 219 cliente ni siquiera sabe que necesita y tú se las estás
 220 facilitando, y en nuestro caso pasa un poco igual,
 221 tienes que construir un texto que esté dando al
 222 cliente cosas que a lo mejor él no te ha pedido ni
 223 sabe que las necesita pero tú sabes que las va a
 224 necesitar para vender con éxito su producto, para
 225 transmitir una idea con éxito. (...) No sé, pienso que
 226 esos son los factores esenciales: un punto de partida
 227 que si lo tienes como bilingüe, fenomenal, pero no
 228 pasa nada por no tenerlo, la curiosidad y también el
 229 interés por todo, porque el mundo es muy amplio. O
 230 sea, yo, mi visión de esto así en términos globales, es
 231 que tienes que partir desde el punto de vista de que
 232 no sabes nada. Y cuanto más sabes, menos sabes.
 233 Porque fíjate, si esto que no sabía ahora lo sé,
 234 cuántas más cosas habrá que no las sé. Entonces es...
 235 eh... esta idea tan antigua de: "Solo sé que no sé
 236 nada", pues pienso que nosotros tenemos que
 237 perseguir eso activamente: luchar para seguir
 238 sabiendo, aunque seamos conscientes de que en
 239 toda nuestra vida no nos va a dar tiempo a conocer ni
 240 el 0,01% de la ciencia humana, pero, intentarlo.

241 E: Claro. Bueno, y ésta ya me la has contestado.
 242 ¿Depende el nivel de CI del tipo de traducción? Pues,
 243 lo que te comentaba antes que mucha gente decía
 244 que si eres traductor técnico pues no necesitas la CI
 245 como si fueras traductor literario. Pero yo quería
 246 enfocar desde el punto de vista de la formación.
 247 Entonces, cómo por ejemplo en la formación de un
 248 traductor se puede introducir un poquito de todo.
 249 Porque está claro que, lo que decías antes, un

(216-225)

Al igual que el anterior entrevistado, es consciente de que en ocasiones el traductor va más allá de lo que espera el cliente, evidentemente porque él es experto, y por ello es tan importante ser consciente del contexto que rodea a un texto, para tener todos los flancos cubiertos aunque la información cultural no esté presente de forma explícita.

(2)ACT.APR.CULT

250 traductor que se dedique exclusivamente a traducir
251 manuales pues quizá no la utilice tanto como uno que
252 esté traduciendo textos publicitarios o...

253 S2: Sí, pero en principio pienso que debería dar lo
254 mismo, que todos los traductores formados en una
255 carrera universitaria, en un grado, posgrado, etc.,
256 deberían estar expuestos a esa misma carga cultural.
257 Y a lo mejor a un traductor técnico no le interesa un
258 pimiento Shakespeare, pero para los ciudadanos y las
259 empresas y la gente del país para el que estás
260 traduciendo Sí les parece importantísimo
261 Shakespeare. ¿Cómo no vas a conocer un poco de
262 quién es Shakespeare? A lo mejor después lo olvidas
263 y te importa un pimiento Shakespeare, pero me
264 parece que a todo traductor, sea cual sea la rama en
265 la que vaya a trabajar, debe estar expuesto a... una
266 formación cultural en mi opinión de varios semestres,
267 cuatrimestres en la carrera, por lo menos. Y yo no sé
268 hasta qué punto en las distintas universidades,
269 porque no lo he investigado, (...) qué universidades
270 tienen asignaturas específicamente de cultura de los
271 países de habla alemán, por ejemplo, ¿no?

272 E: Sí a eso iremos...

273 S2: Pero cualquier contenido cultural que se pueda
274 ver en la carrera sin que sea en detrimento de la
275 formación en traducción, me parece necesario y muy
276 importante.

277 E: Muy bien. Vamos ahora a hablar un poco de lo que
278 es el concepto de CI. Eh... Si me pudieras decir pues
279 características, en plan, habilidades, conocimientos y
280 actitudes que crees que debería tener un traductor y
281 que conformasen esa CI que debería tener todo
282 traductor.

283 S2: Eso es muy amplio ¿no? <Risa>

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(3)E.ADQ.FAV

(3)CONC.CI

(253-267)

A pesar de no haber recibido formación en TI (aunque luego comenta que se encuentra cursando 1º de la licenciatura), considera que independientemente de la especialidad elegida durante la formación y posteriormente en su trabajo, todos los traductores deberían recibir la misma enseñanza intercultural durante la carrera.

(277-282)

Especificamos las tres variables que debería desarrollar (conocimientos, habilidades y actitudes). Nos sorprendió gratamente la amplitud, orden y claridad de su respuesta.

284 E: Sí, es que esta pregunta es muy complicada porque
 285 se está investigando... Pero bueno, me gustaría ver la
 286 visión del traductor. Tampoco hace falta que...

287 S2: Bueno, vamos a ver, en cuanto a habilidades que
 288 debe llegar a adquirir un traductor, pues eh... pienso
 289 que... tiene que tener competencias pragmáticas en
 290 cuanto al trato con sus clientes en primer lugar, o
 291 sea, qué son cosas aceptables, no aceptables en una
 292 determinada cultura, de su propio país y de los países
 293 de las lenguas de origen, (...) cómo... eso, sí, cómo (...) gestionar el trato del día a día con este tipo de
 294 personas, con los que van a ser tus clientes, o sea,
 295 unas competencias por ahí, por supuesto no
 296 hablamos de competencias de manejo de
 297 herramientas etc., etc., porque eso, afortunadamente
 298 la gente que está estudiando ahora lo tiene muy
 299 claro. Herramientas de comunicación, me refiero.
 300 ¿Qué más? Pues eh... yo pienso que una habilidad
 301 que hay que adquirir es la propia habilidad de (...) interiorizar la información, lo que estás leyendo. O
 302 sea, puedes aprovechar lo que sabes para
 303 comprender algo que va más allá. Si no sabes lo que
 304 es un ladrillo no puedes comprender cómo se
 305 construye una casa, ¿no? Eh... no sé, estar abierto a...
 306 escuchar muchos puntos de vista, tener un poco de
 307 flexibilidad mental para comprender puntos de vista
 308 extraños que tú no aplicarías en tu vida jamás, pero
 309 que los tienes que comprender porque van a influir
 310 en la ejecución de tu trabajo, el ponerte en la piel de
 311 la persona que ha escrito ese texto. Parece que son
 312 cosas que se aplicarían más en literatura, ¿no? Pero
 313 yo pienso que es también muy necesario en nuestro
 314 caso. Eh... Más habilidades...En cuanto a...

317 E: O conocimientos, actitudes...

(287-307)

Habilidades: interpersonales y comunicativas para no cometer errores de tipo cultural con el cliente; saber interiorizar la información para poder profundizar en el análisis de un texto.

(3)CONC.CI

(307-313)

Aunque él lo etiqueta como habilidad, entraría más en actitudes: flexibilidad mental y ponerse en el lugar del otro (empatía).

318 S2: Vale. Bueno, yo pienso que también tienes que
319 tener, o llegar a acumular un poco de conocimiento
320 de la historia, de la cultura, de las artes, la literatura
321 etc., de un determinado país, porque igual que aquí,
322 estamos cada dos por tres utilizando modismos y
323 chascarrillos y cosas referidas a nuestras grandes
324 obras literarias, ellos lo mismo. Tienes que... O sea un
325 traductor de alemán, vale, no tiene por qué haberse
326 leído las obras completas de Goethe, pero tiene que
327 saber que existió Goethe, y en qué época más o
328 menos y qué escribía, ¿no? Lo mismo con
329 Shakespeare, o lo mismo con cualquier otro autor
330 más contemporáneo si quieres, pero el conocer la
331 historia, también llegar a conocer eventos clave de la
332 historia de un país y que influyen muchísimo en la
333 naturaleza de un país, pueda ser, la Segunda Guerra
334 Mundial en el caso de Alemania, las consecuencias de
335 la reunificación, en el caso de Estados Unidos, pues
336 un poco su historia, su origen, por qué toda esta
337 obsesión con la libertad, y ahora un poco la lucha con
338 la sociedad de los derechos y la libertad individual y
339 todos estos conflictos político-sociales que son fruto
340 de esos orígenes. Un poco esa información que no es
341 vital para tu trabajo del día a día pero que te da más
342 bagaje para enfrentarte a por qué una persona ha
343 escrito de una determinada manera.

344 E: ¿Y actitudes? Me hablabas de la curiosidad...
345 S2: Bueno, CURIOSIDAD, VITAL. CURIOSIDAD POR
346 SUPUESTO. Y... desde luego, bueno, actitudes que son
347 vitales para cualquier traductor en cualquier
348 momento, que es intentar llegar hasta el último
349 extremo de una traducción, no rendirte. O sea,
350 cuando crees que ya ves una solución más o menos
351 apañada, que has logrado un apaño, que has hecho

(318-324)

Conocimientos: históricos, artísticos, literarios. Conocer también modismos, juegos de palabras o chascarrillos, etc.

(3)CONC.CI

(324-343)

Este es un punto sobre el que incide varias veces en la entrevista y que consideramos, es la clave para entender por qué un traductor técnico que trabaje con manuales debería tener un nivel aceptable de CI. El texto está escrito por un autor original que ha nacido y crecido dentro de una cultura concreta. Esta cultura lo empapa todo, incluida su forma de expresarse y de redactar un determinado texto, por muy técnico que sea. La CI proporcionaría un bagaje invisible a veces pero que se plasma en la manera de trasladar el texto. De otro modo, los traductores técnicos ya habrían sido sustituidos hace tiempo por la traducción automática. Si no prosperó este método, es por algo...

(3)CONC.CI

(345-356)

Actitudes: Curiosidad, capacidad de investigación, esfuerzo e inconformismo con la primera opción de traducción.

(4)RESOL.PROB

352 un apaño, sales del paso, intentar no conformarte
 353 con eso, intentar dedicarle un poco más. Decir:
 354 “Venga, vamos a llegar a algo que yo digo: ESTO es,
 355 ÉSTA es la idea, ESTO es lo que quería decir esta
 356 persona”. Por tanto, lo mismo que en cualquier
 357 profesión, el esfuerzo, el estar dispuesto a hacer un
 358 esfuerzo adicional. Eh... ¿Qué más? Por supuesto
 359 tener una actitud muy abierta a lo que
 360 comentábamos antes, a otras culturas, a otras
 361 personas, a otras formas de ver el mundo, y (...) y yo
 362 pienso que a grandes rasgos eso sería lo esencial.

(3)CONC.CI

363 E: Muy bien. Y llegamos ya a la etapa de adquisición
 364 de la CI. ¿Cuándo crees que (...) un traductor debería
 365 empezar a...?

(3)E.ADQ.FAV

366 S2: <Simultáneo> ¡Uf! ¿Empezar? Pues DESDE QUE
 367 EMPIEZA A CAMINAR.

368 E: Esa es la respuesta perfecta <Risas>

369 S2: Desde que empieza a caminar, o sea, lo ideal sería
 370 que una persona que llega a la universidad a estudiar
 371 traducción, ya supiera muchísimas cosas, y hubiera
 372 viajado todo lo posible y que sus padres hubieran
 373 tenido los recursos para irse de viaje todos juntos y
 374 disfrutar de otros sitios, de comer otras comidas,
 375 beber otras bebidas, comerse los helados que hacen
 376 en el sur de Francia que están buenísimos, o sea, las
 377 experiencias agradables que puede vivir un niño en
 378 los viajes en familia, de comer en tal sitio y a tal
 379 parque de atracciones, ver un borrico en el campo,
 380 fíjate cuántas vacas hay aquí... Ese tipo de
 381 experiencias agradables FOMENTAN la curiosidad en
 382 la persona. Bueno, si yo me lo he pasado bomba en
 383 un país extraño, pues es que las culturas de otros
 384 países me gustan, y te empapas de esa... Entonces yo

(3)E.ADQ.FAV

(364-396)

Al igual que el primer entrevistado, piensa que la situación ideal es comenzar con el aprendizaje intercultural desde la infancia para poder desarrollar la curiosidad. Los viajes son para este traductor, la mejor opción. No cree que la educación intercultural actual durante la primaria sea la más adecuada y sitúa la responsabilidad en el profesorado, a quien considera poco preparado para esta tarea.

385 pienso que por supuesto un niño de diez años no
386 sabe si quiere ser traductor o no...

387 E: <Simultáneo> Ya, ya, ya.

388 S2: Pero si ese niño ha vivido, ha conocido gente, ha
389 tenido visitas en casa de gente de otros países, se han
390 comunicado por señas como han podido y se lo han
391 pasado bien, o (...) en un camping de Alemania pues
392 se han puesto a jugar al ping pon dos niños que no
393 hablan la lengua del otro para nada, y se han
394 organizado. Pues son experiencias positivas que te
395 ayudan a tener curiosidad. Luego, formación
396 académica, pues en mi opinión es muy escasa. En
397 cuestiones culturales, sí, estamos muy obsesionados
398 en el colegio con el bilingüismo, con que aprendan
399 otra lengua pero realmente no están aprendiendo la
400 cultura de otro país. Si aprenden inglés pues lo más
401 que hacen es una celebración especial de Halloween.

(3)E.ADQ.FAV

402 E: <Simultáneo> Ya...

403 S2: Y se disfrazan y se lo montan ahí súper guay, pero
404 no están aprendiendo suficientes cosas de la cultura,
405 porque los profesores también en parte no están
406 capacitados. Los maestros NO ESTÁN suficientemente
407 capacitados para transmitir el amor por esa cultura.

408 E: Esa es otra línea de investigación muy, muy
409 candente que es la formación de formadores. En
410 pedagogía intercultural.

411 S2: Claro. Yo pienso que ahí hay muchas (...) mucha...
412 Hay mucho que mejorar en los maestros, y en los
413 profesores de instituto lo mismo. Ahora por suerte
414 vienen profesores de apoyo. En muchas comunidades
415 hay profesores de apoyo, los "asisstants", etc., que sí
416 tienen esa oportunidad de infundir ese amor, ese
417 interés por la cultura de otro país, pero yo pienso que
418 nos falta muchísimo y habría que empezar mucho

(3)IMP.PROF

419 antes. Luego, cuando llega un estudiante a la
 420 universidad, por supuesto, exponerle a la máxima
 421 cantidad de información cultural posible, y en eso, yo
 422 pienso que los profesores nativos o los profesores
 423 que han vivido mucho tiempo en el país de la lengua
 424 de origen, o meta, me da igual, sí hacen un aporte
 425 tremendo a (...) a esa demanda de cultura, porque lo
 426 viven. Cuando un profesor de alemán ha vivido tres
 427 años en Suiza como es mi caso, pues claro, tiene
 428 pasión por todo lo suizo, le encanta, y te lo sabe
 429 transmitir y te infunde ese amor por probar otras
 430 cosas ¿no? Pero (...) yo desde luego, empezaría
 431 mucho antes con la formación cultural y por
 432 supuesto, aquí no estamos hablando, o yo no estoy
 433 hablando, que tú a lo mejor sí lo tienes en mente,
 434 que es la formación cultural de tu propia cultura.

(3)IMP.PROF

(411-431)

Valora el papel de profesores nativos o que hayan pasado varios años viviendo en otro país para que la enseñanza intercultural sea óptima. Reitera que para él lo mejor es empezar muy temprano con este aprendizaje y fortalecerlo durante la universidad.

(3)E.ADQ.FAV

435 E: Sí, la cultura...

436 S2: La cultura propia que es a la que estás
 437 traduciendo en el caso de un traductor. (...) O sea, lo
 438 habitual es que traduzcas a tu lengua materna y tu
 439 propia cultura la tienes que conocer también,
 440 interesarte.

441 E: Y saber distanciarte cuando... Lo que decías de no
 442 juzgar, ¿no? Que eso es muy... Claro, para ti a lo
 443 mejor que eres bilingüe y has visto las dos culturas...
 444 Pero hay mucha gente que de primeras, juzga, ¿no?

445 S2: <Simultáneo> Sí. ¡Uy! ¡Qué tíos más raros!

446 E: Saber separarte de tu propia cultura para mirar las
 447 otras culturas desde una posición imparcial.

448 S2: Sí, sí. Hombre, si eres incapaz de hacerlo, por
 449 ejemplo yo entiendo que a lo mejor una persona que
 450 esté traduciendo sobre una cultura completamente
 451 diferente a la nuestra, en mi caso como traduzco del
 452 inglés y del alemán, tampoco es... O sea, hay muchas

(3)DIF.CULT

453 diferencias pero al fin y al cabo, dos personas, una
454 persona española puede convivir perfectamente con
455 un alemán y entenderse muy bien y tener pocos
456 roces. Si es con... eh... la cultura afgana, o la cultura
457 iraní, o la cultura...

458 E: La china

459 S2: China, o la cultura de Uganda pues habrá más,
460 más roces. Si es verdad que tienes que comprender
461 ambas y ponerlas al mismo nivel. O sea no (...) vale, a
462 mí la palabra juzgar no sé si es la que más me gusta,
463 pero sí, que tienes que ser ecuánime con ambas
464 culturas y trasladarlas con ecuanimidad, no influir con
465 tu propio pensamiento, o incluso tus propias ideas
466 religiosas, influir en el texto, ¿no?

467 E: Los alumnos decían, muchos de ellos decían que
468 cuando tú te planteas estudiar traducción es porque
469 ya te has interesado previamente sobre otras
470 culturas, sobre otras lenguas, lo comentamos antes,
471 yo creo que muchos estudiantes de traducción, la
472 mayoría, ya vienen como predispuestos a esa
473 curiosidad, esa...

474 S2: Sí, sí, sí, y muchos ya han estado fuera, han
475 estado veranos fuera, o son bilingües de nacimiento
476 también...

477 E: <Asiente> Eso es.

478 S2: Padres chinos y viven en España, y hablas con
479 ellos por teléfono y esta persona me parece más
480 española que nadie, y resulta que es china y habla
481 chino... Sí.

482 E: Bien, vamos a centrarnos un poco en lo que es
483 formación de traductores. Eh (...) Quiero tu opinión.
484 No tu experiencia sino tu opinión. ¿Cómo crees que
485 debería distribuirse la enseñanza de estos elementos
486 de otras culturas, de forma transversal, homogénea,

(3)DIF.CULT

(452-460)

Al igual que el anterior entrevistado, alude a que existen culturas más cercanas y culturas más distantes. Con estas últimas habría mayor posibilidad de conflicto intercultural.

(3)CONC.CI

(482-484)

Se enfatiza que lo que se busca es su opinión y no tanto su experiencia, dado que el otro entrevistado aportó más su experiencia cuando era estudiante y la parte de valoración fue más breve. Además, este traductor no tiene formación en TI.

(3)E.ADQ.FAV

487 que esté como un poquito en todo el programa
488 didáctico o que haya asignaturas exclusivas para...?

489 S2: <Interrumpe> ¡Buf! Pues es una pregunta muy
490 difícil, porque lo que te comentaba antes, para los
491 profesores de una materia concreta, ponte, Análisis
492 Literario, que son apasionados de la cultura de su
493 país, te están transmitiendo mucho más interés y
494 mucha más información en meros comentarios off
495 the record, o sea, en meros comentarios en la propia
496 clase, te están transmitiendo muchos detalles que
497 te... te hacen cuestionarte cosas y te hacen
498 interesarte. Y eso va a estar ahí siempre. Entonces
499 pienso que por parte del profesorado, ese interés,
500 esa pasión, ese amor por sus cosas y por hacerlas
501 llegar a los demás es muy interesante (...) y necesario,
502 y además es que no va a desaparecer porque un
503 profesor comprometido con su asignatura y
504 comprometido con los alumnos, siempre va a darte
505 información, sobre todo si hay buen trato entre ellos
506 siempre va a haber una broma, te van a contar un
507 chiste que te hace ver las cosas desde otra
508 perspectiva, siempre te van a contar una anécdota
509 personal: "Pues, ¡huy! Cuando yo era niño me daban
510 leche en el colegio todos los días" "Pero, ¿cómo te
511 van a dar leche en el colegio?" Cosas así, ¿no? Y eso
512 no va a desaparecer si los profesores están
513 comprometidos con su asignatura, en general. Van a
514 impartir bien su asignatura y van a impartir bien ese
515 10% de información con la que no contabas pero que
516 llega. Pero por otro lado pienso que sí debería haber
517 asignaturas de cultura centradas en la cultura y la
518 historia, las artes de (...) Eh... Y también costumbres,
519 tradiciones, eh... lo típico, cómo tratarse con un
520 japonés, cómo negociar, cómo son las relaciones, no

(482-501)

Cuando se le pregunta sobre la distribución del elemento cultural en el programa de formación de traductores, inmediatamente introduce la figura del profesor, que para él es clave en la transmisión del interés y la curiosidad por otras culturas a los estudiantes.

(3)IMP.PROF**(516-522)**

Además de que el profesorado tiene que asumir su gran responsabilidad en la enseñanza de otras culturas, independientemente de la materia que imparta, considera que es necesario que haya asignaturas dedicadas exclusivamente al aprendizaje intercultural.

(3)E.ADQ.FAV

521 solo ya desde el punto de vista pragmático sino
522 también por el interés que tiene.

523 E: Claro. Había alumnos que decían lo que tú
524 mencionas, que el papel del profesor aquí es
525 determinante.

(3)IMP.PROF

526 S2: Sí. Total.

527 E: Y decían: “Es que nosotros tenemos asignaturas de
528 cultura”. Tuve varias opiniones muy interesantes.
529 Unos decían que su profesor de cultura se centraba
530 exclusivamente en darles datos geográficos y luego
531 iban de Erasmus y decían: “Yo es que no sabía la hora
532 de comer de ese país”. Y otros al contrario, decían: “A
533 mí me han dado unas bases excelentes para cuando
534 yo me he ido fuera, decir: “pues mira, esto lo cojo de
535 mi profesor que me comentó... Este apunte...”

536 S2: CLARO. Quizá sea un profesor de lengua española
537 que ha vivido muchos años fuera. Y que te lo cuenta
538 como anécdota y que es una información muy útil.
539 Cuando llegas allí no haces el tonto, no metes la pata
540 con la gente. (...) Y sí, es verdad que cuando se diseña
541 una asignatura de cultura, en mi opinión no debe ser
542 solamente geografía, población, eh... dialectos, etc.,
543 sino un poco del acervo cultural a mayor escala, o
544 sea, qué se come, por qué se come esto, cuánto
545 cuestan las cosas, por qué la gente tiende a... Yo qué
546 sé, mil cosas, por qué se toman el té de las 5 a las 5.
547 Por qué se bebe té. O sea, un poco cuestionarse todo
548 más. No tanto dar... A mí, realmente, conocerme de
549 pe a pa las provincias de Irlanda pues, hombre, tiene
550 su interés pero no me interesa tanto, me interesan
551 más lo mitos, las leyendas antiguas de Irlanda, la
552 literatura medieval y su origen, tradiciones (...)
553 muchas cosas.

(540-553)

Considera que hay que ir más allá de la enseñanza de conocimientos teóricos sobre datos históricos y geográficos e incidir también en las costumbres, valores, mitos, etc.

(3)E.ADQ.FAV

554 E: Ellos decían: “Claro, es que la información
555 geográfica y demás, es que la tengo a un click”. Y en
556 cambio lo otro ya requiere mucho más por parte del
557 profesor.

558 S2: Claro, claro. Y conocer por qué se celebra
559 Halloween por ejemplo, pues lo puedes comprender
560 relativamente rápido. Buscando por internet tienes la
561 información muy fácil. Por ejemplo cuándo se celebra
562 y qué se hace en Halloween. Pero el origen, el origen
563 íntimo en su cultura de esa tradición es lo que
564 interesa. O sea (...) Y yo pienso... para resumirlo, Sí,
565 eh... Va a ser, ES QUE VA A SER una enseñanza
566 transversal a través de los profesores que están
567 comprometidos con su asignatura y su país y la
568 formación de los alumnos y también el interés de los
569 alumnos ¿no? Que los alumnos estén interesados. Si

570 los alumnos están interesados en seguida... Un
571 profesor siempre va a soltar mucho más, ¿no?
572 Cuando un profesor ve que los alumnos están ahí
573 como muebles pues la verdad es que te desapasiona.
574 (...) Y cuando hay interés, cuando un alumno se
575 interesa por cómo se cocina una paella pues a lo
576 mejor le... le cuentas cómo se (...) cómo se cría el
577 mejillón, porque: “Fíjate, a esto se les llama
578 mejillones” “¿Mejillones? ¿Qué son los mejillones?”
579 Entonces empezamos a hablar: “Ah ¿Y los mejillones
580 de dónde salen?” “Pues de Galicia” “Ah ¿Y Galicia
581 dónde está?”

582 E: Sí, sí, sale todo.

583 S2: Empiezas a tirar del hilo y sale muchísima
584 información y ya pierdes la clase completa porque
585 no... ya no... ya no cumples el programa. <Risas>

586 E: Sí, pero luego dices (...) Qué a gusto te quedas.

(3)E.ADQ.FAV

(565-569)

Repite que la transversalidad en la enseñanza de otras culturas recae en el profesor y en su nivel de compromiso y conocimiento de la otra cultura.

587 S2: SÍ, POR LO MENOS SE HAN INTERESADO. Que
588 cuando coman una paella estos tíos van a saber
589 perfectamente todo: de dónde viene el arroz, el
590 mejillón y todo. <Risas>

591 E: Sí, sí. (...) Vale, y ya lo último. ¿Consideras que tú
592 tienes las habilidades y actitudes que mencionaste
593 anteriormente cuando definíamos el concepto? Si las
594 tienes y cómo crees que las has ido adquiriendo.

(5)E.ADQ.CI.PROP

595 S2: A ver, CURIOSIDAD, SÍ. Y eso no creo que sea que
596 se adquiera o no se adquiera. (...) Bueno, se puede
597 cultivar, porque disfrutas. Todo lo que disfrutas
598 tiendes a hacerlo. Y si disfrutas aprendiendo pues
599 tiendes a aprender todo lo que puedas. Eh... ¿Qué
600 más? (...) No sé, el intentar ir más allá, el intentar
601 perfeccionar, eh... O sea, comprender la naturaleza
602 íntima de las cosas e intentar trasladarla, pues dentro
603 del tiempo, creo que sí, lo intento. Muchas veces vas
604 con mucha presión y no te queda más remedio que

(5)AUTOEV.CI

605 rendirte. “Bueno, venga, esto es suficientemente
606 bueno. A lo mejor no es lo que yo mañana con más
607 tiempo traduciría, pero es que hoy lo tengo que hacer
608 así”. (...) El deseo de perfección en ese sentido yo
609 pienso que sí. En cuanto a conocimientos culturales,
610 pues por supuesto, lo que te decía antes. Pienso que
611 a mis 47 años pues me falta muchísimo por aprender,
612 MUCHÍSIMO, PORQUE ES QUE EL MUNDO ES
613 INMENSO.

(5)AUTOEV.CI

614 E: Ya, ya...

615 S2: Por más que te intereses en algo, es que si te
616 gusta, yo qué sé, la literatura de los años 70 en Cork
617 en Irlanda, (...) pues por más que estudies eso
618 siempre te va a faltar algo por saber, por más
619 específico que sea. Por tanto, yo pienso que no nos
620 queda más remedio que estar condenados a tener

(5)AUTOEV.CI

(591-624)

Quando se le pide que valore su propia CI afirma que la curiosidad y las ganas de seguir aprendiendo y de no rendirse ante un texto complicado, las tiene. Admite que le falta mucho por aprender todavía.

621 esa sensación de que no sabemos suficiente, y yo esa
 622 sensación la tengo, que no sé suficiente. A mí me
 623 gustaría saber muchísimo más, y ser muchísimo más
 624 listo, muchísimo más guapo y muchas cosas. <Risa> _

625 E: Y comentabas que tenías un perfil bilingüe...

626 S2: Sí, por mi madre que es alemana.

627 E: ¿Y viajas a Alemania con frecuencia?

628 S2: Entonces voy a Alemania cuando puedo. No con
 629 mucha frecuencia porque tengo familia, y el trabajo,
 630 y ahora los estudios, y no te dejan tampoco moverte
 631 tanto pero bueno, siempre que puedo intento ir. Y
 632 bueno, como tengo familia ahí pues también hay
 633 excusas, ¿no? ¿Hay una confirmación? Pues venga,
 634 pues vamos. Y sí, me gustaría que mis hijos lo vivieran
 635 igual que yo de niños, también a base de comer
 636 mucho, comer muchas salchichas, comer mucho
 637 regaliz...

(5)E.ADQ.CI.PROP

638 E: ¿Y has vivido aquí en España todo el tiempo o has
 639 vivido también allí?

640 S2: He vivido fuera dos años y luego periodos sueltos
 641 más breves. Dos años completos en Suiza y en
 642 Inglaterra y luego periodos breves, tres meses en
 643 Irlanda, tiempo en Alemania, y tal, pero
 644 fundamentalmente he vivido aquí.

645 E: <Asiente> Y lo que comentabas antes de... Si
 646 tienes una traducción técnica pues mírate programas
 647 de... Para gente que a lo mejor no pueda viajar tanto,
 648 que no tenga esa posibilidad...

649 S2: Claro, claro. IMPORTANTÍSIMO,
 650 IMPORTANTÍSIMO. Hay una (...) O sea, vivimos
 651 actualmente en una cultura muy visual, y los
 652 traductores tienen que conocer la cultura visual de su
 653 país. No hace falta estar pegado a la tele todo el día,
 654 sino tener unas nociones de qué es lo que está

(5)AUTOEV.CI

(625-669)

En la parte de adquisición de su propia CI reitera la ventaja que le ha aportado tener madre alemana y viajar con frecuencia allí.

Por otra parte, si no se puede viajar por falta de tiempo o de medios considera que la época tan visual en la que vivimos hay que aprovecharla para esto: estar al tanto a través de la televisión, el cine o la red de las culturas de trabajo.

Aunque confía en sus conocimientos sobre las culturas con las que trabaja, admite que necesita seguir aprendiendo y por eso, a pesar de llevar 20 años traduciendo, ha empezado a estudiar la licenciatura de TI.

655 ocurriendo en el cine, en la televisión etc., y lo mismo
656 con otros países. Y por supuesto estos programas de
657 ingeniería, en el caso de un traductor técnico, me
658 parece que todo traductor técnico tendría que ser
659 vicioso de esos programas. De ver *Grandes*
660 *Estructuras* o ver estos programas, el *Cómo se hace* o
661 (...) ese tipo de cosas, ¿no? E intentar verlos en
662 ambas lenguas. Para ir pillando también vocabulario
663 (...) ¿Y qué más? Pues no sé, pues como te digo, yo
664 pienso que toda persona es consciente de sus
665 limitaciones y en mi caso yo también. Por suerte creo
666 que ahora para desempeñar mi trabajo tengo
667 suficientes conocimientos, pero pienso muchas veces
668 en qué ocurriría si tuviese más conocimientos aún. Y
669 por eso me he puesto a estudiar.

(5)AUTOEV.CI

670 E: Ya sé que llevas poquito tiempo en (...) formación
671 de traductores, bueno, en la universidad.

672 S2: Sí, estoy acabando primero ahora, así que...

673 E: ¿Ya has visto algo de... Unas pinceladas, de pues...
674 ¿cómo me están enseñando a mí esto de la cultura?
675 ¿Cómo lo...?

(5)E.ADQ.CI.PROP

676 S2: Sí, sobre todo, por el momento es sobre todo a
677 través de (...) o sea, no hemos tocado todavía
678 ninguna asignatura específica de cultura, porque es el
679 año que viene cuando empezamos con eso, pero este
680 año sí, ha sido más transversal, profesores a los que
681 les encanta su cultura y que vamos, que te lo van a
682 decir, Sí O Sí, y si ven interés por tu parte, te van a
683 dar mucha más información. Y en ese sentido estoy
684 contento con las cosas que he aprendido de la cultura
685 de otros países que no supiera ya, porque de
686 Alemania por ejemplo sé bastantes cosillas, pero de
687 Inglaterra no sabía tanto, a pesar de haber vivido un

(673-701)

Aunque lleva poco tiempo estudiando, valora de forma positiva los contenidos culturales que está aprendiendo y los profesores que los imparten. De nuevo, sitúa el peso de la presencia de la cultura en el profesor y la motivación que quiera transmitir a sus alumnos.

688 año allí, pues he vivido un año allí trabajando y
689 tampoco puedes verlo todo y abarcarlo todo.

690 E: Claro. Sí, sí, sí.

691 S2: Pero... que de momento estoy contento con lo
692 que hemos estado viendo. Con lo que ha ido cayendo
693 de cuestiones culturales a través de las asignaturas. Y
694 por supuesto, hemos tenido una asignatura Análisis
695 Literario muy interesante, y en ésta he aprendido
696 MUCHÍSIMO sobre la literatura de habla inglesa,
697 sobre la historia de los países de habla inglesa.
698 Hemos tenido otra asignatura en Alcalá y (...) estoy
699 contento con lo que se ha visto en esas asignaturas,

(5)E.ADQ.CI.PROP

700 pero **SOBRE TODO POR LOS PROFESORES, porque**
701 **ellos realmente tenían interés en que entendieses.**

702 E: Claro, sí, la figura del profesor es fundamental.

703 S2: ES QUE ES VITAL. O sea, el programa puede ser
704 fantástico pero si el profesor no es bueno, lo que
705 produces es desapasionamiento en los alumnos,
706 decepción y pocas ganas de continuar.

(3)IMP.PROF

707 E: Exactamente. Sí, sí.

708 S2: Y puede ser exactamente lo contrario. Una
709 persona que le gusta, que lo disfruta, y te transmite
710 ese entusiasmo a ti también.

711 E: Muchas gracias. Si quieres añadir algo más o...

712 S2: Muchísimas gracias, nada más.

713 E: Perfecto.

ENTREVISTA: SUJETO 3

FECHA DE CELEBRACIÓN: 28/04/14

LUGAR: Madrid

DURACIÓN: 30 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

- Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.
- Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.
- Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.
- Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

- 1 Entrevistadora: Bueno pues muy breve un repaso por
- 2 tu perfil profesional. Si me dices un poco, ¿qué tipo
- 3 de traducciones realizas?
- 4 S3: Bueno, a ver, eh... un poco de todo. <Risa> Yo
- 5 hago un poco de todo, pero, bueno, siempre hay que
- 6 especializarse, ¿no? Como yo también he trabajado
- 7 en el periodismo pues me he especializado en ese
- 8 tipo de textos: textos periodísticos, creativos, que
- 9 requieran cierta profundidad... Ese tipo de textos.
- 10 También marketing, textos de marketing y publicidad
- 11 pues porque también forman parte de mi formación.
- 12 E: Vamos, que tienes un esquema bastante amplio.

(1)RAM.TRA

(4-36)

Traductora autónoma con perfil variado por cuestiones de mercado aunque su especialidad son los textos periodísticos y publicitarios. Sus lenguas de trabajo son el inglés, el francés, el polaco, el alemán y puntualmente el italiano. Siempre traduce hacia su lengua materna, el español. Tiene licenciatura en periodismo y en TI.

13 S3: Pero también hago alguna que otra traducción
 14 técnica, que suelen... Por frecuencia, porque
 15 aparecen más en el mercado que el otro tipo de
 16 textos. Y también estoy entrando en el mercado de la
 17 traducción literaria.

(1)RAM.TRA

18 E: Y tú eres autónoma, ¿no?

(1)VINC.LAB

19 S3: Sí.

20 E: ¿Y las lenguas de trabajo? ¿Cuáles son tus lenguas
 21 de trabajo?

22 S3: Inglés, francés, polaco y puntualmente hago
 23 italiano. Lo que pasa que el italiano no lo utilizo
 24 mucho... Lo estoy empleando solo en la literaria
 25 porque ha surgido así con editores y bueno, tengo
 26 formación en italiano pero no he querido meterme
 27 con italiano también porque entonces no puedes con
 28 todo, lo que pasa es que me han surgido
 29 oportunidades con italiano y bueno...

(1)LENG.TRAB

30 E: ¿Y traduces al español o también haces
 31 traducciones inversas?

(1)DIR.TRAD

32 S3: No, siempre al español.

33 E: Vale. Bueno, ¿y tu formación académica? Decías
 34 que habías estudiado periodismo.

35 S3: Pues soy licenciada en periodismo y en traducción
 36 e interpretación. Bueno, luego estuve en Polonia de
 37 Erasmus y luego hice un posgrado en lengua y cultura
 38 polaca, que bueno, mira, eso, <risa> y también tengo
 39 un máster en radio. Eso es más o menos mi... Bueno,
 40 y luego muchos cursos. <Risa>

(1)FORM.ACAD

41 E: Bueno, vamos entrando ya en el meollo de la
 42 cuestión. (...) ¿Crees que es importante que el
 43 traductor conozca, tenga conocimiento sobre otras
 44 culturas? ¿Crees que eso incide en el trabajo del
 45 traductor?

(2)VAL.CON.CULT

(41-55)

Afirma con rotundidad que para ella lengua es cultura y que en su trabajo como traductora lo percibe a diario.

46 S3: A mí me parece imprescindible. Me parece que la
 47 lengua ES CULTURA, que van completamente de la
 48 mano. Bueno hay muchas teorías ¿no? Sobre eso,
 49 pero realmente yo lo creo así y en mi práctica
 50 profesional lo veo todos los días. Y bueno, por
 51 ejemplo eso, cuando empecé a estudiar polaco, como
 52 es una cultura que nos es más lejana, ¿no? Pues tuve
 53 que también formarme en cultura y en historia.
 54 Porque la historia se refleja completamente en la
 55 lengua, también.

(4) FREC.E.CULT

(3) DIF.CULT

(2) VAL.CON.CULT

56 E: <Asiente> Vale. Muy bien. ¿Crees que este
 57 conocimiento sobre otras culturas está al nivel de
 58 otras habilidades del traductor, como por ejemplo,
 59 saber documentarse, conocer en profundidad la
 60 lengua? ¿O crees que en cierto modo es
 61 complementario pero que no está al mismo nivel de
 62 importancia?

(2) VAL.CI-CT

63 S3: Sí. Yo creo que a veces lo abandonamos un poco.
 64 Porque nos parece mucho más, (...) digamos más
 65 inmediato la necesidad de conocer, por ejemplo estar
 66 muy al día con las tecnologías, de eso, de aprender a
 67 documentarnos, más que... O sea, el ampliar nuestro
 68 conocimiento cultural, ¿no? Creo que eso a veces lo
 69 abandonamos un poco. Como también adquirir este
 70 conocimiento supone invertir tiempo, pues nunca
 71 tenemos tiempo. <Risa> Pues a veces sí que está un
 72 poquito abandonado.

(56-72)

Reconoce a pesar de haber afirmado que lengua y cultura son sinónimos, que el aprendizaje intercultural a menudo se deja a un lado para centrarse en cuestiones más inmediatas porque conlleva tiempo y esfuerzo.

73 E: ¿Y de qué forma percibes tú esto en tu trabajo?
 74 ¿Cómo incide la cultura de las lenguas de trabajo en
 75 tu día a día?

(2) VAL.CI-CT

76 S3: Bueno. No sé, la gran mayoría de las veces. No sé
 77 en qué porcentaje pero CASI SIEMPRE que me
 78 enfrento a un texto para traducir, me aparecen
 79 términos que quizá a priori puedo entenderlos por

(4) FREC.E.CULT

(73-85)

Afirma que la presencia de la cultura en los textos que traduce es casi constante. Si bien a veces los términos requieren cierta investigación posterior para darse cuenta del contexto cultural que los rodea.

80 encima pero que al final me llevan a reflexionar y
 81 decir: "Creo que esto tiene más bien algo que ver con
 82 el contexto cultural que con su simple significado
 83 lingüístico ¿no?" Entonces me lleva a hacer una
 84 investigación a ver de dónde viene esa palabra en ese
 85 contexto.

86 E: ¿Incluso en las traducciones así más técnicas? ¿De
 87 tipo técnico?

88 S3: Bueno, en las técnicas no suele. (...) Aunque
 89 depende: Sí, desde el punto de vista de que (...) depende
 90 depende de dónde venga el texto, ¿sabes? Por
 91 ejemplo, si el texto ha sido escrito en Estados Unidos,
 92 puede que aparezca un léxico que no suele usarse en
 93 el Reino Unido, ¿no? Ésa es más o menos la
 94 diferencia en los técnicos. Luego en los humanísticos
 95 ya ni te cuento. <Risa>

96 E: Ya. ¿Y cómo crees que debería un traductor
 97 ampliar este conocimiento sobre otras culturas?
 98 ¿Qué tipo de cosas debería hacer?

99 S3: MUCHAS. O sea, TODO LO QUE HAGA ES POCO.
 100 Desde una rutina diaria de leer periódicos, escuchar
 101 la radio, estar al día de las culturas donde se habla
 102 esa lengua. Lo que pasa que a veces no puedes, ¿no?
 103 Porque imagínate con el inglés, que se habla en
 104 tantos sitios, ¿no? Y con el francés también. Desde
 105 eso hasta pasar temporadas en esos países. Eso es lo
 106 ideal. Y también pues rodearse de un contexto...
 107 bueno, de gente que sea hablante de ese idioma, leer
 108 mucho... Creo que es la única manera. Y es como algo
 109 que no puedes adquirir de una sola vez, sino que hay
 110 que ir alimentándolo TODA LA VIDA.

111 E: Y por ejemplo tú que has estudiado polaco, ¿ves
 112 diferencias de accesibilidad a la cultura en función de
 113 si se trata por ejemplo de la cultura anglosajona o...?

(86-87)

Vimos pertinente introducir esta cuestión aquí aunque se vuelve a insistir más adelante en ella. Nos interesa conocer la percepción del traductor sobre la incidencia del factor cultural en textos que a priori carecerían de él, según lo que hemos ido investigando.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD**(88-95)**

Comenta que en las traducciones técnicas no suele haber carga cultural, aunque rectifica y afirma que en estos textos la diferencia cultural se aprecia en el léxico porque varía en función del país aunque se trate de una misma lengua: por ejemplo el inglés.

(2)ACT.APR.CULT**(96-110)**

Las estancias en los países de las lenguas de trabajo es el mejor método para mejorar la CI. Otros métodos: estar al día de la actualidad de esos países a través de los medios y rodearse de gente que hable esa lengua (suponemos que se refiere a nativos). Incide varias veces durante la entrevista en la necesidad de que este aprendizaje se prolongue toda la vida y no sea algo puntual.

(3)DIF.CULT

114 S3: CLARO. Sí, sí. Claro.
115 E: Hay culturas más accesibles, ¿no?
116 S3: Hay culturas más accesibles. O por ejemplo, a la
117 hora de trabajar hay muchos menos recursos. Hay
118 muy pocos diccionarios polaco-español, por ejemplo.
119 ¿Sabes? Entonces a veces tienes que pasar de polaco-
120 inglés-inglés-español o...
121 E: <Asiente> Sí, sí.
122 S3: Pero sí, sí. Sí, es una lengua minoritaria,
123 entonces...
124 E: ¿Y de dónde te viene el interés por el polaco?
125 S3: Pues fue un poco raro. Yo... Siempre me llamó la
126 atención el ruso, pero bueno, no tenía nada claro que
127 quería estudiar ruso ni nada, lo que pasa que, en
128 realidad, en realidad entre nosotras, <risa> fue un
129 error administrativo.
130 E: <Risas> Oye, pues mira, al final no salió mal.
131 S3: Yo pedí una Erasmus a la Universidad... No me
132 acuerdo como se llama, una universidad muy buena
133 de ¿Escocia?
134 E: ¿La Heriot-Watt?
135 S3: Ésta. Que ahora últimamente no está tan bien,
136 pero bueno. Eh... Y me la dieron, la obtuve, y a los dos
137 o tres días me llamaron. A mí me pareció muy
138 extraño porque ¡yo no era aquí la estudiante número
139 uno! Y era la universidad a la que todo el mundo
140 quería ir. Y me llamaron de administración y me
141 dijeron que se habían equivocado. Entonces pues
142 nada, me dijeron: “Lo podemos subsanar de esta
143 manera”. Y ya me dieron una oferta de muchos sitios
144 y en realidad dije: “No, no, no, pues si me voy, ya que
145 me voy y no me puedo ir aquí, ya aprendo una lengua
146 de lo más arriesgada porque creo que es lo único que

(3)DIF.CULT

(111-123)

Coincide con los otros dos entrevistados en diferenciar entre culturas más accesibles y culturas más cerradas, a veces por lejanía, otras veces por ser lenguas minoritarias.

(143-148)

Tomó la decisión de aprender una lengua y cultura nuevas yéndose a Polonia de Erasmus. Deducimos que muestra una actitud muy abierta hacia el aprendizaje intercultural, a la vez que pragmática, al especializarse en un mercado lingüístico minoritario.

(2)ACT.APR.CULT

147 me puede distinguir cuando entre en el mercado
148 laboral”.

149 E: Claro, claro.

150 S3: Y así fue. Me fui vamos, virgen, virgen.

151 E: Pero fue positivo al final, el error éste.

152 S3: Sí. Fue muy positivo. Sí, sí.

153 E: Vale y ahora, ¿tú crees que depende el nivel de CI
154 necesario del tipo de traducción que se trate? Por
155 ejemplo, pues si un traductor se dedica de forma
156 exclusiva a traducir textos científicos, manuales, etc.,
157 ¿utiliza menos su CI que otro que esté dedicado
158 como tú a textos periodísticos?

159 S3: Claro, depende del... de... O sea, depende del
160 nivel de participación que tenga la cultura en ese
161 texto. Los textos científicos se caracterizan por una
162 menor intervención del contexto cultural, de ser más
163 asépticos. El traductor de textos científicos, por otro
164 lado, sí que necesita ampliar su competencia...
165 digamos científica y especializarse en su campo
166 científico, pero el cultural, creo que no tanto, o no lo
167 sé, porque no estoy tan adentro de ese tipo de
168 textos, ¿no?

169 E: Y de cara a la formación, ¿cómo se podría...?
170 Porque claro, una vez que te especializas, ya pues te
171 vas para un lado o para otro y lo que tú dices, si
172 tienes más incidencia de textos técnicos pues me
173 dedico más a fomentar esto. ¿Cómo crees que se
174 debería aplicar esto a la formación de traductores?
175 Porque los primeros años no saben. ¿Se te ocurre
176 alguna idea? Esta pregunta ya es un poco... que me
177 acaba de surgir...

178 S3: Claro. Sí, sí. Pues bueno, hombre, desde la
179 facultad ya (...) incentivar mucho el enriquecimiento
180 cultural de las lenguas con las que tu vayas a trabajar,

(153-168)

Se retoma esta cuestión. Afirma que los textos científicos son de naturaleza más neutra en el terreno cultural y que el traductor en este caso hace más hincapié en reforzar otras competencias. Reconoce que al no estar especializada en ese tipo de textos tampoco está muy segura.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(169-190)

Como en otras ocasiones se insiste en que completen la respuesta desde la óptica de la formación de traductores. Al igual que el anterior entrevistado, considera que la carga cultural debería ser la misma en todas las asignaturas por igual. Afirma, desde su experiencia como estudiante, que esto se lleva a cabo con asignaturas como Civilización pero que debería ampliarse al resto.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

181 o sea, fomentarlo en asignaturas y también todos los
182 profesores como que deberían siempre repetir
183 mucho eso, ¿no?

184 E: ¿Independientemente de la asignatura?

185 S3: Sí, yo creo que sí. Yo creo que sí. Que eso me
186 imagino, o sea, ESO SE HACE YA, porque yo recuerdo
187 que había alguna asignatura de (...) no me acuerdo...

188 E: *Civilización*.

189 S3: Sí, exacto. *Civilización*. Pero claro, que no
190 solamente se limite a una asignatura.

191 E: Ya, ya, ya. Te preguntaré ahora, en un momentito.

192 Sobre eso. Bueno vamos a entrar ya en lo que sería la
193 concepción de esta competencia, la CI. (...) ¿Qué
194 características, en términos de habilidades, actitudes,
195 conocimientos, crees que debería tener un traductor
196 para ser competente de forma intercultural, es decir,
197 de cara a otras culturas?

198 S3: Características. (...) A ver, debería conocer muy
199 bien el contexto socio-cultural del país o países
200 donde se habla esa lengua con la que trabaja, debería
201 estar muy abierto a eso, a continuar formándose, a
202 hacer una formación continua, ¿no? Tener el hábito y
203 estar siempre formándote.

204 E: Eso sería una actitud, ¿verdad? Estar abierto y ser
205 curioso.

206 S3: Ser curioso. Eso. Pero también como disciplinado,
207 ¿no? Tener una rutina de FORMARSE
208 CONTINUAMENTE sin perderla.

209 E: El "life-long learning" tan famoso ahora.

210 S3: Exactamente.

211 E: ¿Y conocimientos? Porque me hablabas antes...

212 S3: <Simultáneo> Pues historia por ejemplo. A mí la
213 historia me parece BÁSICA. Historia, literatura
214 también. (...) Y bueno, o sea, cualquier conocimiento

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(192-226)

Habilidades: Disciplina para desarrollar una formación intercultural continua.

Actitudes: Ser abierto y curioso.

Conocimientos: Contexto socio-cultural de las lenguas de trabajo, historia, literatura, costumbres.

(3)CONC.CI

215 siempre va a ayudar pero... Pues no sé, un poco de
 216 sociología, antropología... Es que depende, ¿no?
 217 E: De las costumbres, ¿no?
 218 S3: Exactamente, las costumbres de cada país. Pero
 219 también depende de la realidad de cada país. No sé,
 220 me imagino que un... Hablando de Latinoamérica,
 221 ¿no? Pues que una persona especializada en el
 222 español de América, pues tendrá que conocer
 223 también su variedad antropológica, todo, las tribus
 224 indígenas que hay allí, porque su léxico también
 225 interviene en el español que se habla allí, por
 226 ejemplo.

(3)CONC.CI

227 E: Claro, claro. Muy bien. Y ahora de cara a la etapa
 228 de adquisición. ¿Cuándo crees que debería un
 229 traductor empezar a aprender, a desarrollar esta CI?
 230 S3: Desde el momento en que... se da cuenta que
 231 quiere ser traductor. O sea, (...) más, desde el
 232 momento que empieza a sentir curiosidad por otras
 233 lenguas aunque no tenga muy claro si quiere
 234 dedicarse a la traducción o no. Es que CUANTO
 235 ANTES MEJOR.

(3)E.ADQ.FAV

(227-235)

Cuanto antes se empiece con el aprendizaje intercultural, mejor. Incluso antes de saber que quieres dedicarte a la traducción. Coincide con los otros dos entrevistados.

236 E: <Asiente> Vale. Y esta formación, ¿cómo crees que
 237 debería aplicarse? Bueno, esto ya me lo contestaste
 238 un poco antes, pero bueno, vamos a ampliarlo. La
 239 formación. ¿Debería ser un aprendizaje homogéneo,
 240 estar digamos, presente en todas las asignaturas de
 241 la programación didáctica, o... debería haber
 242 asignaturas aisladas exclusivas para aprender sobre
 243 otras culturas?

244 S3: Yo creo que debería haber asignaturas específicas
 245 para aprender sobre otras culturas, eso CLARÍSIMO, y
 246 además que se... haga mucho hincapié en esas
 247 asignaturas y luego como digamos, una actitud
 248 transversal. Pues que los profesores también aunque

(236-257)

Considera que es necesario que haya materias exclusivas sobre cultura, pero al mismo tiempo piensa que los profesores, independientemente de la asignatura que impartan, deberían promover el aprendizaje intercultural de los estudiantes.

(3)E.ADQ.FAV

249 sean de otras asignaturas, repitan esta importancia,
250 la importancia que tiene esa capacidad o esa
251 competencia en el desarrollo de su... bueno, del
252 trabajo como traductor, pero también del campo de
253 la competencia de ese proceso, ¿sabes? Por ejemplo,
254 uno de científico-técnica pues que también lo repita
255 porque LA CULTURA TAMBIÉN INTERVIENE EN LAS
256 TRADUCCIONES CIENTÍFICO-TÉCNICAS AUNQUE EN
257 MENOR GRADO PERO TAMBIÉN.

(3)E.ADQ.FAV

258 E: Y en tu caso, ¿cómo lo percibiste en tu formación
259 como traductora en la universidad?

260 S3: Pues es que ya te digo que como yo tengo un... Es
261 un caso un poco particular porque por ejemplo las
262 asignaturas de *Civilización* son de los primeros años,
263 entonces yo no pude recibirlas. No sé. (...) Desde
264 luego en las asignaturas científico-técnicas muy
265 poquito. Luego sí, cuando estuve en Polonia sí que
266 tuve asignaturas, bueno, sí. Tuve muchas.

267 E: ¿Y en las de lengua? ¿Notaste que también incidían
268 en la cultura de esa lengua? En las asignaturas de
269 lengua.

270 S3: Es que las de lengua también son de primer...

271 E: Ah, vale, vale.

272 S3: Pero bueno, da igual, yo hice también escuela de
273 idiomas en Sevilla y Sí, claro, ahí también. Bueno, de
274 hecho ahora un poco la tendencia pedagógica es esa,
275 ¿no? Que al tiempo que aprendes la lengua también
276 aprendas un poco el contexto donde se emplee.

277 E: <Asiente> Vale. Y vamos a hablar ahora de si son
278 frecuentes las referencias a otras culturas en tu
279 trabajo y cómo lo abordas. Me dijiste al principio que
280 sí. ¿Lo ves como un problema o dices: "Ah pues
281 no..."?

(258-276)

Aprovechando que tiene formación en TI le preguntamos cómo fue su aprendizaje de otras culturas en la carrera. En las materias de traducción técnica afirma que ha sido muy escaso. Cree que en las de lengua se enseña más porque el aprendizaje intercultural forma parte de la tendencia pedagógica actual en la didáctica de lenguas.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(4)RESOL.PROB

282 S3: Sí. Bueno, pues depende sobre todo del tiempo
 283 que uno tiene. <Risas> Si estás muy agobiada y vas
 284 muy mal de tiempo, entonces sí es un problema
 285 porque te suele ocupar bastante tiempo. Y sobre
 286 todo porque tú quieres estar segura, ¿no? Quieres
 287 estar segura de realmente de saber qué es lo que...
 288 ahí pone o a qué hace referencia. Pero cuando tengo
 289 tiempo para mí es (...) muy bonito, para mí es un reto,
 290 ¿no? Porque requiere un trabajo de investigación y al
 291 mismo tiempo vas aprendiendo. También... O no sé,
 292 de ponerse en contacto con otros colegas, o con
 293 especialistas, o con...

294 E: Sí, eso te iba a preguntar. ¿Qué recursos utilizas
 295 cuando ves que no...?

296 S3: Pues eso. Bueno, lo primero es internet.

297 E: "San Google"

298 S3: <Risas> Exactamente. Pero bueno, luego pues
 299 nada, yo que sé, desde diccionarios, eh... a colegas,
 300 amigos, depende. Depende del caso, ¿no? De cada
 301 caso, pero suele ser eso. Internet lleva a muchos... a
 302 muchos sitios.

303 E: Y bueno, ya la última. (...) ¿Tú consideras que
 304 tienes eh... una CI necesaria para tu trabajo? ¿Y cómo
 305 la has adquirido? Esas dos.

306 S3: Para mí, eh (...) yo creo que es sano mantenerse,
 307 o sea, pensar que nunca es suficiente, ¿sabes? Yo
 308 creo que a mí me queda todavía mucho por
 309 aprender, pero sí, digamos que tengo lo suficiente
 310 como para desarrollar mi trabajo, o por lo menos, lo
 311 que te he dicho, por lo menos SÍ SÉ QUÉ HACER
 312 cuando me encuentro con algo que no conozco, ¿no?

313 Y luego, ¿cómo lo he adquirido? Pues eh... O sea,
 314 estudiando en la universidad y también viajando,
 315 leyendo mucho, mucho. A mí me encanta leer,

(4)RESOL.PROB

(277-302)

Anteriormente nos había contado que las referencias culturales en su trabajo eran constantes. En cuanto a los recursos para resolución de este tipo de problemas, admite que el tiempo es un factor que juega siempre en contra. Recurre sobre todo a internet y en menor medida utiliza diccionarios, amigos nacidos en la cultura en cuestión y colegas traductores.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(5)AUTOEV.CI

(303-329)

Al igual que el anterior entrevistado, se muestra confiada en cuanto a su CI pero admite que tiene que seguir aprendiendo y esforzándose. Afirma que su formación universitaria le ayudó mucho a adquirir buen nivel de CI y que ha seguido con este aprendizaje por su cuenta mediante viajes, lecturas, cine, etc.

316 entonces la literatura también es un buen recurso. El
317 cine también ayuda muchísimo.

318 E: ¿Y consideras que en tu formación te dieron como
319 cierta base para (...) para seguir tú con un aprendizaje
320 más autónomo? Aunque claro tú empezaste... Me
321 dijiste que habías empezado...

(5)E.ADQ.CI.PROF

322 S3: <Simultáneo> Exactamente. Yo me imagino que
323 los primeros años sí que te la dan, creo. Por el plan de
324 estudios que había entonces me parece que sí, y
325 aparte creo que los profesores con los que yo me he
326 encontrado son bastante... Tienen los pies bastante
327 en la tierra y son bastante conscientes de esa
328 necesidad. Otra cosa son cómo estén distribuidos los
329 tiempos en los planes de estudio y todo eso, ¿no?

330 E: Eso se me olvidaba, el rol del profesor. ¿Qué papel
331 crees que juega el profesor en esta enseñanza de la
332 interculturalidad en traducción?

333 S3: Pues fíjate que ENSEÑAR TRADUCCIÓN ES
334 COMPLICADO EH, porque como no es una ciencia
335 exacta pues es bastante complicado sobre todo
336 cuando no se trata de teoría de la traducción, o de
337 lingüística, asignaturas así más... Sino que tienes que
338 enseñar la práctica, pues... Pero bueno, como lo han
339 enfocado los profesores que yo he tenido, yo estoy
340 satisfecha, estoy contenta, porque simplemente lo
341 que hacen es lo que luego tú haces en la práctica, o
342 sea, enfrentarse a un texto y a... Ojos, orejas y todo
343 abierto a ver qué sale de aquí, ¿no? Y sí. (...) Pues sí,
344 cada vez que aparece un término que hace referencia
345 o que tiene más que ver con el contexto cultural pues
346 se señala y se discute y... bueno, por lo menos ésa es
347 mi experiencia.

(3)IMP.PROF

(330-347)

Se va bastante por las ramas cuando se le pregunta sobre el papel del profesor en la promoción de la CI. Se centra en su experiencia personal y no tanto en su opinión sobre cómo debería ser la enseñanza de otras culturas. Se muestra satisfecha con los profesores que tuvo durante la carrera de TI. Se insiste más adelante y afirma rotundamente que el papel del profesor a este respecto es imprescindible.

348 E: Cuando entrevistaba a alumnos en los grupos de
349 discusión y había opiniones bastante encontradas.

350 Algunos decían que bueno, lo de la relevancia del
 351 profesor decían que era algo fundamental. Unos
 352 decían que algunos profesores que sí se
 353 preocupaban, pues en lengua inglesa de darles un
 354 trasfondo cultural y tal, y otros que simplemente era
 355 gramática en plan “phrasal verbs”, o lo que tocara. Y
 356 también decían que en las asignaturas de *Civilización*
 357 había profesores que se centraban solamente en dar
 358 datos geográficos y luego irse de Erasmus y no saber
 359 qué hora era la hora de las comidas, ¿no?

360 S3: <Risas>

361 E: Entonces bueno, pues a ver lo que piensa el
 362 traductor de la formación del propio profesor
 363 respecto a esto.

364 S3: Ah, CLARO, CLARO. Eso es IMPRESCINDIBLE.
 365 Imprescindible. El profesor, igual que el traductor
 366 profesional vamos, pero claro, el profesor por su
 367 papel de profesor tiene que estar muchísimo más
 368 formado que el propio traductor, lo que pasa que
 369 bueno, al final son... Pues es lo que te digo, todo
 370 depende de cómo esté de carga de trabajo y si a lo
 371 mejor muchos profesores también son traductores al
 372 mismo tiempo. Bueno, es que eso, en teoría deberían
 373 serlo para transmitir lo que luego viven en su práctica
 374 profesional, ¿no?

(3)IMP.PROF

375 E: Sí.

376 S3: Pero desde luego yo he tenido la suerte de
 377 encontrarme con buenos profesores.

(5)E.ADQ.CI.PROP

378 E: También algunos decían que (...) encontraban
 379 como cierta brecha entre lo que daban en la
 380 formación y luego lo que se iban a encontrar en el
 381 mercado laboral, ¿no? ¿Tú eso lo notaste?

(5)E.ADQ.CI.PROP

382 S3: Yo quizá como entré ya en la carrera habiendo
 383 hecho ya otra carrera y habiéndome decepcionado, o

384 sea, en la otra carrera sí vi una grande brecha entre lo
385 que estudié y luego lo que vi en la profesión, pues en
386 ésta como que entré con una actitud más realista y
387 más escéptica también, y no sé, con el propósito de
388 que aprender no era solo lo que me enseñaran los
389 profesores sino lo que yo también pusiera, ¿no? Por
390 mi parte.

391 E: Claro, claro.

392 S3: Y entonces para mí no ha sido ninguna decepción,
393 la verdad, me he encontrado lo que yo esperaba que
394 me iba a encontrar. Más o menos.

395 E: Muy bien, pues ya está. Muchísimas gracias por
396 esta entrevista.

397 S3: De nada. <Risa>.

ENTREVISTA: SUJETO 4

FECHA DE CELEBRACIÓN: 02/05/14

LUGAR: Aranjuez

DURACIÓN: 30 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

-Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.

-Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.

-Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.

-Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

- 1 Entrevistadora: Brevemente, repasar un poquito tu
 2 perfil profesional. ¿Qué tipo de traducciones realizas?
 3 S4: Yo hago principalmente traducción médica, pero
 4 bueno, también hago informática, técnica, a veces...
 5 Bueno, es médico-farmacéutica. Traduzco también
 6 cosas para la EMA que es la Agencia de
 7 Medicamentos Europea. (...) Tiene traducciones
 8 particulares porque tiene plantillas y demás que hay
 9 que saber utilizar, si no sabes utilizarlas tienes que
 10 saber dónde buscarlas, cómo buscarlas, entonces, es
 11 principalmente medicina.
 12 E: ¿Y las lenguas de trabajo?

(1)RAM.TRA

(1)VINC.LAB

(1)LENG.TRAB

(1-30)

Traductora médica, farmacéutica y técnica. Autónoma. Experiencia de más de 15 años. Recientemente trabaja también como intérprete. Formación en filología inglesa y traducción. Actualmente formándose como intérprete. Trabaja con inglés y español. Traduce generalmente hacia español aunque también realiza interpretaciones bilaterales.

13 S4: Inglés y español.
14 E: Vale. ¿Y tu formación académica?
15 S4: Mi formación académica ha sido: primero hice
16 filología inglesa y después tuve que hacer dos cursos,
17 dos años de traducción que en realidad era ¡de TODO
18 menos médica! Es decir, era traducción literaria,
19 jurídica... Había varios campos menos médica.
20 Medicina no. Entonces eso lo hice por la UNED a
21 distancia.
22 E: <Asiente> Y ahora dices que te estás formando en
23 interpretación también.
24 S4: Y ahora estoy... Sí, porque he hecho de intérprete
25 pues en reuniones pequeñas, un bis a bis, lo que
26 llamamos "whispering", susurrada que le llaman,
27 ¿no? Pero a mí me gustaba mucho abrir un poco más
28 el campo y hacer para interpretación de conferencias.
29 Entonces estoy haciendo un curso para intérprete de
30 conferencias en una escuela privada.
31 E: Vale. Muy bien. Vamos a entrar ya en materia.
32 ¿Crees que es importante que el traductor conozca
33 las culturas de las lenguas con las que trabaja?
34 S4: Yo creo que es ESENCIAL, porque incluso, es decir,
35 ya no solamente... Ahora mismo por ejemplo en
36 interpretación, muchas veces te das cuenta, porque
37 en traducción, claro, tienes más cosas cerca, es decir,
38 tienes más posibilidades de hacer búsquedas y
39 demás, pero en interpretación es muy rápido.
40 Entonces te das cuenta de que las dificultades en
41 realidad no están en las palabras técnicas y demás
42 que te las aprendes. Haces glosarios y te las
43 aprendes. El problema está en EL DÍA A DÍA, es decir,
44 en cuestiones muy simples, en palabras muy simples
45 que se utilizan. Pues las frases hechas de cada sitio.
46 Todas esas cosas las tienes que conocer. Entonces

(1)FORM.ACAD

(1)VINC.LAB

(31-46)

Como traductora con un perfil exclusivamente científico-técnico, enfatiza que la formación cultural es imprescindible en su profesión. Más adelante aporta ejemplos de su trabajo donde el factor cultural está muy presente.

(2)VAL.CON.CULT

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

47 incluso en traducción, yo también hago revisión, y me
 48 he encontrado con traducciones en las que el
 49 traductor no ha entendido la frase porque no ha
 50 entendido, es decir, no tenía el concepto cultural,
 51 entonces una frase que a lo mejor el técnico que lo
 52 escribió lo hizo muy localizado, no ha sabido
 53 interpretar eso. Entonces la frase no tenía nada que
 54 ver con el contexto. A lo mejor era algo pues muy
 55 básico. Ejemplos que se dan muy básicos para que
 56 alguien lo entienda. Sobre todo si son textos a lo
 57 mejor, incluso dirigidos a los médicos o a las
 58 enfermeras, pero hay veces que también son textos
 59 dirigidos a los pacientes, pues consentimientos
 60 informados y demás. Hombre, ahí son estructuras
 61 muy cerradas pero cuando son cosas pues de un
 62 aparato que tienen que utilizar en casa y el médico se
 63 lo da para que lo utilicen, pues igual que haría con...
 64 Pues es eso, es decir, si no sabes la frase hecha y
 65 demás, tiendes a traducirlo literal y pierde
 66 totalmente el sentido. Es lo de: "Llover perros y
 67 gatos," ¿no? Nadie entiende "perros y gatos". <Risa>
 68 Es: "A cántaros".

(2)VAL.CON.CULT

(47-66)

Apunta que a menudo revisa traducciones que realizan médicos y se encuentra con que el médico pasa por alto construcciones muy localizadas del texto original por no saber interpretarlo. Admite que los formularios son muy neutrales pero a menudo tiene que traducir información dirigida a pacientes con alto contenido cultural.

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

69 E: ¿Y crees que está al mismo nivel que otras
 70 habilidades o competencias del traductor como saber
 71 documentarse o conocer en profundidad la lengua?
 72 ¿O crees que es algo más complementario pero no
 73 está al mismo nivel?
 74 S4: Yo creo que es muy importante. No sé si... Claro,
 75 por supuesto conocer la lengua todo lo que puedas...
 76 Pero a ver, cuando uno conoce la lengua todo lo que
 77 pueda yo creo que tiene que ver con el nivel cultural,
 78 es decir, no aprendes una lengua sin saber algo de la
 79 cultura que estás aprendiendo. De hecho, si miras en
 80 los colegios o en el instituto cuando nos han

(2)VAL.CI-CT

(69-93)

Al igual que los otros traductores entrevistados hasta ahora, incluyendo el técnico, considera que tanto la CI como la comp. lingüística están al mismo nivel porque no se puede aprender una lengua sin aprender paralelamente su cultura. Afirma: "Si no entiendes la cultura no puedes decir que eres bilingüe o que dominas ese idioma."

81 enseñado francés o inglés, yo hasta que no he ido al
82 país y he puesto eso en práctica, no eres eh... O sea,
83 cuando ya absorbes la cultura y ves la lengua digamos
84 en contexto, no puedes, eh... Pues eso, a la hora de
85 traducir o interpretar, estás muy perdido, es decir, el
86 nivel que tú adquieres en el instituto o en el colegio,
87 a menos que estudies en un colegio bilingüe, donde
88 te enseñan toda la cultura porque ahí estás dentro de
89 ese mundo, no te llega igual, es decir, no lo asumes,
90 no asimilas esos conceptos. Entonces yo creo que es,
91 (...) o sea, va con el aprendizaje de la lengua. Si no
92 entiendes la cultura no puedes decir que eres
93 bilingüe o que dominas ese idioma.

(2)VAL.CI-CT

94 E: Vale. ¿Y cómo percibes tú esto en tu trabajo? Estos
95 elementos culturales. Me comentabas antes un
96 poquito, si puedes decirme otros ejemplos. ¿De qué
97 forma incide esto en tus traducciones médicas por
98 ejemplo?

99 S4: Pues en mis traducciones médicas, a ver, pues es
100 que es, ya te digo, es entender muchas veces el
101 contexto. Hay veces que si son por ejemplo
102 dispositivos médicos, eso es más “sota, caballo y rey”,
103 es decir, ahí es más: “El dispositivo hace esto, tienes
104 que pulsar este botón y hacer nosecuántos”, pero
105 cuando son ya... Por ejemplo, hay veces que lo que
106 traduzco son casos para una farmacéutica por
107 ejemplo, ha habido un medicamento que ha dado un
108 problema en un sitio, entonces la madre... Un efecto
109 secundario a un niño, entonces, la madre va a llegar y
110 va a explicar lo que le ha pasado. Eso ya es lenguaje
111 de la calle, no es... Ella no va a decir, yo qué sé, ella va
112 a decir: “Estaba amarillo”. No te va a decir: “Tenía
113 ictericia”. No. Entonces tienes que tener el campo...

114 E: Está presente.

(94-120)

Destaca la importancia del contexto también en las traducciones médicas. La carga cultural no es tanta en la traducción de dispositivos pero sí en cualquier información donde se incluya a los pacientes. Afirma que la cultura está presente en todas partes.

(2)VAL.CI-CT

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

115 S4: En todas partes. O sea no es solamente decir:
 116 “Bueno, como sé muchas palabras técnicas y
 117 demás...” De hecho yo NO SOY MÉDICO, y ya te digo
 118 que mi profesión, o sea, cuando me formé no había
 119 traducción médica, yo me he ido formando poco a
 120 poco, investigando yo y mirando yo. Entonces
 121 digamos que la parte técnica encuentras muchísima
 122 información y demás. Es en la práctica donde si no
 123 hay... Entonces cuando yo hago una revisión de algún
 124 traductor, por ejemplo, un médico. Que te contaba
 125 antes. Un médico hace una traducción porque sabe
 126 inglés y sabe español. Él me ha dado alguna
 127 traducción y HE TENIDO QUE REHACER TODA LA
 128 TRADUCCIÓN. ¡PORQUE NO SE ENTENDÍA! Entonces,
 129 ES ESENCIAL. Y luego lo de haber leído mucho, pero
 130 no solamente textos técnicos. Haber leído literatura
 131 normal y corriente. Normal y corriente me refiero a
 132 literatura de la calle, de la que todo el mundo lee. A
 133 ver, hay literatura y literatura, ¿no? Pero bueno,
 134 quiero decir, una formación cultural básica. Los libros
 135 que te mandan en el colegio y en el instituto por lo
 136 menos, habértelos leído. <Risa>

(4) FREC.E.CULT

(2) VAL.CI-CT

(122-136)

Insiste en que manejar una amplia terminología técnica no basta para realizar una buena traducción. Pone de nuevo el ejemplo de un médico a quien revisaba las traducciones. Enfatiza que es importante leer literatura para captar la parte cultural.

137 E: Muy bien. ¿Cómo crees que debería un traductor
 138 ampliar su conocimiento sobre otras culturas? ¿De
 139 qué formas?

140 S4: Pues yo creo que por supuesto yendo a los sitios
 141 donde se hablan esos idiomas. O sea, eso es
 142 fundamental, porque es donde ves la práctica del día
 143 a día y donde ves los diferentes acentos, o los
 144 diferentes... o la diferentes formas de pensar porque
 145 no solamente aprendes un idioma. Hay incluso
 146 investigaciones en las que se ve que el idioma
 147 también determina la forma de pensar de esa gente.
 148 Por eso las culturas muchas veces cambian

(2) ACT.APR.CULT

149 muchísimo dependiendo del idioma. Entonces tienes
150 que ir a los sitios pero también por ejemplo pues
151 leyendo, leyendo en las dos lenguas, porque también
152 leyendo vas adquiriendo todo ese vocabulario y LA
153 FORMA DE HABLAR. A mí me encanta por ejemplo
154 *My Fair Lady*. *Pigmalión* sería el libro, pues el libro,
155 me da igual, o la película, pues me encanta. Es decir,
156 se ven los estos culturales, se ve... O sea, yo creo que
157 es esencial ir a los sitios y leer muchísimo, y estar
158 siempre en contacto por supuesto con las culturas
159 diferentes porque luego por ejemplo la cultura, en mi
160 caso inglés. El inglés británico y el inglés
161 norteamericano son diferentes. Ahora mismo el
162 inglés norteamericano tiene muchísimos calcos del
163 español porque hay muchísimos hispanos, entonces
164 eso lo tienes que ver también. Entonces estar en
165 contacto con las dos culturas, ver películas, o sea HAY
166 MUCHAS FORMAS. Ahora mismo tenemos por
167 internet y por Facebook, por cualquier cosa puedes
168 entrar en contacto con muchas cosas. Tienes mucha
169 más accesibilidad que hace años. Hace años tenías
170 que ir a los sitios NECESARIAMENTE. Y leer. Y no
171 podías hacer mucho más. Pero ahora hay muchos
172 más campos. Puedes aprovecharlos todos, pero yo
173 creo que ir a los sitios es esencial, sigue siendo
174 esencial.

175 E: ¿Y crees que depende el nivel de CI necesario en
176 un traductor del tipo de traducción? Por ejemplo, eh,
177 si un traductor se dedica a traducir textos científicos,
178 ¿crees que necesita el mismo nivel de CI que un
179 traductor literario?

180 S4: (...) Yo creo que sí porque ya te digo que aunque
181 sean textos científicos muchas veces los ejemplos o
182 (...) cosas así básicas que te encuentras en la forma

(137-174)

Menciona numerosos ejemplos de cómo un traductor puede mejorar su CI. Coincide con los otros entrevistados en que la mejor manera es viajar. Otras alternativas son la lectura (insiste en esto a lo largo de toda la entrevista), el cine, las redes sociales e internet en general. Cualquier método que te permita estar en contacto con otras culturas en el día a día. Apunta a la facilidad de medios hoy en día comparado con cuando ella empezó a traducir.

(2)ACT.APR.CULT

(175-198)

Al igual que el otro traductor técnico entrevistado, percibe elementos de otras culturas en su trabajo, por lo que considera que ha de tener el mismo nivel de CI que cualquier otro traductor, independientemente de su especialidad. Afirma: "yo creo que la formación cultural es esencial en todos los campos".

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

183 de hablar del técnico que ha escrito el texto, se
 184 refleja, es decir, por MUY, eh, objetivo que quieras
 185 ser, a la hora de escribir algo siempre va a haber algo
 186 que te indique de dónde es esa persona. Entonces ya
 187 te digo, que muchas veces yo traduzco textos que no
 188 vienen, o sea, que son textos traducidos de un idioma
 189 al inglés, y del inglés se vuelca al resto de los idiomas.
 190 Entonces eso, y se nota MUCHO.

191 E: Y eres capaz de saber de qué idioma era el original.
 192 S4: Sí. Cuando lo ves dices: “¡Huy! Este idioma...” A lo
 193 mejor no sabes exactamente, pero dices: “¡Huy! Este
 194 idioma... Esto fue de una lengua del este. Por más o
 195 menos la estructura. O es una lengua latina. Entonces
 196 esto viene... Porque esta construcción no es inglesa”.
 197 Yo creo que la formación cultural es esencial en todos
 198 los campos.

199 E: Vale. Y ahora, ¿qué características crees que
 200 conformarían la CI? En términos de habilidades,
 201 actitudes, conocimientos...

202 S4: Hombre, yo creo que, a ver, por supuesto los
 203 conocimientos básicos que te van a dar en la
 204 enseñanza en la universidad y demás, eso es esencial.
 205 Pero habilidades, (...) Eh... Es lo que te comentaba
 206 antes, con saber dos idiomas hay mucha gente que
 207 dice: “Soy bilingüe, pues ya puedo traducir”. Y te das
 208 cuenta de que, porque es como lo de ser profesor,
 209 que siempre dices: “Ah bueno, tengo muchos
 210 conocimientos, yo puedo ser profesor”. Yo he
 211 conocido gente que eran increíbles en su trabajo a la
 212 hora de eso, no sé, un economista, o he conocido
 213 algún científico que eran increíbles en su trabajo pero
 214 no sabían transmitir ese conocimiento. Entonces pasā
 215 lo mismo en este campo, es decir, tú puedes saber
 216 dos idiomas y los puedes saber muy bien, pero a lo

(180-190)

La cultura es intrínseca a la lengua. Lo percibe sobre todo en textos que son traducciones en inglés de otras lenguas y que ella tiene que traducir al español.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD**(3)CONC.CI****(2)VAL.CI-CT**

217 mejor te pones a traducir o interpretar y es una pena
218 porque NO SABES EXPRESAR porque tú juegas aquí
219 un poco con el mensaje, y el mensaje muchas veces
220 NO ESTÁ EN LAS PALABRAS, tienes que entender el
221 contexto y tienes que entenderlo todo y entonces
222 tienes que transmitir ese mensaje, y eso es, (...) eso
223 es algo intuitivo también. Entonces sí, claro, puedes
224 traducir algo, pues eso, muchas veces en informática
225 es: "Abra esta ventana, pulse este botón". Vale, si te
226 dedicas a eso exclusivamente... Pero si ya quieres
227 hacer algo un poco mejor, necesitas tener cierta
228 habilidad. Que tu cerebro funcione y que sea capaz
229 de TRANSMITIR EL MENSAJE. Igual que un profesor
230 transmite los conocimientos, pues aquí lo mismo. Y
231 luego, actitudes, pues yo creo que tienes que tener
232 mucha curiosidad. O sea, la curiosidad ES BÁSICA
233 porque cuando uno tiene curiosidad investiga casi sin
234 esfuerzo, ¿no? Porque tienes que tener, (...) lo de
235 investigar Y LEER MUCHO, lo que te decía antes, LEER
236 MUCHO E INVESTIGAR MUCHO. Eso es una actitud
237 que tiene que tener un traductor o un intérprete
238 porque tienes que estar formado no solamente en tu
239 campo sino en todos los demás. Por lo menos tener
240 nociones básicas. Cultura general que se llama.
241 <Risa> Pero cultura general no solamente de tu zona,
242 sino del resto del mundo también. Y no solamente de
243 los dos idiomas con los que tratas, sino también con
244 el resto del mundo porque muchas veces te
245 encuentras cosas, pues eso, eh, un dispositivo médico
246 está hecho de diferentes piezas que se han hecho,
247 una en Estados Unidos, otra en Japón, otra en China,
248 otro en la India... Entonces tienes que tener un
249 conocimiento muy amplio. Y yo creo que es eso, la

(2)VAL.CI-CT

(199-229)

Concepto de CI: En cuanto a habilidades, destaca ser capaz de entender el contexto en profundidad para transmitir el mensaje correctamente. Insiste en esto más veces en la entrevista.

(3)CONC.CI

(230-242)

En actitudes, destaca una básica, que ya mencionaron los anteriores entrevistados: la curiosidad. Afirma que es la llave para poder investigar y leer sin esfuerzo y con motivación. (Menciona de nuevo la lectura).

(242-251)

Ejemplo de presencia de la cultura en campos técnicos: dispositivos médicos cuyas piezas están fabricadas en diferentes países. Afirma que hay que tener conocimiento sobre otras culturas para traducirlo correctamente.

250 actitud de tener mucha curiosidad y leer muchísimo.

251 Es fundamental.

252 E: Vale. Muy bien. ¿Y cuál crees tú que sería la mejor
253 etapa para empezar a adquirir esta CI?

254 S4: Yo creo que la universidad es un buen medio. (...)

255 Puedes dedicarte, yo por ejemplo, cuando estudiaba

256 Filología inglesa, yo en mi caso lo que hacía era

257 durante el curso estudiaba mi curso, procuraba

258 relacionarme porque siempre había gente de Estados

259 Unidos que hacían intercambios, entonces procuraba

260 relacionarme con gente de fuera, siempre intentaba

261 estar al tanto. Ahora mismo es muy fácil, yo cuando

262 estaba estudiando no tanto, pero ahora mismo es

263 FACILÍSIMO, es decir, entras en internet y ya tienes el

264 mundo ahí abierto. Y luego durante los veranos, yo lo

265 que hacía era irme. Me iba a Inglaterra o Estados

266 Unidos o lo que fuera, es decir, aprovechaba todo el

267 año incluso las vacaciones. Porque no solamente, es

268 decir, todo didáctico, porque muchas veces

269 aprendemos mucha, mucha, mucha teoría pero a la

270 hora de la verdad... la práctica no... Es lo del estudio

271 PRISA éste que hemos tenido, ¿no? <Risa> Es decir, la

272 práctica, estudias para el examen y luego se te olvida.

273 Entonces eso es fundamental. Yo creo que la

274 universidad es muy buen comienzo.

275 E: ¿Y en tus clases de la universidad?

276 S4: Yo creo que en las clases de la universidad,

277 hombre yo tenía, me acuerdo que tenía *Instituciones*

278 *británicas* que me encantaba porque aprendía otra

279 cultura, aprendía el sistema... político porque el

280 sistema político es diferente en cada país, los

281 sistemas médicos, digamos, lo básico de la sociedad

282 es diferente de un sitio a otro. Entonces a mí me

283 parecía muy interesante. Entonces yo creo que

(252-274)

Cree que la mejor etapa para comenzar con el aprendizaje intercultural es la universidad, porque permite acceder a intercambios y mantener contacto directo con personas de otras culturas. Comenta su experiencia.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(3)E.ADQ.FAV

(5)E.ADQ.CI.PROP

284 dentro de las materias que yo daba por ejemplo,
285 porque claro yo no estudié traducción e
286 interpretación y yo no sé ahora cómo está enfocado
287 cada... Los temas que tienen y las asignaturas, pero
288 yo creo que por ejemplo, a mí me parecía muy
289 interesante lo de *Instituciones británicas* y creo que
290 se puede hacer perfectamente y no tiene que ser
291 como yo que era un curso entero. Puedes hacerlo
292 trimestral o puedes...

(5)E.ADQ.CI.PROP

293 E: Sí, o de libre elección.

294 S4: O de libre elección sí, pero que los alumnos
295 tengan acceso a la enseñanza de otra cultura, no
296 solamente a la del idioma sino a la de la cultura en la
297 que se va a meter.

(3)E.ADQ.FAV

298 E: En traducción e interpretación ahora mismo lo que
299 se hace es que hay asignaturas exclusivas que son,
300 pues en Granada por ejemplo, se llaman *Civilización*.
301 Entonces te enseñan cultura de tu lengua A, de tu
302 lengua B, incluso de tu propia lengua, eh, de tu
303 lengua A, de tu lengua B y de tu lengua C. Entonces,
304 hay un tema aquí que es: ¿Qué sería mejor, (...) que el
305 componente cultural estuviera a lo largo de TODO el
306 currículum, en todas las asignaturas de algún modo?
307 ¿O que estuviera solamente en asignaturas... o una
308 combinación...?

(304-321)

Opta por la transversalidad en la enseñanza de la cultura, de forma que esté presente en todas las materias. Afirma que traducción e interpretación es cultura.

309 S4: Hombre yo creo que sería interesante que
310 hubiera un componente cultural en todas las
311 asignaturas. Porque la cultura no es algo que
312 aprendes en un mes, o en dos meses. Puedes hacer
313 eso, aprenderte la teoría y ya está. Pero yo creo que
314 la cultura es algo que va encerrado en el idioma y en
315 (...) y en todas partes, es que nosotros trabajamos
316 CON CULTURA. Es que TRADUCCIÓN E
317 INTERPRETACIÓN ES CULTURA. Y cultura general a

(3)E.ADQ.FAV

318 patadas, entonces está muy bien que claro, en el
 319 colegio y tal tú tengas la cultura de tu lengua base
 320 pero las otras no las tienes así como así. Entonces yo
 321 creo que sería interesante de alguna manera meterlo.
 322 Es decir, yo por ejemplo, en el curso que estoy
 323 haciendo de interpretación me ha encantado porque
 324 me ha ampliado mucho la cultura, es decir, como
 325 tengo muchos campos, me ha ampliado mucho y
 326 trabajamos con gente. O sea, a mí me ponen
 327 traducciones o interpretaciones, perdón, me ponen
 328 interpretaciones de todo tipo y DE TODAS PARTES, es
 329 decir, nos ponen a lo mejor a una señora que está
 330 hablando en Afganistán sobre la violencia de género.
 331 Entonces yo creo que hay muchas formas SUTILES en
 332 las que se puede meter esa cultura. No tiene por qué
 333 ser, decir: "Te voy a dar esto". Muchas veces es
 334 mucho más fácil que sea de manera que no seas NI
 335 CONSCIENTE que estás aprendiendo eso. No eres
 336 consciente de ello y yo creo que tu subconsciente lo
 337 asimila mejor.

338 E: Que quizá gran peso de eso recae en el propio
 339 profesor, ¿no?

340 S4: Yo creo que sí, claro. Es que ¡buah! A ver, esto es
 341 lo de siempre. Un buen profesor, es, es esencial.
 342 Entonces claro, sí, el profesor yo creo que debería
 343 saber transmitir eso de alguna manera sin que tuviera
 344 el alumno que ser consciente que fuera una
 345 asignatura. Por su puesto las asignaturas de ese tipo,
 346 Civilización, o Instituciones británicas o
 347 norteamericanas, o lo que sea, está muy bien, POR
 348 SUPUESTO. Pero eso es teoría. Te aprendes las
 349 instituciones, te aprendes cómo funciona el gobierno
 350 y ya. Se te olvida, porque como no estás allí y te da
 351 igual cómo funcione...

(3)E.ADQ.FAV

(331-337)

Una enseñanza donde el elemento cultural se aprenda de forma implícita, lo mismo que apuntaba el otro traductor técnico.

(338-345)

Papel fundamental del profesor en la enseñanza-aprendizaje de otras culturas.

(3)IMP.PROF

(3)E.ADQ.FAV

352 E: Claro. Había algún alumno en los grupos de
353 discusión que decía: “Claro es que en la asignatura de
354 *Civilización* aprendí mucho de geografía e historia y
355 luego llegué al país y no sabía a qué hora era la hora
356 de la comida”. Eso me dio bastante idea de... Y otros
357 decían que en las asignaturas de lengua inglesa, por
358 ejemplo, daban un montón de cultura y era súper
359 interesante y otros decían: “Pues nosotros solo
360 damos gramática y vocabulario y...” Entonces claro,
361 por eso digo lo del profesor.

362 S4: Claro, claro, claro. Hombre eso es esencial, sí.
363 Hombre yo, a ver, siempre cuando... Yo siempre
364 recuerdo cuando estaba estudiando tanto en francés
365 como en inglés, LOS LIBROS normalmente te vienen
366 con cosas del sitio donde estés, es decir, de lo que
367 estés estudiando. En Francia pues en francés y
368 demás, y siempre el profesor... Porque tú claro, hay
369 cosas que te chocan, que dices: “¡Ahí va! ¿Y éste por
370 qué hace esto aquí? Ah bueno, esto es porque aquí se
371 hace así...” Me acuerdo de... pues yo qué sé, la venta
372 de coches. Ahora aquí es más parecida pero entonces
373 aquí era, tú vas al concesionario, encargas un coche y
374 no sé qué, sin embargo en Estados Unidos tú vas y
375 vas a esas ferias enormes que son como ferias como
376 cuando aquí hacen una feria, pues allí vas y puedes
377 comprar el coche allí. No tienes que ir al
378 concesionario, ver el color, encargarte, no sé qué... Tú
379 allí lo tienes disponible, entonces ahora aquí se está
380 haciendo, pero entonces te chocaba mucho. Cosas
381 absurdas. O eso, simplemente la hora de la comida,
382 pues eso, “¿por qué se está tomando un sándwich?”
383 Y LA COMIDA EN SÍ, es decir, ya no solamente la hora
384 de la comida, LA COMIDA EN SÍ. Yo recuerdo la
385 primera vez que fui a Inglaterra, ¡no sabía qué comer!

(5)E.ADQ.CI.PROP

(381-389)

A menudo alude a su propia experiencia para aportar ejemplos de cómo la cultura influye en su trabajo.

(5)E.ADQ.CI.PROP

386 <Risa> Es decir, si salías de la hamburguesa y de la
 387 pizza, ¿qué comías? Entonces está fenomenal por
 388 ejemplo, cuando vas allí, IR A UNA CASA, Y QUE TE
 389 PONGAN COMIDA DE ALLÍ. Entonces los cursos estos
 390 a mí de intercambio de estudiantes y demás me
 391 parecen INTERESANTÍSIMOS. Por ejemplo, eso, hacer
 392 cursos de intercambio de verdad, pero que realmente
 393 sean accesibles a mucha gente porque muchas veces
 394 no tienes el acceso. Hacer esos cursos te cuesta una
 395 pasta y no hay acceso. Entonces que alguien
 396 realmente pudiera organizar el hecho de que tú
 397 puedes hacer un intercambio, es decir, yo me voy allí
 398 y tú te vienes aquí, pero nos cruzamos, es decir, yo
 399 voy allí contigo, estoy con gente de mi edad, me
 400 muevo con gente de mi edad, veo la cultura de mi
 401 edad y luego tú te vienes aquí conmigo y yo te
 402 enseño a ti mi cultura. Eso sería muy, muy, muy,
 403 interesante.

(3)E.ADQ.FAV

(390-403)

Apuesta por los programas de intercambio como mejor método para el aprendizaje intercultural durante la formación de traductores.

404 E: Sí, sí, sí.

405 S4: Y eso yo creo que en España no funciona bien.
 406 Entonces yo por ejemplo, pues eso, fui allí y sí que es
 407 verdad que yo no tenía a gente de mi edad en la casa,
 408 pero, pues vi eso, lo de las comidas, o sea, que a las
 409 doce y media me dieran un miserable sándwich DE
 410 PEPINO me parecía raro. <Risa>

(5)E.ADQ.CI.PROP

411 E: Y hasta las siete de la tarde... <Risa>

412 S4: Claro. Allí, bueno, a las cinco, las seis... Y la comida
 413 no era ni parecida. Allí, bueno yo mi nombre es María
 414 de XXX y eso les parecía muy largo, así que me
 415 llamaban María. Y me decían: "María, te voy a hacer
 416 paella". Era (...) ARROZ, sí, pero YA. <Risa> Pero
 417 bueno oye, la mujer tenía su éste. Entonces pues ver
 418 la cultura. A mí me gusta mucho cuando voy a un
 419 sitio, eso de ir ya no solamente a tu... al país, sino vas

(405-428)

Muestra una actitud muy abierta hacia el aprendizaje intercultural. Prueba de ello es que desde que empezó su formación universitaria se ha preocupado por estar en contacto con otras culturas a través de viajes o en el propio aula con otros estudiantes. Hace mucho hincapié en que un traductor tiene que tener la mente muy abierta y estar muy atento porque su trabajo consiste en transmitir cultura.

420 de vacaciones a cualquier sitio y vale, vas a un hotel
421 porque no sabes muy bien, pero si coges y dices:
422 “Bueno, pues, ¡hala! Me voy a comer nada más que la
423 hamburguesa, la pizza... las cosas que conozco”. NO.
424 Vete a un sitio, aun restaurante, intenta ver cómo la
425 gente se mueve porque eso te abre la mente y
426 nosotros tenemos que tener la mente muy abierta,
427 porque nuestro trabajo ES CULTURAL. ESTAMOS
428 TRANSMITIENDO CULTURA. Entonces eso es esencial.

(2)ACT.APR.CULT

429 E: Eh... Y cuando aparecen esas referencias a otras
430 culturas en tu trabajo, en los textos que traduces,
431 ¿cómo las abordas? ¿Cuáles son tus recursos?

432 S4: Mis recursos, pues principalmente internet, claro.
433 Luego, bueno también tengo amigos, claro, por
434 supuesto, de otras culturas, de otros idiomas a quien
435 puedo preguntar. Entonces, internet es un mundo,
436 desde luego, ahí te encuentras de todo. Hombre al
437 principio a lo mejor me encontraba más cosas, cada
438 vez menos, cada vez sabes más, cada vez te
439 encuentras menos. Entonces pues al principio sobre
440 todo que a lo mejor no había tanto internet y eso,
441 echaba mano de muchos amigos, de amigos,
442 compañeros de clase, gente que a lo mejor pues por
443 ejemplo, pues yo había ido más veces a Inglaterra y
444 otros compañeros míos habían ido más a Estados
445 Unidos. Entonces cuando me encontraba con algo
446 ahí, pues: “Oye, esto en Estados Unidos, ¿cómo
447 funciona? Porque me dicen esto...” Pues el sistema
448 de salud yo ahora mismo en interpretación médica el
449 sistema de salud no tiene NADA que ver, es decir, allí
450 ahora mismo está el grupo de los veteranos de guerra
451 que esos van a parte, esos incluso cuando hacemos
452 eh... vocabulario... o sea, cuando hacemos a lo mejor
453 bases de datos de medicina, o sea de tratamientos

(4)RESOL.PROBL

454 médicos y demás, esos funcionan a parte. Luego
455 tienen el *Medicare* entonces solamente puedes
456 acceder a determinados sitios, a determinadas cosas,
457 si tienes trabajo, si no tienes trabajo en urgencias se
458 supone que te tienen que atender siempre, pero...

459 E: Completamente diferente.

460 S4: El sistema es completamente diferente, entonces
461 claro, una de dos, o echas mano de internet, ahora
462 mismo si alguien empieza y no sabe muy bien pues
463 puede echar mano de internet, ver: "El sistema
464 médico de Estados Unidos", "tatatá". Y tienes que
465 leer y demás. Pues es mucho más fácil recurrir a
466 alguien que conozcas y decir: "Oye, ¿te parece que
467 quedemos y me explicas cómo va? Porque..." <Risa>

(4)RESOL.PROBL

468 E: Sí, sí, si...

469 S4: No me acabo de enterar porque sí, puedes
470 aprender la teoría pero luego a la hora de la práctica
471 y hacer preguntas... Entonces yo creo que los
472 contactos, aparte de internet siguen siendo muy
473 importantes. Si puedes hacer contactos durante la
474 carrera, te facilita mucho la vida después.

475 E: Muy bien. Y ya por último, tu propia CI. ¿Cómo te
476 ves tú en ese sentido? Para relacionarte con otras
477 culturas, para lo que me acabas de comentar, cuando
478 aparecen en las traducciones o las interpretaciones,
479 ¿y cómo crees que lo has adquirido?

(5)AUTOEV.CI

480 S4: Yo me veo bastante bien a estas alturas, pero yo
481 ya son 17 años de experiencia. <Risa> Me ha dado
482 mucho tiempo. Entonces me veo bastante bien
483 porque pues eso, yo siempre procuro, en los 17 años
484 de experiencia, no solamente ha sido de experiencia
485 profesional sino que también me he seguido
486 formando. Es decir, tienes que seguir viendo, pues lo
487 que te decía, voy a congresos DE TRADUCCIÓN Y DE

(5)E.ADQ.CI.PROP

488 MEDICINA. Siempre, claro, todo lo que puedas
489 adquirir de alguna manera (...) cerca o lejos, entonces
490 procuro ir una o dos veces AL PAÍS DE ORIGEN de mi
491 otro idioma, con el que trabajo, porque es BÁSICO, es
492 decir, que tengas el contacto, que sepas (...) montar
493 en el autobús e ir a cualquier sitio. Pues eso, por
494 ejemplo no se adquiere, eso tienes que ir allí a
495 hacerlo. Y oigas los mensajes del autobús o de no sé
496 qué, y ahora esto ha cambiado, y ahora no sé
497 cuántos... Porque eso no aparece en los libros
498 NUNCA. Ni en los libros ni en una clase, ni nada. Eso
499 TIENES QUE IR ALLÍ. Pues eso, yo procuro ir al país de
500 competencia, en internet siempre estoy en contacto
501 con universidades y demás, veo noticias, leo MUCHAS
502 noticias, básicamente en la radio oigo la *BBC*. Está
503 fenomenal porque la *BBC4* está muy bien porque sé
504 perfectamente el tiempo que va a hacer en Londres
505 mañana pero aquí tengo que mirar el teléfono.
506 <Risa> Pero procuro estar al día. La *BBC World* por
507 ejemplo, también me ayuda con los diferentes
508 acentos porque entrevistan a gente de todo el
509 mundo. Entonces ahí además no solamente es del
510 país, de Inglaterra, o sea del Reino Unido, sino
511 también pues de la India, Sudamérica, Sudáfrica... O
512 sea, te van poniendo de todas partes, con lo cual,
513 también te hace un poco ampliar el concepto.
514 Procuro hacer eso. Las películas procuro verlas en el
515 idioma original, quiero decir, aunque no sean mis
516 idiomas de trabajo, aunque no sea inglés. Yo he visto
517 películas en japonés subtituladas. Muchas veces eso
518 parece absurdo y dices: "Si no voy a entender nada, y
519 lo tengo que leer, y es agotador". Pero es increíble
520 cuando te acostumbras a leerlo, cómo, aunque no
521 estés entendiendo el idioma, el tono de voz...

(5)E.ADQ.CI.PROP

(475-521)

Confía en su CI como el resto de entrevistados, y, al igual que ellos, admite que sigue esforzándose por mejorar su aprendizaje a través de viajes, cursos, congresos, etc. Insiste de nuevo en que las estancias en la cultura de trabajo son el mejor método de adquisición de la CI. Otros recursos que utiliza para no perder el contacto con otras culturas son: internet, leer, seguir la actualidad de esos países en los medios y ver mucho cine en VO aunque no se trate de sus lenguas de trabajo. Afirma que se aprende mucho sobre otras culturas de este modo.

522 E: La música de la lengua.
523 S4: Claro, el tono de voz, las EMOCIONES
524 EXPRESADAS en la propia lengua no tienen que ver.
525 Los traductores de doblaje aquí son fantásticos, o
526 sea, los actores de doblaje, y los traductores de
527 doblaje son fantásticos porque hacen muy buen
528 trabajo y LOCALIZAN muy bien. Porque no es solo
529 traducción, también es localización, entonces
530 localizan muy bien los conceptos y todo, pero OÍR en
531 la lengua original no tiene precio. Al principio a lo
532 mejor, es eso, dices: "Si total, tengo que leer..." Pero
533 NO. Estás oyendo y te está transmitiendo eso.
534 Entonces los traductores y los intérpretes, yo creo,
535 tenemos que ser muy receptivos a eso. Y eso es muy
536 buen sistema.

537 E: Y ahora está bastante accesible eso.

538 S4: Ahora está muy accesible. Puedes ir a cualquier
539 sitio y ya no solamente eso, te pones en la televisión
540 la mayoría de las veces te lo pones en versión
541 original. Y si quieres subtitulación porque sea otro
542 idioma o porque no te apetezca... yo qué sé... Te lo
543 pones. Luego está la DEFORMACIÓN profesional, que
544 cuando estás, si te pones los subtítulos en el idioma...
545 Por ejemplo si yo veo una película en inglés y pongo
546 los subtítulos en español porque haya alguien a lo
547 mejor en casa que no... Y estás todo el rato
548 criticando: "¡Uuuh! Qué mal traducido esto. ¡Uuuh!"
549 Que al final no te estás enterando de la película.
550 <Risa> Entonces casi mejor no poner <risas> para no
551 distraerte.

(5)E.ADQ.CI.PROP

552 E: La profesión está ahí siempre, ¿no?

553 S4: La profesión está ahí siempre. Sí, sí. Es inevitable.
554 Muchas veces incluso estás, sobre todo en
555 interpretación, estás escuchando una conversación y

556 la estás interpretando. Es como: “¡A ver, descansa,
557 desconecta de una vez!” Pero bueno, es algo que se
558 te hace habitual, entonces tampoco es tan grave.
559 <Risa>
560 E: Bueno pues muchísimas gracias, ya voy a apagarlo.

ENTREVISTA: SUJETO 5

FECHA DE CELEBRACIÓN: 07/05/14

LUGAR: Madrid

DURACIÓN: 25 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

-Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.

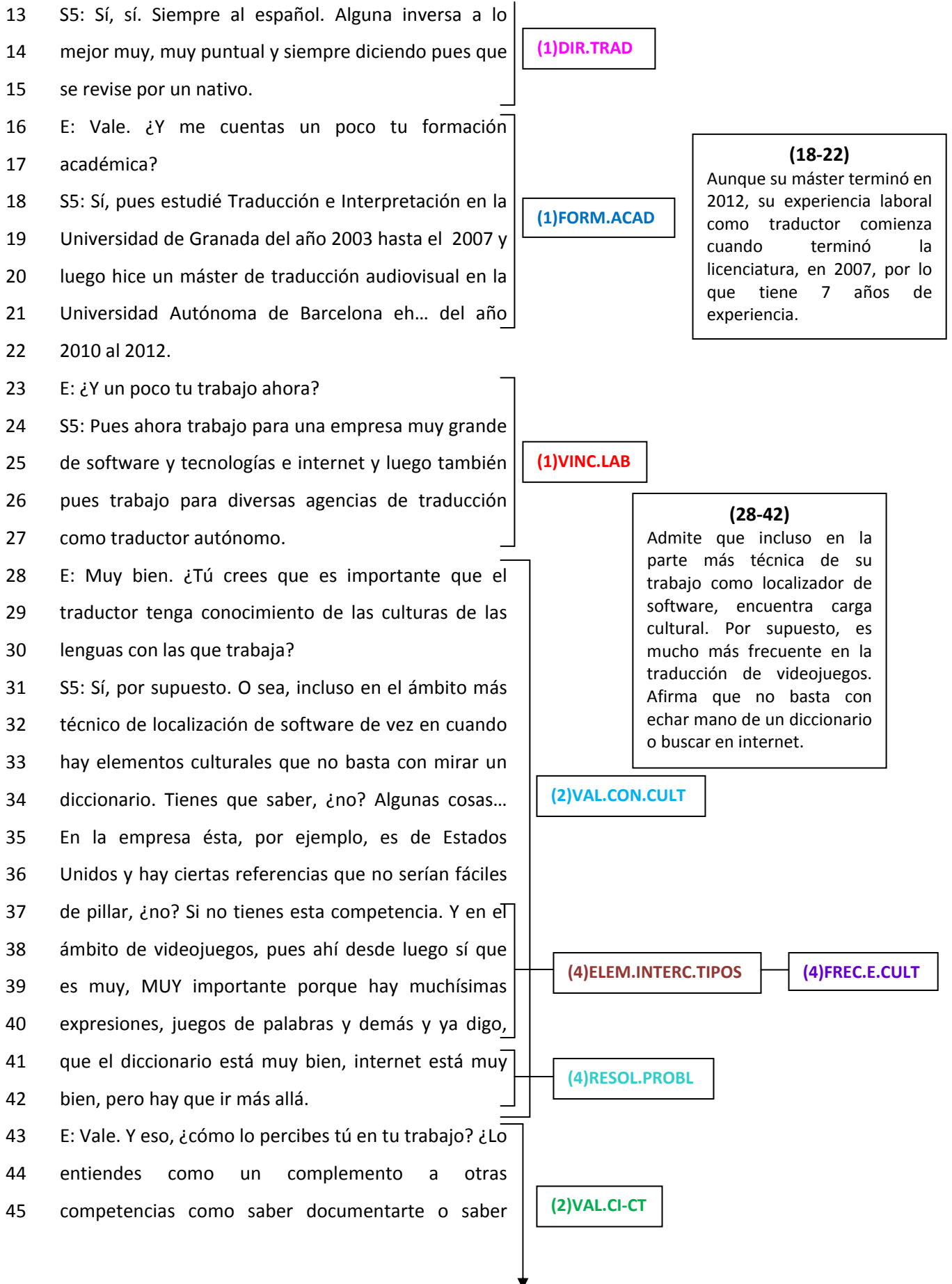
-Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.

-Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.

-Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

1	Entrevistadora: Muy brevemente tu perfil		
2	profesional, para repasarlo un poco. ¿Qué tipo de		
3	traducciones realizas?		
4	S5: Pues tengo dos especialidades ahora mismo, por	(1)RAM.TRA	<p style="text-align: center; margin: 0;">(1-27)</p> <p>Traductor cuya especialidad es la localización de software y videojuegos. Su perfil es muy interesante porque puede comparar la parte técnica de su trabajo (software) con la más creativa (videojuegos). Su lengua materna es español y su combinación es español e inglés siempre hacia español. Es licenciado en TI y tiene un máster en trad. audiovisual. Trabaja como autónomo y también para una multinacional tecnológica.</p>
5	un lado localización de software, y por otro lado		
6	localización de videojuegos. El de software es más		
7	técnico digamos, videojuegos más creativo.		
8	E: Vale. ¿Cuáles son tus lenguas de trabajo?		
9	S5: Principalmente el inglés. Estudié francés pero me	(1)LENG.TRAB	
10	dedico exclusivamente a combinación inglés-español.		
11	E: ¿Y traduces al español siempre o haces alguna		
12	inversa también?	(1)DIR.TRAD	



46 utilizar tecnología, o lo ves al mismo nivel de
47 importancia?

48 S5: Lo veo sinceramente creo que al mismo nivel de
49 importancia, porque... yo es que por ejemplo la
50 competencia... documentarista la veo fundamental
51 porque a veces no saber alguna referencia cultural o
52 una palabra simplemente, o ALGÚN CONCEPTO,
53 necesitas saber buscar, y gracias a saber
54 documentarte bien pues podrás conocer la cultura, o
55 sea, un elemento cultural. Entonces las pongo al
56 mismo nivel.

(2)VAL.CI-CT

(43-56)

Otorga mucha importancia a saber documentarse correctamente y sitúa al mismo nivel la CI, que vendría facilitada muchas veces por la primera, según el entrevistado.

57 E: ¿Y cómo crees que (-) debería un traductor
58 ampliar este conocimiento sobre otras culturas? ¿De
59 qué forma podría?

60 S5: Pues yo creo que idealmente, idealmente, es
61 necesario vivir aunque sean nueve meses con alguna
62 beca Erasmus durante tu formación o en tu trabajo
63 más adelante... VIVIR en el país extranjero. Incluso,
64 hombre, idealmente si vas a traducir con el inglés por
65 ejemplo, pues vivir en un país donde se hable inglés,
66 pero yo creo que incluso aunque que vivas en otro
67 país, yo qué sé, Noruega o así, te va a ayudar a darte
68 cuenta de que la cultura en este caso noruega, es
69 diferente a la española, y eso como que te va a abrir
70 un poco la mente, ¿no? Y hombre, evidentemente la
71 formación cultural no va a ser igual pero por lo
72 menos estarás más (...) abierto. También, pues leer
73 muchas noticias por ejemplo. Depende a qué te
74 dediques, ¿no? Yo pues por ejemplo, como traduzco
75 muchas cosas de tecnología pues me documento...
76 bueno, mejor dicho ME GUSTA LEER, ¿no? revistas de
77 tecnología en inglés.

(57-83)

Coincide con el resto de entrevistados hasta ahora en que la mejor forma de aprender sobre otras culturas es pasando temporadas en los respectivos países. Este traductor añade que incluso aunque no se trate del país de tu lengua de trabajo, viene muy bien para abrir la mente.

Otras formas que menciona: seguir la actualidad y leer mucho.

(2)ACT.APR.CULT

78 E: Claro, claro.

79 S5: Y eso, pues, lo quieras o no, poco a poco, te vas
80 dando cuenta de algunos conceptos muy técnicos
81 que a lo mejor NO han llegado a España, y pues si me
82 llega una traducción y sale pues: “¡ah! vale. Esto me
83 suena de haberlo leído”.

84 E: Entonces bueno, eso... ¡ah sí! Un traductor me
85 decía que a un traductor técnico tenían que
86 apasionarle los programas de ingeniería como
87 *Megaestructuras* y todo esto. Porque siempre
88 encuentras vocabulario. Bueno, que iba en relación
89 con lo que tú decías de las revistas técnicas, ¿no?

90 S5: Sí, eso es. Hombre, lo mío es más tecnología de
91 aparatos, de teléfonos y cosas así. No hago de
92 mecánica, pero...

(2)ACT.APR.CULT

93 E: Claro que hoy en día es bastante más fácil, ¿no?
94 que antes. Con internet.

95 S5: ¡Buf! Claro. Sí, sí, sí. O sea, yo es que de hecho me
96 entero antes en inglés que en español de las cosas.
97 Tengo antes referencia a páginas de tecnología...en
98 *Gadgets*. Es una revista muy conocida online, y pues
99 es que ahí me entero antes que en ningún lado. O
100 sea, es que por propio interés. Aparte ya de por
101 trabajo, como me gusta el tema es que me entero
102 antes. Y necesito pues conocer todo, ¿no? En ese
103 ámbito.

104 E: Sí, sí. Y (...) Bueno, ya me lo has explicado un
105 poquito antes pero, ¿tú crees que depende el nivel
106 necesario de CI de un traductor del tipo de
107 traducciones que haga?

108 S5: Sí, sí, yo creo que sí. Ya digo, o sea, aunque sea
109 SIEMPRE importante, evidentemente, por lo menos
110 en mi opinión, no va a ser lo mismo si traduces
111 literatura o incluso marketing, algo más creativo.
112 Creo que ahí va a ser mucho más relevante que si

(104-118)

Sí depende el nivel de CI del tipo de traducción. Aunque reconoce que incluso para las más técnicas hace falta esta competencia, en las traducciones literarias o de marketing es necesario más nivel, por el peso de la cultura en esos textos. Aporta su experiencia traduciendo manuales de excavadoras y por otra parte, traduciendo videojuegos.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

113 traduces algo puramente técnico, ¿no? Me acuerdo
 114 de traducir pues manuales de excavadoras,
 115 perforadoras y demás y bueno, que ahí aunque
 116 salieran cosillas, me encuentro con muchos más
 117 problemas culturales al traducir textos creativos
 118 como videojuegos.

119 E: Claro, claro. Respecto al concepto de CI. ¿Qué
 120 características crees que debería tener un traductor
 121 que sea interculturalmente competente? En términos
 122 de habilidades, de conocimientos y de actitudes.

123 S5: Pues (...) bueno, es una pregunta difícil, ¿no?
 124 <Risas> La verdad es que sí.

125 E: Sí, lo es.

126 S5: Eh (...) Volviendo un poco a lo que te he dicho
 127 antes, o sea, creo que todo pasa por documentarse,
 128 de algún modo. O sea (...) Es que aunque me salga un
 129 poco de la pregunta, creo que la competencia
 130 principal incluso más allá que idiomas y demás... O
 131 sea, dentro de todas las competencias de un
 132 traductor veo la documentación como una
 133 competencia superior digamos, ¿no? Que gracias a
 134 ella puedes, eh (...) suplir las CARENCIAS que tengas.

135 En este caso culturales, ¿no? Pero también incluso
 136 instrumentales o... Pues si no sabes utilizar un

137 programa pues te documentas y aprendes, ¿no?

138 Volviendo a la pregunta, pues (...) no sé, creo que
 139 tener conocimiento de... del mundo, ¿no? No solo
 140 incluso de las culturas. Porque a veces puedes
 141 traducir noticias y claro, pasan en Francia pero a lo
 142 mejor te llegan del inglés, y claro, tienes que estar un
 143 poco al loro de lo que ha pasado en Francia, ¿no? El
 144 aspecto cultural. O ahora EN RUSIA, ¿no? Que ahora
 145 hay muchas noticias, pues tienes que estar un poco
 146 atento, ¿no? Al mundo. No solo: "¡ah! Yo traduzco

(119-137)

Para el entrevistado todo pasa por saber documentarse correctamente. Sitúa a esta competencia por encima del resto y considera que a través de una buena documentación se puede suplir cualquier carencia de cualquier tipo (lingüística, cultural, instrumental, etc.)

(3)CONC.CI

(4)RESOL.PROBL

(138-149)

Habla de un conocimiento básico de las culturas del mundo, no solamente especializarte en las de tus lenguas de trabajo porque afirma que en ocasiones le llegan textos en inglés cuyo contexto puede ser de Francia o de otro país.

147 del inglés, pues ¡hala! Reino Unido, Irlanda y Estados
148 Unidos”. NO, NO. También tengo que hacer un
149 poquito más. Entonces así, no sé si contesto del todo
150 a la pregunta <risa> pero...
151 E: Sí, ¿y en términos de actitudes? Porque claro
152 mencionabas antes documentación, pero claro tienes
153 que tener tú una actitud como con mucha iniciativa,
154 abierta para saber dónde ir no a...
155 S5: <simultáneo> Efectivamente
156 E: Buscar el contenido cultural que...
157 S5: Efectivamente, sí, sí. Por eso te digo, que la
158 formación en cuanto a fuentes de documentación y
159 cosas así, que no todo es *Google*, que también hay
160 bases terminológicas (...) incluso de pago, ¿no? Me
161 acuerdo de la facultad, para hacer las de medicina
162 estaba el *Medline*, o algo así se llamaba, y pues
163 conocer esas cosas ¡Y SOBRE TODO TENER ACCESO A
164 ELLO! Porque claro... Hombre, si eres estudiante pues
165 evidentemente no te vas a permitir eso, pero si estás
166 ya a nivel profesional y vives de ello, pues saber que
167 tienes que invertir, que no es todo: “¡Ah! Pues yo soy
168 mi cerebro y mi capacidad de encontrar”. No. O sea,
169 también tienes que hacer inversiones en cosas que te
170 van a facilitar. Incluso llegar a un momento en el que
171 haces contactos con otros traductores de tu misma
172 especialidad para ayudarte. Incluso hablantes de... No
173 sé, una idea buena es tener una especie de equipo,
174 ¿no? Tú traduces del inglés al español y conoces a
175 otro con buenas referencias que traduzca del español
176 al inglés, y ahí podéis ayudaros en momentos
177 puntuales, o sea, todo ese tipo de recursos... Es
178 verdad que necesitas iniciativa, ¿no? Pero creo que si
179 queremos ser BUENOS profesionales pues

(151-164)

Se insiste en la pregunta, buscando un poco más de especificidad en la respuesta, pero no fue posible. El entrevistado se centra en que la labor de documentación es clave para todo lo demás, incluido aquí el aprendizaje intercultural.

(3)CONC.CI

(176-192)

Tener iniciativa, estar atento y ser curioso son las actitudes que menciona sobre la CI.

180 necesitamos estar atentos a todas estas cosas para
181 suplir los problemas del día a día.

182 E: ¿Y qué me dices de ser curioso por ejemplo?

183 S5: ¡Ah! Bueno, eso POR SUPUESTO, o sea, lo he dado
184 por descontado en toda esta conversación, o sea (...)

185 Hay momentos en que hay que desconectar y
186 olvidarte del mundo, lo que pasa en el mundo, es
187 cierto. Pero tienes que estar siempre leyendo, vas por
188 la calle y ves carteles y sobre todo si estás en otro... si
189 viajas, ¿no? Yo creo que viajar le añade un montón de
190 cosas a tu bagaje, aunque no sea de la cultura de la
191 que traduzcas. Es que es IMPORTANTÍSIMO, de
192 verdad.

(3)CONC.CI

193 E: Ahora, ésta también va a ser un poco difícil.

194 S5: A ver si sé responder <risa>

195 E: La mejor etapa para empezar a adquirir esta
196 competencia intercultural, ¿cuál crees que es?

197 S5: Mmm... Hombre, ideal, ideal, ideal, sería con diez
198 años, en el sentido en que ahí es cuando más se
199 retienen las cosas. Pero también es verdad que con

200 diez años a ti lo que te gusta es jugar al fútbol <risa> y
201 salir con los amigos a jugar al fútbol y (...) tampoco

202 sabes muy bien, ¿no? A qué te vas a dedicar. Digamos
203 que con 18 años ya has elegido una carrera y aunque

204 hay gente que bueno, cambia de carrera y demás,
205 vamos a suponer que con 18 años pues tienes todo

206 (...). claro en la cabeza que quieres ser traductor, por
207 ejemplo. Yo creo que es la mejor etapa. La formación

208 universitaria. Porque aunque se seguirán ampliando
209 cosas, yo mismo he trabajado en el extranjero y creo

210 que he aprendido muchas cosas que no aprendí en la
211 carrera, ¿no? Pero nunca sabes si vas a trabajar en el

212 extranjero. Y también pues por temas de (...) ESTAR
213 OCUPADO. A lo mejor con 25 años pues, oye, ya estás

(3)E.ADQ.FAV

(195-220)

Coincide con el resto en que lo mejor es empezar desde la infancia con el aprendizaje intercultural. Si esto no es posible, durante la formación de traductores en la universidad le parece el mejor momento por la facilidad de acceder a programas de intercambio que permiten estancias en los países de estudio y porque todavía no se tienen responsabilidades laborales o familiares que ralentizarían este aprendizaje.

(5)E.ADQ.CI.PROP

214 trabajando en un sitio, ya estás más acomodado y (...)
215 seguirás aprendiendo pero muy poquito a poco. Creo
216 que si desde la universidad pues (...) te entrenan,
217 ¿no? Te forman de forma intensiva, lo vas a
218 agradecer. Y bueno, y siempre que sea posible, que
219 dentro del programa de estudios haya una beca
220 Erasmus o algo así porque yo la verdad es que,
221 confieso que (...) yo sabía mucho inglés ESCRITO
222 porque estaba acostumbrado A LEER, ¿sabes? Y claro,
223 me acuerdo que (...) bueno, precisamente la
224 Universidad de Granada es mucha (...) mucha
225 competencia por entrar y claro, cuando yo entré y vi
226 el nivel de todo el mundo, pues, incluso me sentía UN
227 POCO ACOMPLEJADO al escuchar inglés. Pero luego
228 era curioso, porque a la hora de hacer actividad
229 escrita, incluso veía que: “joye! Tampoco lo hago tan
230 mal en comparación”. Era más el nivel auditivo, ¿no?
231 De comprensión oral y demás. Así que bueno, pues
232 yo pensé que lo mejor era irse, aproveché para irme a
233 Irlanda, a Dublín, y debo reconocer que al volver y al
234 verme en esa situación de compararme, ¿no? Pues
235 noté que había evolucionado bastante. Incluso
236 aunque creo que en Irlanda pude haber hablado más
237 inglés del que hablé, me noté mucha mejora. Desde
238 luego. Ya te digo, más adelante, pues sí, puedes
239 trabajar en el extranjero o demás pero (...) como en la
240 etapa universitaria nada.

241 E: ¿Y cómo lo percibiste tú? Ya que tienes formación
242 en traducción en la universidad. ¿Cómo percibiste tú
243 este aprendizaje intercultural?

244 S5: Pues si te digo la verdad, no te sabría decir muy
245 bien CÓMO, porque... O sea, teníamos asignaturas de
246 Civilización (...) pero por ejemplo, Civilización
247 española pues yo lo comparo con una clase de

(3)E.ADQ.FAV

(220-240)

Nos relata su experiencia como estudiante Erasmus, muy positiva. Insiste en que aprendió muchísimo sobre otras culturas durante la universidad.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(241-261)

No le da tanta importancia a los conocimientos históricos y se queja un poco de las asignaturas de Civilización por la cantidad de teoría que tuvo que estudiar en relación con el grado de aplicación en contextos reales de contacto.

(5)E.ADQ.CI.PROP

248 historia de España, si te digo la verdad. Que hombre,
249 a ver, es cultura, pero no sé, quizá se podían haber...
250 No te sé decir ahora un rasgo concreto pero quizá
251 haberse salido de la historia, ¿no? Que la historia es
252 MUY IMPORTANTE para una cultura, un idioma, pero
253 no lo es todo.

(5)E.ADQ.CI.PROP

254 E: Claro, claro.

255 S5: Porque me pasó exactamente igual con Estados
256 Unidos en *Civilización inglesa*, ¿no? Que teníamos
257 historia de Estados Unidos.

258 E: Claro.

259 S5: Que está bien, la verdad es que aprendí cosillas
260 pero no sé hasta qué punto fue tan, tan relevante en
261 ese sentido.

262 E: Cuando hacía grupos de discusión con
263 estudiantes...

264 S5: ¿Sí?

265 E: Sí. Respecto a esto también me decían eso, que
266 ellos... Había asignaturas de *Civilización* que (...)
267 dicen: "es que estábamos estudiando historia". Y
268 claro, luego se fueron de Erasmus y no sabían a qué
269 hora era la hora de las comidas.

270 S5: Pues sí. <Risa>

271 E: Entonces siempre decían que aparte de la historia
272 que está muy bien, la geografía, también decían que
273 muchísima geografía. Que llegas allí y sabes un
274 montón de cosas y tal, pues ampliar un poco hacia
275 otras cosas más del día a día que pueden parecer
276 muy pequeñas pero luego son muy importantes.

277 S5: Efectivamente, EXACTO. Sí, sí, sí. O sea,
278 totalmente de acuerdo. Sí. No sé, por ampliar un
279 poquitín más, sí que es cierto que cuando hacía
280 asignaturas de traducción, sobre todo de inversa, que
281 aunque realmente no sé hasta qué punto me ha

(5)E.ADQ.CI.PROP

282 servido (...) para trabajar, porque traduzco siempre a
283 mi lengua materna, sí que es cierto que más que
284 ayudarme a traducir, me ayudaron quizá a entender
285 los aspectos culturales. O sea, me pongo a pensar en
286 traducción jurídica, o económica, y ahí sí que vi cosas
287 más relacionadas con la cultura que en la propia
288 *Civilización inglesa*. Ya te digo, me estoy repitiendo
289 <risa> Aunque no me sirvió para trabajar
290 exactamente, me ayudó para aprender cosas
291 culturales.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(277-291)

Afirma que las clases de traducción inversa, si bien ahora no tendrían aplicación directa en su trabajo porque solamente realiza traducciones directas, le ayudaron mucho a aprender de otras culturas. Fue un aprendizaje más sutil y transversal, pero afirma que fue más efectivo que las clases específicas de cultura.

292 E: Ahora tu opinión. ¿Cómo crees que sería mejor
293 enseñar este elemento cultural, de forma puntual en
294 asignaturas como *Civilización*, o que esté distribuido
295 como tú me dijiste en ésta de jurídica... Que esté
296 distribuido de esa forma también en el resto? ¿O
297 ambas cosas?

(3)E.ADQ.FAV

(292-308)

Piensa que una combinación entre asignaturas específicas de cultura y transversalidad para que se aprenda cultura en el resto de asignaturas, sería el método ideal.

298 S5: Ideal, ideal, ambas cosas. Sería cuestión de revisar
299 el plan de asignaturas. Que en vez de historia de
300 Estados Unidos o de donde sea, pues que aunque la
301 historia sea una parte central, que se toquen otros
302 temas. Pero POR SUPUESTO incluiría en todas las
303 asignaturas de traducción algunas, incluiría aspectos
304 culturales. Es que al fin y al cabo no traduces un texto
305 y ya está. Traduces algunas veces CULTURA. A veces
306 hay formularios donde hay cero cultura, es
307 internacional, pero otras muchas cosas que sí. Sí, sí, sí
308 lo integraría en (...) las otras asignaturas.

(2)VAL.CI-CT

309 E: Vale. Eh (...) ¿Y decías que en tu trabajo sí que era
310 muy frecuente que te apareciesen elementos de
311 otras culturas?

(4)FREC.E.CULT

312 S5: Sí.

313 E: ¿Y cómo los abordas?

314 S5: Pues mira, el caso es que en el tema de
315 videojuegos es muy curioso porque me enfrento al

(4)RESOL.PROBL

316 problema de que el inglés que traduzco no es el
 317 idioma original. Previamente está escrito en japonés,
 318 se traduce al inglés, donde ahí, lo quieras o no, hay
 319 una pérdida, y luego lo traduzco al español. Y es
 320 curioso porque claro, en inglés no siempre trabajo
 321 con textos definitivos, ¿vale? Y muchas veces, parece
 322 que no, pero conocer textos mínimos de la cultura
 323 japonesa me ayuda a producir textos del inglés,
 324 porque a veces el problema no está en un juego de
 325 palabras del inglés sino en el propio idioma japonés.
 326 O sea, tienes que utilizar palabras japonesas en
 327 español traduciéndolo en inglés. Es un poco extraño.
 328 Luego el tema de juegos de palabras y demás, pues
 329 bueno, ahí hay que buscar un poco, la verdad. Y ahí
 330 es donde creo que ayuda muchísimo, MUCHÍSIMO
 331 haber visto a lo mejor series de televisión americanas
 332 y demás. Y no sé, volviendo a lo de la curiosidad, pues
 333 claro, a veces yo veo una expresión en una serie y NO
 334 LA DEJO PASAR. Es como: “¡chsstt! Espérate un
 335 momento. ¿A ver qué ha dicho?” ¿No? Y todos esos
 336 aspectos formativos es formación continua del
 337 traductor, todo eso ayuda.

338 E: Sí, sí, sí.

339 S5: Ya digo, te he contestado un poco ahí (...)
 340 batiburrillo de cosas... <risas>

341 E: No, no. Ha quedado muy claro.

342 S5: Vale.

343 E: Vale. Y ahora ya la última parte. ¿Cómo te ves tú
 344 en este sentido? ¿Consideras que tienes las
 345 habilidades, que eres... Pues eso, que conoces las
 346 culturas, que te ves bien ese sentido? Y cómo lo has
 347 ido adquiriendo y cómo lo sigues adquiriendo.

(309-325)

Ya nos había comentado que en su trabajo eran muy frecuentes las referencias culturales. Afirma que a menudo trabaja con textos que son a su vez traducciones de otras lenguas como el japonés. Conocer rasgos de esta cultura le ayuda mucho a la hora de traducir del inglés al español.

(4)RESOL.PROBL

(328-337)

Comenta que le ayuda mucho ver series americanas a la hora de enfrentarse a contenido cultural en los textos que traduce (videojuegos). Ser curioso e investigar siempre un poco más también es útil para lograr la mejor solución de traducción posible.

(5)AUTOEV.CI

348 S5: Sí, pues, hombre, yo siempre intento ser humilde,
349 entonces no voy a decir que lo sé, ¿no? <risas> pero
350 bueno, ya poniéndonos serios...

(5)AUTOEV.CI

351 E: Con tu trabajo quiero decir...

352 S5: Sí, sí. Era un poco de broma. Eh hombre, creo
353 que (...) Hombre, ya son 6, 7 años de experiencia. Lo
354 creas o no, he aprendido mucho estos años y
355 curiosamente al principio cuando más he aprendido
356 ha sido gracias a que tenía revisores. La propia
357 empresa o de autónomo había gente que me
358 revisaba y eso es un valor FUNDAMENTAL, desde

(352-375)

La confianza que tiene en su CI se la ha dado la experiencia laboral. También lee mucho en las dos lenguas y se mantiene muy al tanto de organismos de regulación de la lengua como la Fundeu.

359 luego. Tanto para temas culturales como no. Y pues,
360 ¿cómo me mantengo informado y demás? ¿No? ¿De
361 temas culturales? ¿O mejoro la competencia? Ya te
362 digo, leyendo tanto en inglés como en español. O sea,
363 me gusta siempre contrastar. Ya te digo, en temas de
364 tecnología, pues aunque a lo mejor me informe más
365 en inglés, siempre tengo mis textos en español y veo

(5)E.ADQ.CI.PROP

366 cómo lo traducen, de hecho es curioso porque
367 muchas veces los propios medios de información en
368 español, no sabes si... O sea, utilizan la palabra en
369 inglés, y luego te dicen que se podría traducir por no
370 sé qué, y todo ese tipo de cosas pues como que me
371 van dando ideas, ¿no? Por si me sale luego ese
372 término. Y eso también es cierto, que en el ámbito de
373 la tecnología hay muchos anglicismos. O sea (...) me
374 gusta también estar siempre informado con la
375 *Fundeu*, ¿no? La *Fundación del Español Urgente*,
376 porque precisamente aborda estos tipos de términos
377 que son muy nuevos. Me viene a la cabeza ahora un
378 término que me trae un poco de cabeza: "wearable",
379 que es tecnología como los relojes inteligentes que
380 van saliendo ahora, o las *Google Glass*, las gafas
381 éstas. Claro, en inglés dicen "wearable", o sea, "que

(4)RESOL.PROBL

382 se lleva”, ¿no? Y claro, en inglés usan siempre
383 “weareable” y tú pones: “tecnología para llevar
384 puesta...” ¡Es una cosa muy larga!

385 E: Claro, no tenemos...

386 S5: Claro. ¿Y QUÉ HACES AHÍ? Ahí ya te digo que
387 estoy MUY atento a ver cómo lo utilizan en español
388 los medios de información. Muchas veces lo utilizan
389 en inglés, pero poco a poco a lo mejor dicen:
390 “dispositivos para llevar”(…) La *Fundeu* ha puesto
391 que... tengo que ver todavía si estoy de acuerdo o
392 no... “PONIBLE”. Si te pones a pensar dices: “Es muy
393 raro en español”.

(4)RESOL.PROBL

394 E: “Ponible”, yo creo que se usa más para ropa, ¿no?

395 S5: CLARO, EXACTO. Pero te pones a pensar y dices:
396 “¿En inglés “wearable” será normal?” Porque te
397 parece raro en español, pero en inglés también me
398 parecía raro! No sé, ese tipo de cosas... Además, de
399 hecho, este término en concreto creo que va a dar
400 MUCHO de qué hablar los próximos años.

401 E: Sí, sí, sí. No lo había escuchado. Claro, yo tampoco
402 estoy al día en esto.

403 S5: Sí, sí. Pues ya te digo, en el campo de cachivaches
404 electrónicos y demás...

405 E: Yo creo que no lo vamos a traducir.

406 S5: En inglés, ¿no?

407 E: Directamente a utilizar y pronunciar fatal <risa>

408 S5: El “cacharro”, ¿no?

409 E: “WE-A-RA-BLE”

410 <risas>

411 S5: Exacto, sí. No, a lo mejor seremos más concretos.

412 Digamos que ahora hay como un montón de ideas:
413 que si gafas, que si relojes, que si cuantificadores,
414 otra palabra ahora muy de moda, ¿no? Que es esto
415 que como pulseras que te miden, pues las calorías,

416 que llevas al andar y demás... Bueno, bueno, ya ves
417 que soy un poco friki de estas cosas. Pero
418 PRECISAMENTE POR ESO tengo que estar al loro,
419 ¿no? Para ver qué hacen en español, porque me
420 puede tocar traducir a mí, ¿y qué hago? ¿Lo pongo en
421 inglés? De hecho el problema que tenemos ahí, quizá
422 me estoy desviando un poco de la pregunta... es que
423 los traductores tenemos cierta RESPONSABILIDAD
424 con los términos. O sea, si de repente hay cierto
425 consenso y se empiezan a utilizar palabras en español
426 para “weareable” en este caso, pues estaremos
427 contribuyendo al buen uso del idioma. Si no, pues
428 “wearable, wearable, wearable” y claro, ¿no? No sé,
429 pienso en “Smartphone”. Todo el mundo usa
430 “Smartphone” sin problema, y si dices “teléfono
431 inteligente” te suena a risa.

432 E: Sí, es verdad.

433 S5: ¿Sabes? No sé.

434 E: ¿Y tú crees que tu formación universitaria ha
435 tenido algo que ver en que tú ahora seas más
436 consciente de estas cosas?

437 S5: SÍ. TOTALMENTE. Totalmente, o sea reconozco
438 que me inculcaron, no necesariamente en una
439 asignatura sino poco a poco eh me hacía consciente
440 de que había que pelear un poco por el buen trasvase
441 de la terminología en mi caso del inglés al español. Si
442 bien tengo que reconocer que quizá los traductores
443 pecamos de ser excesivamente conservadores.
444 Excesivamente lingüistas. Es decir, hay que traducirlo
445 todo. Pero al haber trabajado en esta empresa de
446 tecnología que cuenta con su departamento de
447 marketing, me he dado cuenta de que a veces el
448 mundo real funciona de otra manera. Y a veces quizá
449 aunque sea doloroso, ¿no? para algunos, no está tan

450 mal dejar algunos términos en inglés. Algunos que
451 tengan cierta similitud con el español, o sea,
452 “wearable” la verdad es que no, porque... O sea la
453 gente no sabe lo que es, le preguntas a tu abuela y
454 no sabe lo que es eso, ¿sabes? Pero (...) ya te digo, la
455 formación a mí me ha ayudado mucho. Pero diría,
456 bueno, tener en cuenta el cliente y no intentéis
457 siempre españolizarlo todo porque ya te digo, el
458 marketing es lo que mete (...) y a veces pues te tienes
459 que salir de la norma pura, digamos.

(5)E.ADQ.CI.PROP

460 E: Bueno pues ya hemos terminado, muchísimas
461 gracias.

462 S5: De nada. Sin problema.

ENTREVISTA: SUJETO 6

FECHA DE CELEBRACIÓN: 04/06/14

LUGAR: Granada

DURACIÓN: 30 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

- Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.
- Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.
- Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.
- Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

- 1 Entrevistadora: Primero, háblame un poco de tu
- 2 perfil profesional. ¿Qué tipo de traducciones realizas?
- 3 S6: Eh (...) Yo principalmente tengo la combinación
- 4 polaco-español (...) polaco-español-polaco. Como no
- 5 es una combinación muy frecuente tampoco te
- 6 puedes permitir el lujo de dedicarte, únicamente, por
- 7 ejemplo, a la traducción técnica o únicamente a la
- 8 traducción médica o lo que sea porque NO hay tantos
- 9 encargos ahora para vivir de esto. Así que los que no
- 10 trabajamos con lenguas muy importantes, muy
- 11 mayoritarias, digamos, del mercado, eh,
- 12 normalmente tenemos que dedicarnos a varios

(1)LENG.TRAB

(1)RAM.TRA

(1-16)

Traductora autónoma con un perfil de lenguas y especialidades bastante amplio. Sus lenguas principales son español y polaco. Nació en Polonia pero lleva muchos años en España y habla español nivel nativo. Su principal especialidad es la traducción jurídica pero como el polaco es una lengua minoritaria ha tenido que formarse en más áreas (técnica, empresarial, turismo, etc.)

13 campos. Yo traduzco principalmente temas jurídicos,
14 temas técnicos, eh (...) temas generales, cosas de
15 turismo, correspondencia empresarial, y estas cosas
16 principalmente.

17 E: Sí, sí. ¿Y las lenguas? Me lo has dicho ya.

18 S6: Las lenguas de trabajo, eh (...) SIEMPRE hacia
19 español y SIEMPRE hacia polaco y de las... Entre las
20 lenguas de partida tengo siempre español, polaco,
21 inglés, catalán y ruso. Así que... bastantes. <Risa>

22 E: Vaya, sí, sí. Y ahora brevemente un poco tu
23 formación académica.

24 S6: Mi formación académica, principalmente
25 licenciatura en traducción e interpretación
26 Universidad de Granada, con inglés como lengua B,
27 ruso lengua C, con una estancia de medio año en
28 Moscú y una estancia de un año de Séneca, de Sicúe-
29 Séneca en la Universidad Autónoma de Barcelona.

30 E: Vale. Vamos ya entrando en materia. Eh (...)
31 Respecto al conocimiento sobre otras culturas que
32 debe tener el traductor. ¿Tú crees que es necesario?
33 ¿Que es importante? ¿Que es secundario? ¿Cómo lo
34 percibes?

35 S6: A ver, todo depende de a qué se dedique
36 realmente el traductor. Porque si trabaja en
37 traducción técnica muy especializada, yo qué sé, eh
38 (...) manuales de instalación de ascensores. Para esto
39 no creo que realmente necesite muchos
40 conocimientos culturales, pero claro, no todos los
41 campos de traducción son tan cerrados como estos.

42 Como éste. Normalmente sí, digo yo que debe
43 conocer algo de... de cultura. Si es un traductor que
44 se dedica a temas jurídicos, TIENE que conocer
45 además de solamente terminología y todo eso, TIENE
46 que conocer las realidades culturales de los dos

(1)DIR.TRAD

(1)LENG.TRAB

(1)FORM.ACAD

(2)VAL.CON.CULT

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(17-29)

Traduce siempre hacia el español o hacia el polaco desde el inglés, el catalán y el ruso. Estudió la licenciatura de TI en España.

(35-56)

Afirma que hay muy pocos campos que sean tan asépticos como para no necesitar conocimientos de otras culturas, pero alguno hay, sobre todo en traducciones técnicas. Para el resto, afirma que es imprescindible conocer la realidad cultural de las lenguas de trabajo.

47 países, de la lengua de partida y de la lengua de
48 llegada, tiene que conocer sistemas jurídicos aunque
49 sea. O un traductor que traduzca eh (...) guías
50 turísticas, TIENE que saber adaptar el texto en
51 función de los conocimientos de (...), de (...) del
52 destinatario de su traducción. O sea, sin esto yo creo
53 que es complicado, es complicado encontrar campos
54 que realmente no lo requieran, lo de los ascensores
55 que he dicho bueno, es un ejemplo, pero hay pocos
56 ejemplos de este tipo.

(2)VAL.CON.CULT

57 E: Vale. Y ¿crees que esta competencia, que este
58 saber de otras culturas estaría al nivel de otras
59 habilidades del traductor como saber documentarse,
60 manejar nuevas tecnologías, conocer la lengua de
61 trabajo...? ¿O crees que es complementario?

62 S6: A ver, yo creo que es un, es un MUST, ¿no? Es una
63 cosa que hay que tenerla, que hay que adquirirla.
64 Que igual con el tiempo ya no hay que esforzarse
65 tanto por mantenerla, porque es un conocimiento
66 que ya has adquirido, pero creo que sí, que no se
67 puede ser un buen traductor sin tener estos
68 conocimientos, o sea, sin tener esta base sobre la que
69 trabajar. O sea, traducir NO es simplemente conocer
70 dos lenguas y hablar lengua A y trasladarlo a la lengua
71 B, es todo el... Todo lo que lo rodea además, o sea,
72 todo lo que le acompaña al texto.

(2)VAL.CI-CT

73 E: ¿Y de qué forma percibes tú esto en tu trabajo?

74 S6: Mira, hace poco he tenido una traducción de
75 audioguías de una ciudad polaca que se llama
76 Poznan, y querían traducir los textos que bueno, los
77 telefonillos estos que les dan a los turistas cuando
78 pasan por la catedral, cuando pasan por la ciudad y
79 que les digan: "Pulsa la tecla 1" y te cuentan: "Pues
80 este sepulcro en esta tal capilla de la catedral de

(2)VAL.CI-CT

(57-72)

Como el resto de entrevistados, considera que traducir no es trasladar un mensaje de una lengua a otra sino transmitir también el contexto cultural.

En cuanto al lugar que ocupa la CI respecto a otras competencias, afirma que es imprescindible y no complementario, que con el tiempo, a través de la experiencia, no habrá que esforzarse tanto porque ya habrá unos conocimientos previos adquiridos. También coincide en este punto con otros entrevistados.

81 Poznan, invade esto y esto". Y allí por ejemplo en lo
 82 que me he fijado, porque vi la traducción que han
 83 hecho al inglés, yo tenía que hacer la traducción al
 84 español del polaco, y lo que... El mismo cliente me ha
 85 dicho, dice: "No solamente es traducir, es un poco
 86 adaptar a lo que tú creas que el que lo escuche
 87 PUEDA SABER Y PUEDA ENTENDER". Porque yo qué
 88 sé, conceptos muy básicos para polacos que ellos lo
 89 comprendan porque desde cuarto de primaria en las
 90 clases de historia estudian, no sé, por ejemplo lo que
 91 es la... *El Bautismo de Polonia*, que era el año en el
 92 que el primer monarca polaco se ha bautizado y toda
 93 la nación adoptó la fe cristiana pues se llama
 94 *Bautismo de Polonia*, por ejemplo.

95 E: <Asiente>

96 S6: Y cuando le dices a un polaco mediano "*Bautismo*
 97 *de Polonia*" automáticamente sabe a qué se refiere.
 98 Ahora, se lo dices a un inglés o se lo dices a un
 99 español... Primero, ni lo ubica en el tiempo, segundo,
 100 ni sabe de lo que se trata, ni nada de esto. O sea, son
 101 estas cosas que hay que EXPLICAR, no solamente
 102 traducir, sino explicar.

103 E: <Asiente>

104 S6: Igualmente que luego se hablaba de otras cosas
 105 de la historia de Polonia, que silas *Particiones de*
 106 *Polonia*, que es un momento cuando los tres vecinos
 107 que tuvimos se han repartido las tierras de Polonia y
 108 Polonia dejó de existir, pero claro, esto que te añadido
 109 ahora, también había que añadirlo en el texto,
 110 porque le dices a un inglés o a un español pues "eso
 111 sucedió en los tiempos de las *Particiones*" y primero,
 112 ni sabe lo que son las *Particiones*, ni cuáles fueron los
 113 tiempos de las *Particiones*, ni nada de eso. O sea,
 114 textos... Éste era de lo último que he trabajado, pues

(73-120)

Aporta ejemplos de su experiencia profesional y la incidencia de otras culturas en ella. Afirma que muchas veces no es tanto traducir sino adaptar o localizar, por lo que tiene que añadir más información de la que contiene el texto original para que llegue a los destinatarios de la lengua meta. Estos ejemplos son sobre todo datos históricos en textos de contenido turístico.

(2)VAL.CI-CT

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

115 el caso MUY flamante de ver que realmente el tema
116 cultural condicionaba MUCHÍSIMO la traducción. De
117 hecho, la traducción al español, tanto como la
118 traducción al inglés, era casi el doble de lo que era el
119 texto original en polaco porque había que añadirle
120 muchas cosas.

121 E: Vale. Y ¿cómo crees que debería un traductor
122 ampliar su conocimiento sobre otras culturas?

123 S6: Viajar. Viajar, leer... Yo veo que realmente, en los
124 tiempos en los que estamos es FUNDAMENTAL
125 aprovecharse de las becas internacionales. O sea,
126 realmente un estudiante que se precie hoy en día y
127 sobre todo que estudie lenguas, que estudie
128 traducción, que estudie filología y todo lo demás,
129 para aprender ese idioma, primero, no lo va a
130 aprender en ningún otro sitio que en el país donde se
131 habla, porque el conocimiento que le da la calle no le
132 da ningún libro, ni ningún profesor, ni un aula dos
133 veces a la semana, tres horas o las que sean. Eh... Es
134 muy importante ir, ver, vivir la realidad de un país. Sé
135 que se puede hacer complicado porque si estudias
136 chino tampoco te puedes permitir todos los años ir a
137 China, pero eh... hay becas, y si uno se puede
138 aprovechar de esto, magnífico. Luego yo me acuerdo
139 de las clases que dábamos en la carrera de
140 *Civilización británica, Civilización norteamericana* y
141 estas cosas. Era un conocimiento muy reducido y
142 muy de libro. Prácticamente se estudiaba solo
143 historia y poco más porque realmente en un
144 cuatrimestre tampoco da tiempo para mucho más.
145 <Risa>

146 E: Claro, claro.

147 S6: Pero entre esto, entre que uno realmente DEBE
148 INTERESARSE por la cultura de otro país y hoy en día

(121-188)

De su perfil inicial ya se podía deducir que su actitud hacia el aprendizaje intercultural iba a ser muy positiva, proactiva y abierta. Considera que el método fundamental para ampliar la CI es viajar y si es posible permanecer un tiempo prolongado en otros países porque hay determinados aspectos que no se pueden aprender a través de lecturas o clases.

(2)ACT.APR.CULT

149 pues es muy fácil pues leer periódicos en internet,
 150 leer revistas, ver la tele del otro país por internet y...
 151 no creo que sea tan complicado. Realmente lo que es
 152 más complicado que uno tiene que estar... que tener
 153 conciencia de que lo TIENE que hacer. Porque hay
 154 mucha gente que igual se cree que lo que le den en
 155 las clases en la facultad es lo que le van a pedir en el
 156 examen y con esto se acabó. Y realmente entre los
 157 exámenes y la vida real, y la traducción real y el
 158 mercado real, hay un trecho.

159 E: Entonces ¿crees que le compensa no? Hacer todo
 160 esos esfuerzos para luego en su trabajo...

161 S6: Yo creo que no solo le va a compensar. O sea, le
 162 va a AYUDAR A TRABAJAR. Porque de la misma
 163 manera que tú en algún momento has cogido un libro
 164 y has aprendido lo que era, pues yo qué sé, las
 165 *Particiones de Polonia*, automáticamente cuando te
 166 salga en otro texto vas a saber ubicarlo, vas a saber lo
 167 que es y ya no vas a tener que volver a aprenderlo de
 168 nuevo.

169 E: Claro, claro.

170 S6: Y así pasa, bueno, *Particiones de Polonia* es un
 171 caso... tonto, ¿no? Pero (...) así pasa con el sistema
 172 jurídico de un país o lo que sea. Claro, no es lo mismo
 173 por ejemplo el sistema jurídico español o el Derecho
 174 al que estamos acostumbrados nosotros que el
 175 sistema jurídico británico, que el sistema jurídico
 176 escocés y no vayamos más lejos, ni al australiano ni
 177 al... norteamericano, ni nada de eso. Y si hay alguien
 178 que trabaje con inglés realmente (...) tiene que tener
 179 ciertos conocimientos. Igual pues eso. Es imposible
 180 tener conocimientos de TODO. Y hay MUCHÍSIMAS
 181 destrezas que se aprenden trabajando. Porque no te
 182 queda otra, porque un traductor al fin y al cabo, con

(147-158)

El interés personal y la disciplina también son actitudes que destaca para el aprendizaje intercultural. Internet es un recurso muy valioso que facilita mucho este aprendizaje. Curiosa la afirmación: "Realmente entre los exámenes y la vida real, y la traducción real y el mercado real, hay un trecho." Por eso, según ella, hay que seguir aprendiendo una vez se termine la formación universitaria.

(2)ACT.APR.CULT**(159-188)**

La CI no solo compensa sino que es otra herramienta para trabajar como saber documentarse. Insiste en que como mejor se aprende es a través de la experiencia y que los conocimientos adquiridos sobre otras culturas, no se olvidan.

183 la vida y con los tiempos se suele hacer que hay que
184 estar un poco en todo. Pero hay que dedicarle
185 tiempo. O sea, HAY que dedicarle tiempo,
186 obviamente. Igual que a la documentación o a
187 búsquedas de otras fuentes, y tal, esto es una especie
188 de documentación también.

189 E: <Asiente> Vale. Bueno, ésta ya me la contestaste
190 un poquito antes. ¿Depende el nivel de CI necesario
191 en una traducción del TIPO de traducción que se
192 trate?

193 S6: Sí. Es lo que comenté antes, si alguien traduce
194 cosas muy... Hay campos que son muy CERRADOS y
195 que no tienen muchos vínculos con lo... con lo
196 cultural. El campo... los campos técnicos sobre todo
197 son los que yo ubicaría allí: eh... médico,
198 farmacéutico... La medicina en todas partes es...
199 Bueno, no digo que sea igual, porque no es lo mismo
200 medicina de una tribu Guaraní que la medicina actual
201 española por ejemplo, pero bueno, pues eso, puedes
202 traducir textos médicos guaraníes donde sí que
203 tendrás que tener mucha base cultural <risas> igual
204 me equivoco, ¿no? Pero hay campos técnicos que son
205 muy cerrados y que realmente con buen
206 conocimiento técnico, sin muchas nociones culturales
207 yo creo que... que podría ser suficiente, pero son muy
208 pocos casos.

209 E: Y ¿qué características conformarían la CI de un
210 traductor en términos pues de conocimientos, de
211 habilidades, de actitudes...?

212 S6: Una actitud muy abierta. Porque claro, el
213 aprendizaje prácticamente nunca para porque el
214 mundo también avanza y los temas culturales
215 también avanzan.

216 E: Ya.

(189-208)

Comenta de nuevo que hay áreas en las que no incide apenas la cultura. Menciona el médico y farmacéutico. Contrasta con la visión de la traductora especializada en estos campos. Observamos no obstante, que tiene sus dudas y admite que incluso en medicina influye la cultura. Al final concluye que son muy aislados los ámbitos en traducción donde la cultura no esté presente.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(3)CONC.CI

(209-226)

Como actitudes menciona ser muy curioso, tener mucho interés por aprender de nuevas culturas y buena voluntad por hacer esfuerzos en cuanto a tiempo y dinero para viajar.

217 S6: Y yo creo que realmente para esto hay que ser
 218 muy curioso del mundo, y lo que he dicho, leer
 219 mucho, interesarse, tener interés por adquirir nuevos
 220 conocimientos. (...) Luego, que se pueda realmente,
 221 estudiarlo o lo que sea (...) Yo realmente creo que es
 222 la buena voluntad de uno que se dedique a esto, que
 223 tenga interés, que tenga ganas, que viaje por
 224 ejemplo, que dedique parte de sus ahorros o lo que
 225 sea a hacer viajes a conocer las culturas con las que
 226 está trabajando.

227 E: Y luego el resto ya iría solo, ¿no?

228 S6: Y el resto yo creo que hay muchos aspectos
 229 culturales que se nos pegan sin nosotros notarlos. O
 230 sea... no sé... muchas cosas muy... muy que entran de
 231 una manera muy fácil, muy natural. Abriendo la tele y
 232 viendo las noticias. Eh... leyendo algún libro que está
 233 ambientado en yo qué sé, en la cultura japonesa que
 234 habla de... de geishas, automáticamente te transfiere
 235 mucho conocimiento de aquel mundo. Con que yo
 236 creo que realmente, el libro luego nos resulte
 237 interesante de por sí, o la trama va a ser interesante,
 238 o muy simple, o muy tonta, o... realmente no importa
 239 porque el ambiente que nos transmitirá y los
 240 conocimientos que nos transmitirá, obviamente si
 241 también se documentó bien el escritor, porque...

242 E: <Simultáneo> Ya. <Risas>

243 S6: Si no, metemos la pata todos, pero yo creo que
 244 hay muchas cosas que te entran por los poros de la
 245 piel prácticamente sin notarlas.

246 E: ¿Y cuál sería según tú la etapa de adquisición más
 247 favorable? ¿Cuándo debería una persona, un
 248 traductor...?

249 S6: A ver, TODO lo que aprende en la etapa
 250 universitaria, si se está formando en una universidad

(227-241)

Considera que teniendo esas actitudes hay muchos conocimientos que se adquieren de forma inconsciente: si tienes interés por una cultura, viendo las noticias de esos países estás adquiriendo conocimientos. Lo mismo ocurriría mediante lecturas literarias.

(3)CONC.CI

(246-262)

Apuesta por la etapa de formación universitaria del traductor como mejor momento para empezar el aprendizaje intercultural. Al igual que el anterior entrevistado menciona la disponibilidad y libertad para realizar viajes, disfrutar de becas, etc., que termina cuando empieza a tener responsabilidades laborales y familiares, como relata esta entrevistada en primera persona.

(3)E.ADQ.FAV

251 un traductor, eh... entra mucho más fácil. <Risas> O
252 sea, a la hora de estudiar en la universidad también
253 somos más libres para el tema de viajar, no tienes la
254 familia, no tienes obligaciones... De hecho, yo me
255 acuerdo que antes de montar la familia viajaba
256 MUCHÍSIMO más de lo que viajo ahora. <Risas>
257 Espero que con el tiempo cambie la cosa. Pero, sí, yo
258 creo que la etapa universitaria es muy buena para
259 viajar y para adquirir este conocimiento de manera
260 muy directa, PUDIENDO, claro, porque al no tener
261 ataduras te puedes ir un año, medio año, dos años a
262 otro país y vivir allí. Pero, eh... si no se puede hacer,
263 yo creo que cualquier momento es bueno para coger
264 un libro y leerse un buen libro, sea de literatura, sea
265 divulgativo, sea de historia, sea de lo que sea. Y lo
266 mismo para el internet, leer periódicos y todo eso se
267 puede hacer en cualquier momento. <Ruido de
268 viento> <No se entiende>

(3)E.ADQ.FAV

(262-267)

Si no se puede viajar frecuentemente, otras alternativas serían la lectura y estar al tanto de la actualidad de esos países a través de internet, periódicos, etc., que estarían al alcance de todos.

269 E: Y en la formación universitaria, ¿cómo crees que
270 debería estar distribuido este elemento cultural, en
271 asignaturas concretas, exclusivas como la de
272 *Civilización* por ejemplo, o de forma más transversal,
273 un poco en TODO el plan de estudios?

(269-284)

Ve necesarias las asignaturas de *Civilización* o similares donde se aprenda cultura de forma exclusiva. También considera importantes las materias de literatura de las lenguas que se estudien.

274 S6: A ver, yo creo que las asignaturas tipo *Civilización*,
275 pues de todas las lenguas, rusa, china, todo lo que
276 había, no le han hecho mal a nadie <risas> y
277 realmente dan una base MUY SÓLIDA de
278 conocimiento aunque sea de historia, luego también
279 me parece que había asignaturas de literatura.
280 Literatura rusa me parece que cursé yo. Y también
281 había de otras lenguas, literatura portuguesa y me
282 parece que de todas las lenguas había. También da
283 bastantes nociones de los clásicos de literatura de
284 aquel país. Obviamente no se abarca todo.

(3)E.ADQ.FAV

285 E: Claro.
 286 S6: Yo creo que esas asignaturas Sí son buenas de por
 287 sí. Y luego hay mucho conocimiento que se adquiere
 288 a través de los textos que se traducen en clase. O sea,
 289 (...) es lo que... es lo que dije yo, cosas de éstas que te
 290 entran por los poros de la piel, que te entran un poco
 291 por inercia.

292 E: Ya.

293 S6: Con que realmente, creo que con una BUENA
 294 selección de los textos con los que se trabaja, que son
 295 de todos modos en muchísimas ocasiones,
 296 competencia del profesor, con una buena orientación
 297 de este lado, sí se puede conseguir también los
 298 mismos objetivos. O sea, si traduces textos sobre eh...
 299 Bueno en traducción jurídica si traduces textos
 300 sobre... Que vienen de sistemas jurídicos de otros
 301 países, AUTOMÁTICAMENTE APRENDES sobre estos
 302 sistemas jurídicos. Si traduces traducción divulgativa,
 303 textos sobre... no sé, sobre... sobre lo que sea
 304 prácticamente, vinculado con la cultura,
 305 automáticamente... No sé, un folleto turístico,
 306 automáticamente TE ENTRA también algo de la
 307 cultura vinculado a este folleto turístico y al texto que
 308 realmente tienes delante.

(3)E.ADQ.FAV

(286-308)

Nos habla de nuevo de la relevancia que tienen los conocimientos culturales que se aprenden de forma inconsciente. Menciona las asignaturas de traducción a este respecto. La responsabilidad de esta transversalidad en la enseñanza de la cultura la tendría el profesor, encargado de elegir los textos para traducir. Es a través de estos, según la entrevistada, donde se aprende más contenido de otras culturas de forma casi automática.

309 E: ¿Y qué papel crees que tiene el profesor? Porque
 310 claro si tiene que seleccionar él los textos, tiene un
 311 rol muy importante.

(3)IMP.PROF

312 S6: A ver, yo creo que el profesor de todos modos
 313 tiene un rol muy importante en la carrera <risas>
 314 porque es el que te tiene que guiar y te tiene que
 315 transmitir todo el conoc... bueno, NO todo el
 316 conocimiento porque hay muchas destrezas que él te
 317 inculca a desarrollar la destreza y luego tú solo la
 318 desarrollas. (...) Pero la figura del profesor es MUY

(312-335)

Insiste en que es primordial la selección de textos para el aprendizaje intercultural. El profesor también tiene que ser capaz de transmitir la idea de un aprendizaje autónomo.

319 importante. De hecho, a quién no le ha pasado que
320 un profesor nefasto le destroza la asignatura porque
321 no sabe transmitir el conocimiento que tiene, y si no
322 es un buen pedagogo no... no llega a transmitir
323 mucho conocimiento por mucho conocimiento que él
324 tenga. ¿Selección de textos? Para mí es
325 FUNDAMENTAL. O sea, no es lo mismo trabajar con
326 textos seleccionados al tuntún, que con textos
327 seleccionados de forma consciente, no solamente por
328 las dificultades que pueda tener el mismo texto a
329 tratar, que realmente se trata de recrearte una
330 situación lo más compleja para que luego en la vida
331 posterior a la universidad, en la vida profesional
332 sepas afrontar situaciones difíciles, pero también la
333 temática y todo lo demás, lo que tenga el texto en sí,
334 me parece muy importante. Así que selección de
335 textos que se trabajan, para mí fundamental.

(3)IMP.PROF

336 E: ¿Y son frecuentes en tu trabajo diario las
337 referencias a otras culturas? Antes me ponías un
338 ejemplo. ¿Te surgen...?

339 S6: <Suspira> Sí y no, depende. (...) Lo que he
340 comentado antes, los textos técnicos prácticamente
341 nada, prácticamente nada porque ya te digo, si estás
342 traduciendo eh... un informe de eh... impacto
343 medioambiental de una granja eólica construida en la
344 costa, poca trascendencia cultural va a tener esto. En
345 cambio si traduces literatura, yo no me dedico a
346 traducción literaria, pero si traduces literatura, Sí.
347 Hay mucho fondo cultural en eso. Si traduces eh... (...)
348 pues (...) cualquier texto prácticamente divulgativo
349 que tenga que ver con algún aspecto de la vida
350 cultural, sí, lo encuentras mucho: guías de viaje,
351 folletos turísticos y todo eso. Hablando de traducción
352 literaria, me acuerdo que hay un libro magnífico que

(336-351)

En su trabajo, comenta que la presencia de la cultura está directamente relacionada con el tipo de texto que tenga que traducir: los técnicos carecen de carga cultural mientras que los de tipo turístico o divulgativo contienen muchas referencias culturales.

(4)FREC.E.CULT

353 me encanta de Eduardo Mendoza que se titula *Sin*
 354 *noticias de Gurb* y va de un... de un par de alienígenas
 355 que acaban en Barcelona, que uno se pierde, que es
 356 el Gurb al que hace mención el título y el otro con
 357 una mente muy cerrada y muy alienígena porque
 358 claro, al fin y al cabo está empezando a descubrir la
 359 realidad española, catalana y barcelonesa y está
 360 intentando localizar al dichoso Gurb y TOODOO el
 361 libro está intentando localizarlo y todo el libro no
 362 tiene noticias de él, por eso se titula el libro *Sin*
 363 *noticias de Gurb*. Eh... pero al leer el libro realmente
 364 quien no conoce Barcelona NO SÉ cómo percibe este
 365 libro.

366 E: Ah.

367 S6: Porque hace muchísimas referencias a la ciudad, a
 368 las calles, y bueno, a muchas cosas MUY españolas,
 369 tipo, yo qué sé, que para el momento en el que
 370 quiere que alguien le respete, el protagonista adopta
 371 el aspecto del Conde Duque de Olivares, por ejemplo,
 372 o de Ortega y Gasset, o de Marta Sánchez porque
 373 dependiendo de los intereses que tenga necesita
 374 transformarse en un personaje u otro. <Risas>

375 E: <Risas>

376 S6: Pero claro, ahora sé que este libro lo han
 377 traducido al polaco y tengo MUCHÍSIMA curiosidad
 378 por leerlo, porque ¿CÓMO DEMONIOS LE EXPLICAN A
 379 UN POLACO QUE EL ALIENÍGENA SE TRANSFORMA EN
 380 MARTA SÁNCHEZ? Porque todavía si le dices, en el
 381 Conde Duque de Olivares y le pones una nota al pie
 382 de texto y le explicas quién es Conde Duque de
 383 Olivares, pues dices bueno, más o menos, más o
 384 menos le explicas qué importancia tenía o quién era
 385 Ortega y Gasset o lo que sea. Pero ¿qué le pones al
 386 pie de página diciendo que se ha transformado en

(376-391)

A modo de anécdota comenta su curiosidad por leer la traducción al polaco de un libro que contiene numerosas referencias sobre la cultura española difíciles de trasladar a otra lengua. Menciona las que más le llamaron la atención.

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

387 Marta Sánchez? O sea, estas son las cosas en las que
388 el tema cultural influye MUCHÍSIMO. De hecho,
389 realmente no pensé que se llegaría a traducir este
390 libro a otros idiomas porque está MUY vinculado a la
391 cultura española.

392 E: Sí, sí, sí.

393 S6: Y ya te digo, sin nociones básicas, bueno, y no tan
394 básicas algunas, te cuesta entenderlo. De hecho yo lo
395 leí cuando todavía no vivía en España y me acuerdo
396 que una de las preguntas que le hice a mis amigos
397 españoles, una de las primeras era: <simultáneo>
398 ¿QUIÉN ES MARTA SÁNCHEZ? <Risas> Porque Conde
399 Duque de Olivares lo sabía por clases de historia de
400 española que me daban, pero quién era Marta
401 Sánchez que por aquel entonces el internet apenas
402 existía pues... no se sabía, ¿no? Hoy los tiempos han
403 cambiado ya, pero sí, el factor cultural está en
404 prácticamente todas partes.

(4)FREC.E.CULT

405 E: Y cuando te llega... ¿cuando ves algo que no sabes
406 por dónde cogerlo? Claro que tú juegas ahí con
407 ventaja, ¿no?

408 S6: <Risas>

409 E: Porque eres polaca pero has vivido muchísimo
410 tiempo aquí. Pero, ¿alguna vez te pasa que dices: “¿Y
411 ahora?” ¿Cómo lo abordarías? ¿Cómo lo abordas? Si
412 alguna vez estas muy pillada por un término, por... no
413 sé...

(4)RESOL.PROBL

414 S6: Por un concepto, por conocimiento, por FALTA de
415 conocimiento, más bien. Sí, yo juego con gran ventaja
416 porque además de estudiar aquí en España he hecho
417 antes un instituto bilingüe, he cursado allí toda la
418 secundaria, en Polonia pero en español, de modo que
419 me han dado MUCHO conocimiento de la cultura allí.
420 Realmente NO creo que lleguen a transmitir tanto

(414-423)

Además de llevar muchos años en España, haber estudiado la licenciatura aquí y formado una familia, cuando vivía en Polonia estudió en un instituto bilingüe de español.

(5)E.ADQ.CI.PROP

421 saber sobre la cultura española a nivel universitario
422 como nos inculcaban a nosotros a nivel de instituto. ┘

423 E: <Asiente>

424 S6: Con que bueno, ahí parto con cierta ventaja, ¿no?

425 Pero no solamente trabajo con español y con polaco.

426 Si trabajo con inglés Sí que me puedo encontrar con

427 situaciones, es más probable que me encuentre con

428 una situación que me cause problemas.

429 E: ¿Y qué haces?

430 S6: ¿Cómo lo enfocas? Eh... internet, preguntas a

431 nativos... O sea los nativos son una fuente inagotable

432 de conocimiento cultural porque claro, son los que lo

433 saben prácticamente sin saberlo claro, NADIE te va a

434 explicar en un libro, por ejemplo, quién es Belén

435 Esteban o qué fenómeno social está aquí vinculado

436 en España a Belén Esteban. De hecho, mi madre llega

437 a España, abrimos la tele y está Belén Esteban hasta

438 en la sopa y me pregunta: “¿Quién es esta señora?” y

439 ahora, ¿qué demonios le digo?

440 E: <Risas>

441 S6: Pues un poco... un poco así. Y éste es OTRA VEZ el

442 factor cultural que se nos mete por los poros de la

443 piel de alguna manera inconsciente, queramos saber

444 quién es Belén Esteban o no queramos saberlo. (...)

445 Pero los nativos yo creo que son una de las mejores

446 opciones porque son los que de manera más rápida,

447 más directa, te dirán de qué se trata si no lo pillas.

448 Hay MUCHOS problemas muchas veces con frases

449 hechas o con dichos o refranes, que muchas veces

450 dices: “Bueno, hay algo que me huele que es un

451 refrán porque claro, de repente va en un texto sin ton

452 ni son, y ahora hay que enterarse de qué significa”. Y

453 a veces hay problemas para encontrar... sobre todo

454 bueno, hay dichos muy populares y tal y hay

(4)RESOL.PROBL

(424-475)

Cuando se encuentra con un problema de traducción de tipo cultural, suele recurrir a internet, bien para documentarse o para contactar con nativos de esa cultura. Al igual que la traductora médica, piensa que los nativos son la mejor opción porque suelen conocer la respuesta a detalles muy concretos que una labor de documentación mediante diccionarios, glosarios, etc., no sería suficiente y llevaría mucho más tiempo.

(4)RESOL.PROBL

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

455 problemas para enterarse, pues todas las abuelas,
456 suegras, amigos... o lo que sea si no en otros idiomas,
457 amigos. Hoy en día internet es una gran herramienta
458 porque puedes conocer gente de TOODOO el mundo
459 sin haber estado nunca en otro país. De hecho hay
460 MUCHÍSIMA gente que si tú, por ejemplo, algún día
461 necesitas ayuda de un dentista británico porque estás
462 traduciendo algo y te has atascado, (...) puedes llegar
463 a algún especialista y si escribes a cinco seguramente
464 que alguno te ayuda o igual más de uno, porque la
465 gente muchas veces le dices: "Mira, yo es que soy
466 una pobre traductora que está metida con esto y he
467 visto que usted..." Yo qué sé, era muy activo en un
468 foro, pues si es gente que es activa, que aparece en
469 internet y que suele ayudar a la gente en su sector,
470 eh también suele prestar ayuda a alguien del otro
471 sector para explicarle algunas cosas de su trabajo al
472 fin y al cabo. Con que yo creo que sí, que una gran
473 fuente es internet, pero bueno, una grandísima
474 fuente son nativos, son nativos de la cultura a la que
475 nos referimos donde tenemos la duda.

(457-472)
Recurre, a través de internet,
a personas especializadas
aunque no las conozca
previamente.

476 E: Sí, sí. Vale, y el último punto. ¿Consideras que tú
477 tienes una CI alta? ¿Cómo te ves en ese sentido?
478 ¿Cómo te autoevalúas y cómo crees que la has
479 adquirido?

(5)AUTOEV.CI

480 S6: A ver. De español y polaco, sí. Considero que
481 tengo CI alta. A ver, del polaco pues porque nací allí y
482 me crié allí <risas> y sin quererlo la tengo, aunque a
483 veces vuelvo ahora, que llevo aquí 15 años ya, vuelvo
484 allí ahora, enciendo la tele, me sale la Belén Esteban
485 polaca y ¡no me entero quién es!

(5)E.ADQ.CI.PROP

486 E: Claro. <Risadas>

487 S6: Así que... pero bueno, como las Belenes
488 Estébanes no salen mucho en las traducciones que

489 hago, GRACIAS A DIOS, no tenemos problemas con
 490 eso. Pero en *Sin noticias de Gurb* PUEDE salir una tal
 491 Marta Sánchez, o sea, siempre en todas partes
 492 cuecen habas, ¿no?

(5)AUTOEV.CI

493 E: Sí, sí.

494 S6: En español la adquirí estudiando en el instituto,
 495 codeándome desde hace más de 20 años con
 496 españoles y... y viviendo aquí. Viviendo aquí se gana
 497 mucho realmente. Luego en otras lenguas que
 498 trabajo, en ruso considero que sí, que también sigo
 499 conservando una competencia lingüística alta, sobre
 500 todo por ser polaca y por tener muchas similitudes la
 501 cultura rusa con la polaca, por vivir allí medio año que
 502 me fui de beca. Pero realmente que me reafirmaron
 503 que la realidad rusa se parece muchísimo a la
 504 realidad polaca. Con que, en este aspecto pues
 505 también, también considero que tengo una
 506 competencia bastante alta.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(476-506)

De español y polaco considera que tiene una CI alta. Las equipara siempre por lo que consideramos que las pone al mismo nivel. Como apuntamos anteriormente, estudió la secundaria en un centro bilingüe de español así que siempre ha estado muy en contacto con su cultura. También valora como alta su CI en ruso, debido a su estancia allí y que es similar a la cultura polaca en muchos aspectos.

507 E: <Asiente>

508 S6: En cuanto a catalán, tres cuartos de lo mismo que
 509 con español porque al fin y al cabo son dos culturas
 510 muy vinculadas, y además he vivido un año allí y
 511 además a ver, es parte del mismo país, con que
 512 realmente aunque uno viva en Granada, Cataluña en
 513 la tele está todos los días prácticamente, con que
 514 esto tampoco es problema. Y luego llega inglés, que
 515 de todas las lenguas con las que trabajo yo creo que
 516 tengo la CI más floja. Porque a lo largo de la carrera
 517 no he ido... A ver, he viajado a países angloparlantes
 518 pero en plan, vacaciones y realmente eran visitas
 519 MUY cortas, con que no creo que sean suficientes
 520 para adquirir una buena CI, y realmente todo el
 521 conocimiento que tengo se basa en la carrera y
 522 aparte pues lo poco que he podido yo aprender por

(5)E.ADQ.CI.PROP

(5)AUTOEV.CI

(5)E.ADQ.CI.PROP

523 mi cuenta. Pero PRINCIPALMENTE en la carrera, es
524 decir, *Civilización* y todo eso. Bueno, literatura igual
525 un poco más porque según el programa de literatura
526 polaco, en Polonia se lee mucha literatura europea y
527 mundial, con que igual tengo algo de conocimiento
528 en este campo, pero lo que es la cultura del día a día,
529 allí ando floja.

530 E: ¿Y cómo lo compensas? Con una buena
531 documentación, ¿no? Con una buena labor de
532 documentación.

533 S6: Lo tienes que compensar con una buena labor de
534 documentación y además pues realmente tampoco
535 trabajo mucho, con inglés tampoco trabajo mucho
536 textos donde sea muy presente el tema cultural,
537 porque suelen ser cosas bastante técnicas, jurídicas
538 prácticamente nada, o sea prácticamente son cosas
539 técnicas y muchas veces es también un poco el uso
540 de inglés como *lingua franca* que ya se pierden las
541 nociones culturales porque ni es el idioma de partida,
542 ni tampoco es finalmente el idioma de llegada. Con
543 que realmente no tengo tantos problemas porque no
544 trabajo tipo de textos que me den problemas. Pero si
545 me quisiera dedicar a vivir únicamente de traducir del
546 inglés y al inglés, un par de años viviendo en donde
547 sea, angloparlante, donde... bueno, en Gran Bretaña,
548 Estados Unidos, o en donde... Da MUCHOS
549 CONOCIMIENTOS. Y ojo porque tampoco es el mismo
550 conocimiento que se adquiriría viviendo en Gran
551 Bretaña que viviendo en EE.UU o en Australia. Son
552 mundos totalmente diferentes.

553 E: Claro, claro. Bueno, pues ya hemos terminado.

554 Muchísimas gracias.

555 S6: No hay de qué.

(514-529)

Admite que no tiene buen nivel de CI respecto a la cultura anglosajona. Ha viajado puntualmente a países de habla inglesa pero considera que no es suficiente. Conoce su literatura pero no la cultura del día a día.

ENTREVISTA: SUJETO 7

FECHA DE CELEBRACIÓN: 04/06/14

LUGAR: Granada

DURACIÓN: 20 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

-Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.

-Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.

-Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.

-Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

1	Entrevistadora: En primer lugar, muy brevemente así,	}			
2	tu perfil profesional. ¿Qué tipo de traducciones				
3	realizas?				(1)RAM.TRA
4	S7: Traducciones científicas y técnicas.	}			
5	E: ¿Y cuáles son tus lenguas de trabajo?				
6	S7: Inglés y francés hacia español.	}			
7	E: Vale. ¿Y tu formación académica?				(1)LENG.TRAB
8	S7: Licenciada en traducción y máster en traducción	}			
9	pero bueno, eso va a parte.				
10	E: Bueno, puedes decirlo eh...				(1)FORM.ACAD
11	S7: Máster en traducción aunque como no es				
12	profesional pues no lo contaría yo mucho para esto.			<p>(1-9)</p> <p>Traductora en una empresa con perfil científico-técnico. Lengua materna español y traduce desde el inglés y el francés. Es licenciada en TI y tiene un máster de investigación en traducción.</p>	

13 E: ¿Crees que es importante que el traductor tenga
14 conocimientos sobre otras culturas, las culturas de las
15 lenguas con las que trabaja?

16 S7: Sí, por supuesto.

17 E: ¿Por qué?

18 S7: Porque bueno, yo ya te digo, yo hago
19 traducciones científicas y técnicas, y aunque en
20 principio parece que tiene que ser un lenguaje
21 desprovisto de referencias culturales, en realidad te
22 las encuentras de forma transversal. Entonces son
23 cosas que tienes que ir sorteando.

(2)VAL.CON.CULT

(13-23)

Otra traductora científico-técnica que reconoce que las referencias a otras culturas aunque parezca que no, están presentes en este tipo de textos, pero de manera más sucinta o transversal, y que por tanto, es importante tener formación sobre otras culturas.

24 E: <Asiente> ¿Y tú crees que (...) este conocimiento
25 del traductor de otras culturas está al mismo nivel
26 que otras competencias o habilidades pues como
27 saber documentarse, conocer la lengua meta, o crees
28 que es un complemento?

(2)VAL.CI-CT

(24-33)

Sitúa la CI al mismo nivel que otras competencias. La falta de estas habilidades señala, puede dar lugar a errores de traducción importantes.

29 S7: Yo creo que está a la misma altura, porque
30 realmente te encuentras un problema así y (...) como
31 no sepas cómo abordarlo, como no sepas enfrentarte
32 a él como un problema cultural pues... puede dar
33 lugar a un error de traducción importante.

34 E: Vale. Y ¿cómo lo percibes tú en tu trabajo? Este
35 factor cultural.

36 S7: Pues este factor cultural no solamente en las
37 traducciones que hago sino también en el trato a los
38 clientes, porque trato con clientes de países
39 diferentes, sobre todo Estados Unidos, pero también
40 trato con clientes de la India, de China, de Tailandia, y
41 entonces te das cuenta de que las relaciones que se
42 establecen son diferentes.

(2)VAL.CI-CT

43 E: Qué interesante, eso.

44 S7: ¿Eso no te había salido hasta ahora?

45 E: No.

46 S7: Pues es importante porque es una cosa en la que
 47 no nos fijamos demasiado pero vas a estar tratando
 48 con gente de todo el mundo, que tiene... protocolos
 49 diferentes, tiene formas de referirse a los demás
 50 diferentes...

51 E: Claro. Entonces tú, digamos que se refleja no tanto
 52 en las traducciones en sí, sino en el trato con los
 53 clientes que también es una parte...

54 S7: Sí. Exacto.

55 E: Importante.

56 S7: Sí. Yo trato sobre todo con clientes de Estados
 57 Unidos y entonces más o menos a ellos les conozco y
 58 tengo... tengo muy interiorizada la forma en la que
 59 debo referirme a ellos. Pero de vez en cuando me
 60 toca tratar con clientes de otros países y entonces ya
 61 tengo que cambiar el chip y empezar a pensar en
 62 tratarlos de otra manera.

63 E: <Asiente> Y ¿cómo crees que un traductor debería
 64 ampliar el conocimiento cultural? ¿De qué formas?

65 S7: Pues, bueno, a cada uno le puede ser útil medios
 66 diferentes. Yo por ejemplo sigo muchos medios de
 67 comunicación extranjeros, escucho mucho la radio en
 68 inglés, en francés, sigo la *BBC*, sigo *Radio France*
 69 *Internationale*, por ejemplo. Lo que pasa que claro,
 70 eso me es útil para los principales países con los que
 71 trabajo: Reino Unido, Francia, también sigo por
 72 ejemplo la *CNN* en Estados Unidos.

73 E: ¿Y crees que el esfuerzo que implica...? Bueno a lo
 74 mejor para ti no es un esfuerzo, ¿no? Pero para otros
 75 puede ser un esfuerzo decir: "Tengo que conocer
 76 mejor esta cultura, tengo que empaparme de la
 77 literatura, de tal, de no sé qué, de la tele..." ¿Crees
 78 que compensa luego para el volumen del factor éste
 79 que aparece?

(34-62)

La presencia de la cultura en sus traducciones no tiene tanto impacto como cuando tiene que tratar con clientes. Es ahí donde dice, más influye su CI. Afirma que no es lo mismo tratar con clientes de EE.UU que con clientes asiáticos, por ejemplo.

(2)VAL.CI-CT**(63-72)**

Trata de mejorar su CI siguiendo muy de cerca los medios de comunicación de los países con los que trabaja. Afirma que a cada traductor le pueden ser útiles mecanismos diferentes.

(2)ACT.APR.CULT

80 S7: <Dudando> Realmente no compensa tanto. Es
81 decir, es mucho esfuerzo y realmente tú no sabes qué
82 conocimiento te va a hacer falta en cada momento.
83 Entonces la del traductor, yo lo digo siempre, es una
84 profesión en la que cualquier cosa que aprendas de
85 otro lado, te puede servir. No sabes en qué
86 momento, ni en qué circunstancias pero te puede
87 servir. Entonces el conocimiento cultural te puede ser
88 útil en un momento en el que realmente no tendrías
89 tiempo para adquirir ese conocimiento, pero si no lo
90 hubieras tenido antes, te hubiera supuesto un tiempo
91 de documentación que al final puedes dedicar a la
92 traducción.

93 E: <Asiente>

94 S7: Quiero decir, que son conocimientos que TIENEN
95 QUE ESTAR AHÍ, que te pueden ser útiles además
96 también para darte cuenta de que ahí puede haber
97 un problema de otro tipo.

98 E: Vale. (-) ¿Y crees que depende el nivel de CI en una
99 traducción del TIPO de traducción? Es decir,
100 comparación, eso, pues las científico-técnicas con las
101 literarias.

102 S7: Sí. Sí, porque bueno, por ejemplo, en traducción
103 jurídica, es que vamos, yo ya te digo, yo no suelo
104 hacer traducciones de carácter general ni de
105 marketing que son cosas en las que puede
106 manifestarse más. Yo hago traducciones científicas y
107 técnicas y de vez en cuando jurídicas porque las
108 empresas para las que trabajo lo necesitan también,
109 aunque se dediquen a comercializar productos
110 médicos.

111 E: <Asiente>

112 S7: Pero por ejemplo en traducciones científicas... yo
113 traduzco muchos materiales para pacientes y ahí sí

(2)ACT.APR.CULT

(80-97)

Afirma que para temas puntuales parece que no compensa el esfuerzo que implica mejorar la CI, pero a la larga compensa como cualquier otro conocimiento que se aprende, incluso no tienes por qué ser consciente de ello. Siempre te ahorrará tiempo.

(98-110)

Considera que sí depende el nivel de CI necesario del tipo de traducción. Menciona los textos jurídicos y de marketing como áreas donde la cultura tiene más presencia. Luego pasa a dar ejemplos de cómo se manifiesta la cultura en sus traducciones médicas.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

114 que se manifiestan bastante las diferencias
115 culturales.

116 E: Ah.

117 S7: Porque bueno, yo por ejemplo, la comunicación
118 entre especialistas se supone que tiene que ser clara
119 y no ambigua y en un lenguaje científico, pero yo por

120 ejemplo traduzco muchos materiales formativos para
121 pacientes, para que sepan sus enfermedades, para
122 que sepan cómo tienen que utilizar, por ejemplo en
123 ortopedia, cómo tienen que utilizar sus prótesis,

124 entonces ahí sí que surgen muchos elementos
125 culturales porque esos productos se fabrican en
126 países diferentes donde las costumbres son
127 diferentes.

128 E: Ah.

129 S7: Por ejemplo, traduzco cuestionarios de calidad de
130 vida, y entonces esos cuestionarios tienen que hacer
131 referencia a... a... hábitos y costumbres de cada país.

132 Por ejemplo, en Estados Unidos una cosa que se
133 pregunta mucho es: “¿Cuánto tiempo dedica a la
134 semana a... cortar el césped?” <R isas> Eso en España
135 no se hace...

136 E: <Simultáneo> <Risas> Es verdad.

137 S7: Pero en EE.UU es muy normal.

138 E: Qué bueno. Sí, sí. Qué buen ejemplo. O sea que,
139 dirías que aunque en los científicos también
140 aparece... sí que por ejemplo en algunos...

141 S7: <Simultáneo> Sí. Más transversal, si acaso.

142 E: Eso es. Vale. Sí porque me comentaban otros que
143 por ejemplo traducir manuales es “sota, caballo y
144 rey”, ¿no?

145 S7: Exacto. Es “a,b,c”. Simplemente ahí lo que cuenta
146 es que cualquiera que lea eso LO ENTIENDA.

147 Entonces no...

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

(4)FREC.E.CULT

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

(112-147)

Al igual que la anterior traductora médica, donde más aparecen las diferencias culturales es en textos dirigidos a pacientes, como material informativo, prospectos de medicamentos o cuestionarios de calidad de vida. Afirma que en la mayoría de textos científicos la cultura aparece no de forma tan explícita sino transversal.

148 E: Muy bien. Vale. Ahora vamos a hablar un poco del
149 concepto este de CI, según tú, ¿qué características
150 crees que conformarían la CI de un traductor? En
151 términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

152 S7: Sí. ¿Por habilidades qué entenderías? Porque...

153 E: Pues por ejemplo, es que si te lo digo...

154 S7: Sí, vale <Risa>

155 E: Por ejemplo (...) habilidad, lo que me dijiste antes,
156 de tratar con el cliente. Eso sería una habilidad.
157 Conocimiento, pues histórico... y actitud pues por
158 ejemplo, curiosidad.

159 S7: Sí, vamos la curiosidad es que es FUNDAMENTAL
160 para un traductor. Un traductor sin curiosidad no va a
161 llegar muy lejos, porque tienes que estar abierto a
162 aprender cosas nuevas. Cada traducción te puede
163 enseñar algo que no supieras.

164 E: ¿Y qué más? ¿Puedes decirme alguna más?
165 ¿Actitudes?

166 S7: ¿Actitudes? Pues también estar dispuesto a
167 cuestionar lo que tú mismo sabes, porque a lo mejor
168 puedes encontrarte que una traducción desafíe lo
169 que ya sabías, y te empecines que en que tiene un
170 determinado término que tiene que significar algo

171 que en ese contexto NO significa eso. Entonces tienes
172 que cuestionarte. O por ejemplo, que encuentres un
173 hecho, una afirmación en un texto que a ti te parece
174 que va en contra de la lógica o en contra de lo que
175 sabías y tienes que estar... tienes que estar abierto a
176 resolver ese problema no con... no desafiando al
177 autor sino descubriendo si ahí detrás hay algo que TÚ
178 NO SUPIERAS.

179 E: ¿Y conocimientos?

180 S7: Pues por ejemplo, históricos y geográficos que
181 son una cosa fundamental, en los tipos de textos que

(3)CONC.CI

(148-158)

Hubo que aclararle a qué nos referíamos con habilidades interculturales, por tanto, al poner ejemplos, pudimos condicionar ligeramente su respuesta posterior.

(159-178)

Respecto a actitudes menciona la curiosidad porque ya la mencionamos nosotros antes. Añade ser capaz de cuestionar tus propios puntos de vista.

(3)CONC.CI

182 yo traduzco, no tanto. A mí por ejemplo me serían
 183 más útiles conocimientos de costumbres, de usos,
 184 de... pues por ejemplo también conocer... elementos
 185 de actualidad como las modas, los personajes
 186 famosos, porque por ejemplo, yo ahora no traduzco
 187 elementos de marketing pero antes sí que los
 188 traducía, entonces ahí por ejemplo puede estar
 189 haciendo referencia a cosas de moda que estén de
 190 moda en ese momento en el país del que viene el
 191 producto.

192 E: Sí, sí, sí.

193 S7: O por ejemplo yo también he traducido muchos
 194 textos que son para formar a... a visitantes médicos,
 195 a personal de venta de las empresas... Entonces ahí,
 196 para ayudarles a que lo capten mejor utilizan cosas
 197 que ellos conocen. Pues por ejemplo una vez en un
 198 curso de formación tuve que... Vamos, había un
 199 ejercicio que tuve que traducir, que consistía en que
 200 ellos tenían que verse como directores de una revista
 201 de cotilleos y entonces todos los ejemplos que
 202 ponían pues eran ficticios pero estaban tomados de
 203 la realidad.

204 E: Claro, claro.

205 S7: Por ejemplo: "Imagínate que queremos poner en
 206 portada a una modelo y ahora resulta que esa
 207 modelo ha dado positivo por cocaína. ¿Tú qué
 208 harías?" Entonces ahí tienes que conocer el caso de
 209 Kate Moss y todo eso.

210 E: Sí, sí, sí.

211 S7: Quiero decir, son cosas que a lo mejor te parecen
 212 superfluas, que no te van a...

213 E: Sí, lo que decías, transversal, ¿no?

214 S7: Sí. Pero en un momento así, te puede ser muy
 215 útil.

(180-215)

Respecto a conocimientos menciona históricos, y geográficos aunque en sus textos no son tan relevantes. Afirma que lo más útil para ella son costumbres, usos y actualidad social de las culturas de trabajo.

(3)CONC.CI

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

216 E: Y ¿cuándo crees que sería el momento más
217 propicio para plantearse una formación sobre otras
218 culturas? ¿Aprender sobre otras culturas?

219 S7: En realidad yo eso creo que debería venir desde
220 mucho antes de la universidad. Vamos, pero bueno,
221 eso parece que no se puede decir en según qué
222 círculos. <Risas> Pero vamos, la carrera de traducción
223 le tiene que dar mucha importancia. Yo por ejemplo
224 que hice la licenciatura, ya desde primero teníamos
225 asignaturas de *Civilización*. Que a lo mejor se
226 quedaban un poco cortas porque había que estudiar
227 muchas cosas, pero ya por lo menos en la carrera de
228 traducción, darle esa importancia a aprender y que
229 mantengas esa curiosidad después de haber
230 terminado la carrera. Que la cosa no se quede ahí.

231 E: Claro, claro. Que te inculquen, ¿no? Quizá, más
232 que darte...

233 S7: <Simultáneo> Sí. Más que darte el conocimiento
234 que vayas a necesitar, que te... que te hagan
235 entender que eso es la base, que luego tú tienes que
236 seguir formándote.

237 E: <Asiente> Vale. Y, ¿de qué forma crees que sería
238 mejor este aprendizaje intercultural? ¿En asignaturas
239 concretas? Por ejemplo *Civilización*, ¿o que estuviera
240 presente de forma transversal? Ya que mencionaste
241 antes lo de transversal. En todas las asignaturas, en el
242 plan de estudios digamos, que haya una parte.

243 S7: Sí, yo creo que sería mejor transversal. Porque así
244 el alumno lo va asimilando casi sin darse cuenta. A fin
245 de cuentas... Porque además los tipos de
246 traducciones que te van poniendo de las asignaturas
247 de traducción pues que NO SEAN tanto textos que tú
248 conozcas y de aspectos culturales que ya tengas
249 asimilados de antes sino cosas que tú no conozcas y

(3)E.ADQ.FAV

(216-236)

Coincide con otros traductores entrevistados en que lo ideal es aprender de otras culturas mucho antes de la etapa universitaria. Afirma que en determinadas carreras como TI es fundamental que se haga hincapié en esto y que los profesores sean capaces de transmitir la idea de aprendizaje continuo y curiosidad para seguir con ello una vez finalizada la etapa de formación.

(3)E.ADQ.FAV

(237-251)

Prefiere que el componente cultural se distribuya de forma homogénea a lo largo de todas las materias de TI a que solamente esté presente en asignaturas específicas. De este modo, dice, el aprendizaje se produce de forma más fácil, más inconsciente. Le otorga importancia al igual que la anterior entrevistada, a la elección de textos para traducir por parte del profesor.

250 que te obliguen a documentarte, a adquirir ese
251 conocimiento y a tener esa curiosidad.

252 E: Claro. Y ahí entra el tema del papel del profesor,
253 ¿no?

254 S7: Sí. Exacto.

255 E: ¿Qué papel crees que juega ahí el profesor?
256 Porque es el que elige los textos.

(3)IMP.PROF

257 S7: Pues ahí el profesor debería... cómo decirte...
258 estar más pendiente de inculcar esa curiosidad, de
259 motivar a los alumnos para que ellos busquen, que
260 no darles respuestas inmediatas.

261 E: <Asiente> Vale. Y bueno, ésta ya me la contestaste
262 un poco antes. Si me puedes decir así, más ejemplos.

(4)FREC.E.CULT

263 Si son frecuentes las referencias a otras culturas en tu
264 trabajo y cómo las abordas, cuando te encuentras
265 con... Cómo lo solucionas.

(4)RESOL.PROBL

266 S7: Sí, pues yo ya te digo que en muchos textos no
267 hay realmente referencias culturales (...) Lo que
268 pasa... Ya te digo que pueden aparecer donde menos

(4)FREC.E.CULT

269 te lo esperas porque yo por ejemplo traduzco
270 muchos prospectos de medicamentos también y a lo
271 mejor la forma de tomar esos medicamentos puede
272 variar porque te dicen que lo acompañes de unos
273 determinados alimentos, y entonces en una cultura
274 esos alimentos pueden ser unos concretos y en una
275 cultura diferente pueden ser otros.

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

276 E: <Asiente>

277 S7: Entonces eso ya depende. Yo por ejemplo cuando
278 se trata de hábitos de... de... Y de estilo de vida, más
279 o menos ya tengo unas pautas, pero tengo que seguir
280 investigando, entonces, me sirven mucho las páginas
281 de salud, de... Vamos, dirigidas a... NO a especialistas
282 sino a pacientes, a...

(277-291)

Internet es su principal fuente de documentación. Consulta sobre todo páginas de salud dirigidas a pacientes.

283 E: Y lo encuentras en internet, ¿no?

(261-275)

No aparecen referencias a otras culturas de forma regular en su trabajo, pero sí en muchos textos de forma más sutil, como nos explica con el ejemplo de la toma de alimentos con medicamentos.

284 S7: Sí.

285 E: ¿Internet es tu principal fuente cuando te
286 encuentras algo así?

287 S7: Sí, vamos, es que yo de hecho pienso que decir
288 internet para documentarse es como... como que vas
289 a una biblioteca. No se trata tanto de internet como
290 de SABER USAR las fuentes de internet y
291 discriminarlas.

(4)RESOL.PROBL

292 E: Vale. Y ya el último punto, pues eso, cómo evalúas
293 tú tu CI y cómo crees que la has ido adquiriendo.
294 ¿Cómo te ves tú en ese aspecto?

295 S7: Pues yo me veo que puedo mejorar todavía
296 muchas cosas... que TODAVÍA ME QUEDA MUCHO
297 QUE APRENDER y no voy a terminar NUNCA en
298 realidad. Y mejorando en ese aspecto pues ya te digo,
299 cuando me encuentro un problema, buscando la
300 solución. Y además que yo me doy cuenta de que ir a
301 aprender por aprender tampoco me sirve de mucho.
302 Yo aprendo mucho cuando en una traducción me
303 encuentro un problema que no sé resolver y busco la
304 solución. Y ya para otra traducción lo recuerdo.

(292-311)
Al igual que otros entrevistados, reconoce que tiene que seguir aprendiendo sobre otras culturas. Comparten todos una actitud muy abierta hacia el life-long learning, ya que lo consideran la clave para adquirir un buen nivel de CI.

305 E: Ya. O sea, en cosas concretas, ¿no?

306 S7: Sí, eso me sirve de mucho. Que a lo mejor, ya te
307 digo, si yo busco por ejemplo, que me interesa un
308 tema concreto (...) Pues puedo aprender, puedo
309 recordarlo más adelante, pero cuando he tenido que
310 resolver un problema eso es cuando más útil me ha
311 sido.

(5)AUTOEV.CI

312 E: <Asiente> ¿Y cómo crees que has adquirido esa
313 competencia?

314 S7: Pues yo ya te digo, yo por ejemplo he sido lectora
315 de periódicos, he escuchado la radio pues desde
316 antes de entrar en la universidad, pero ya cuando
317 empecé la carrera de traducción pues empecé a

(5)E.ADQ.CI.PROP

318 fijarme en medios internacionales y eso me ha
319 ayudado a reforzar mis conocimientos culturales por
320 mi cuenta. Bueno, aparte de viajando a esos países
321 y... Pero me ha permitido tenerlos presentes EN MI
322 DÍA A DÍA porque a lo mejor estoy escuchando la
323 radio mientras hago la comida y entonces a lo mejor
324 me fijo en un tema concreto que yo no conocía y que
325 me llama la atención sobre esa cultura.

326 E: ¿Y qué papel ha jugado tu formación universitaria?

327 En este sentido. ¿Ha sido positivo?

328 S7: Sí. Ha sido positivo. Vamos, yo me doy cuenta de
329 que, en fin, puede llegar hasta cierto punto.
330 Realmente el traductor necesita esa curiosidad para
331 seguir buscándose la vida fuera.

332 E: Claro, claro.

333 S7: Pero sí que ha sido fundamental por lo menos
334 para adquirir esa mentalidad. Sí porque además yo
335 tengo esa curiosidad pero no soy sistemática.
336 Entonces la licenciatura por lo menos me ha
337 permitido... verlo con más claridad... fijarme objetivos
338 de aprendizaje...

339 E: Sí, sí, sí.

340 S7: Fijarme en QUÉ necesitaba aprender.

341 E: Como DIRIGIRLO, ¿no?

342 S7: Sí. Orientarme.

343 E: <Asiente> Vale. Pues muy bien. Muchas gracias. Ya
344 hemos terminado.

(312-338)

Antes de entrar en la universidad ya se interesaba por aprender sobre otras culturas a través de diferentes medios de comunicación. Está muy satisfecha con la formación cultural recibida en la carrera de TI no tanto por los conocimientos sino porque le transmitieron una mentalidad concreta basada en la curiosidad y el interés por continuar con un aprendizaje autónomo.

(5)E.ADQ.CI.PROP

ENTREVISTA: SUJETO 8

FECHA DE CELEBRACIÓN: 05/06/14

LUGAR: Granada

DURACIÓN: 30 minutos (aproximadamente)

Entrevistadora: Esta entrevista es para profundizar en aspectos claves del cuestionario que por el propio formato, es a veces limitado para cierto tipo de preguntas. El objetivo principal del estudio es recoger las ideas del traductor profesional sobre el papel del **conocimiento de otras culturas** en su trabajo para **mejorar la etapa de formación** en este ámbito. A menudo los traductores aluden a la brecha existente entre la formación universitaria y la realidad del mercado de la traducción. Me gustaría ampliar en líneas generales los siguientes aspectos:

- Cómo percibes tú en tu trabajo diario como traductor/a el factor cultural.
- Cómo entiendes el concepto de competencia intercultural y su adquisición.
- Grado de frecuencia de elementos culturales en tu trabajo/presencia de rasgos de otras culturas en tu trabajo.
- Y por último, cómo valoras tu propia CI y cómo la has adquirido.

Tu anonimato se guardará en todo momento. La información que proporcionas se utilizará exclusivamente para esta investigación y en ningún momento se utilizará tu verdadero nombre. Nos referiremos a los participantes como "sujeto 1, sujeto 2", etc.

- 1 Entrevistadora: Pues en primer lugar, así muy
2 brevemente vamos a ver un poco tu perfil
3 profesional. Entonces, ¿qué tipo de traducciones
4 realizas?
5 S8: Todos menos los financieros, que también los
6 hago pero intento evitarlos. Vamos, tengo cuidado si
7 voy a meterme en ese berenjenal.
8 E: Vale. Muy bien. ¿Y las lenguas de trabajo? ¿Cuáles
9 son tus lenguas de trabajo?
10 S8: Principalmente es español-inglés, francés como
11 lengua pasiva también, pero casi siempre me piden
12 que traduzca hacia el inglés.

(1)RAM.TRA

(1)LENG.TRAB

(1)DIR.TRAD

(1-23)

Traductora autónoma sin especialidad definida. Realiza todo tipo de traducciones menos las de tipo económico. Sus lenguas de trabajo son español e inglés y la mayoría de encargos son para que traduzca hacia el inglés, su lengua materna, porque hay más demanda. Lleva casi toda la vida en España donde se licenció en TI.

13 E: ¿Y son traducciones directas? ¿Inversas? Claro,
14 porque tu lengua materna...

15 S8: Me da igual. Mi lengua materna ahora es casi más
16 el español que el inglés o sea que eso es muy relativo.

17 E: Vale. Y te entran encargos de las dos.

18 S8: No. Como te dije antes generalmente suelen ser
19 para hacia el inglés, porque hay menos traductores
20 hacia el inglés. Hay más demanda, entonces suelen
21 pedirme eso.

(1)DIR.TRAD

22 E: Vale. ¿Y tu formación académica?

23 S8: Licenciada en la facultad.

(1)FORM.ACAD

24 E: Muy bien. Ya entramos un poquito en materia.
25 ¿Qué importancia crees que tiene el conocimiento de
26 otras culturas en la labor de un traductor?

27 S8: Me parece FUNDAMENTAL. Absolutamente. Es
28 que NO puedo concebir la traducción sin la cultura. Es
29 que (...) NO es concebible. Simplemente.

30 E: O sea que, digamos, traducción es cultura, ¿no?
31 O...traducir culturas.

32 S8: Sí, sí. ABSOLUTAMENTE. Absolutamente. Aunque
33 tengo una pequeña pelea con eso.

(2)VAL.CON.CULT

34 E: A ver, a ver.

35 S8: Tengo una pequeña pelea. Espero que esto tenga
36 bastante cuerda...

37 E: Sí, sí, sí. <Risas> No te preocupes.

38 S8: Porque yo creo que en determinadas ocasiones es
39 muy enriquecedor descubrir cómo piensan otras
40 culturas y la única forma de hacerlo es a través de su
41 lenguaje. A no ser que vayas al país pero incluso si vas
42 al país, la forma en la que se estructuran sus frases,
43 es MUY indicativo de lo que piensan y de cómo
44 funcionan y... Te dan muchísimas pistas de muchas
45 cosas y de eso TODO. En el enfoque que tenemos
46 ahora de las traducciones eh... Que no parezcan

(24-44)

Esta traductora considera que lengua y cultura están íntimamente ligadas y que la manera en que se estructuran las lenguas es un reflejo del pensamiento de su gente y en definitiva, de su cultura. Es la posición más extrema que nos hemos encontrado. A lo largo de la entrevista vemos ejemplos que lo muestran.

47 traducciones etc., que está súper-mega-bien y lo
48 agradezco cuando leo un libro u otra cosa, PERO,
49 pero... estoy segura de que me estoy perdiendo
50 MUUUCHAS cosas que me gustaría saber. Y esto se
51 me hizo SÚPER patente un día que fui al Corte Inglés
52 y compré un paquete de fideos, que entonces no los
53 había en cualquier supermercado. Fideos chinos.

54 E: Aha.

55 S8: Y llego a casa y miro las instrucciones, estaban en
56 inglés, y decían que pusiera agua a hervir, echara un
57 poquito de sal, cuando estuviera hirviendo que
58 echara los fideos y esperase a que pareciesen
59 contentos. "Wait until they look happy".

60 E: Aaah. <Sorprendida>

61 S8: Y AQUELLO A MÍ ME DISPARÓ, bueno, allí estaba
62 yo en mi cocina un día normal y corriente Y DE
63 REPENTE MI MUNDO SE LLENÓ DE POESÍA, DE
64 POSIBILIDADES, DE ALEGRÍA, DE MISTERIO, DE... DE
65 TODO, ¿no? ¿Hasta que parezcan contentos? Pues
66 voy a probar. Echo los fideos al agua, rompe a hervir
67 otra vez, los miro durante unos minutos, y
68 efectivamente, al cabo de 3 o 4 minutos los fideos
69 parecían ¡CONTENTÍSIMOS! <Risas>

70 E: <Risas> Y eran las instrucciones en inglés.

71 S8: Sí. "Stir and let boil until they look happy".
72 Mágico. Me transformó mi mundo. O sea, mi mundo
73 cambió con esa traducción, pero totalmente. Y digo:
74 "Qué cosa más bonita", ¿no? Y ES VERDAD. Si te
75 parabas a mirar, los fideos de repente estaban
76 burbujeando, las burbujitas de repente eran
77 diferentes, parecía todo aquello como muy alegre,
78 digo: "Ya está, están contentos, están hechos".

79 <Risas>

(2)VAL.CON.CULT

80 E: <Risas> Buena anécdota, la verdad (...) Vale. ¿Crees
81 que el conocimiento de otras culturas está al nivel de
82 otras competencias o habilidades del traductor, como
83 saber documentarse o ahora todo esto de conocer las
84 nuevas tecnologías, conocimiento de la lengua, o
85 crees que es algo complementario, secundario?

86 S8: Yo diría que está al mismo nivel. Todo. O sea,
87 primero y principal, si no conoces la cultura, ¿por
88 dónde empiezas? (...) O sea, eh... yo si me piden una
89 traducción, hombre, normalmente es de mis culturas
90 que conozco, pero alguna vez no, y lo primero que
91 hago es indagar en la cultura. Hago *Wikipedia*, lo
92 refuerzo o lo verifico con *Britannica Online* y luego
93 con otras fuentes, ¿no? Vas buscando hasta... hasta
94 llegar. Yo, francamente, lo que menos uso en mi
95 profesión, llevo AÑOS que prácticamente no uso
96 diccionarios. Es algo que llevo años sin usar. Salvo
97 uno o dos monolingües. El *RAE*, el *Oxford Online* y ya
98 está. Párate de contar. Prácticamente nada más que
99 eso.

100 E: Y sobre todo pues internet, ¿no?

101 S8: Sí, sí. Internet. Y tengo diccionarios en casa.
102 Algunas veces vienen muy bien. Como hoy me ha
103 venido uno muy bien. Digo: “¡Huy! Mira, menos mal
104 que todavía lo tengo aquí llenándose de polvo”. Pero
105 vamos... <Risas>

106 E: Sí, sí, sí. ¿Y de qué forma percibes esta incidencia
107 de otras culturas en tu trabajo? En el día a día.
108 ¿Cómo lo percibes?

109 S8: (–) Lo percibo en cada palabra. Es que los textos
110 son países (...) y no se pueden desligar de su
111 contexto.

112 E: ¿Incluidos quizá los de... las traducciones más de
113 tipo técnico?

(2)VAL.CI-CT

(80-91)

Considera que la CI está al mismo nivel que el resto. Es más, siempre es lo primero que investiga cuando le llega un encargo de un país que no conoce.

(4)RESOL.PROBL

(88-105)

Se va por las ramas en la respuesta y adelanta los recursos que utiliza en su documentación. Internet fundamentalmente y ha dejado de utilizar diccionarios en papel.

(2)VAL.CI-CT

(106-125)

Piensa que la cultura impregna todo tipo de textos y no se puede separarlos. El autor del texto original ha nacido en una cultura concreta y esto se refleja en la manera en que escribe. Este planteamiento salió anteriormente en alguna otra entrevista.

114 S8: Yo diría que sí. Yo diría que sí, que también juega
115 un papel, porque incluso en... No me he puesto a
116 estudiarlo pero yo creo que incluso de la misma
117 manera que tú leyendo un texto, incluso los técnicos.
118 La gente, yo creo que tendría mucho más cuidado al
119 escribir si supieran CUÁNTO podemos averiguar por
120 la forma en que escriben. (...) La personalidad se deja
121 ver muy transparente en la escritura y yo creo que no
122 es lo mismo, por ejemplo, un alemán ante unas
123 instrucciones por ejemplo, va a tener unas
124 prioridades distintas a un chino que piense más en la
125 felicidad o los fideos. Eso está clarísimo.

(2)VAL.CI-CT

126 E: ¿Y de qué formas podría un traductor ampliar su
127 conocimiento sobre otras culturas?

128 S8: Viviendo.

129 E: Viviendo en la...

130 S8: <Simultáneo> No, viviendo, viviendo.

131 E: Ah.

132 S8: La vida. Es que es la vida la que te enseña.
133 Viviendo y abriendo los ojos. Abriendo los oídos.

134 E: O sea, que tiene que haber una actitud detrás.

135 S8: Sí, pero además hay que tener MUCHÍSIMO
136 cuidado, porque eso tiene muchísimas trampas,
137 porque vamos con nuestros anteojos puestos.

138 E: Claro, a eso me refiero.

139 S8: Y las malas interpretaciones de lo que vemos.
140 Incorrectas. También sobre eso tengo algunas
141 anécdotas MUY significativas sobre eso.
142 Absolutamente, que me dejaron absolutamente KO.
143 Pero que hay que tener mucho cuidado también.

144 E: ¿Y podrías contarme brevemente alguna de esas
145 anécdotas?

146 S8: ¡BUF! Intentaré ser muy breve. Una vez iba en el
147 avión a Nueva York. Y me tocó sentarme, fíjate, al

(126-143)

Quizá sea, de todos los entrevistados, la que muestre una actitud más abierta. El traductor, según ella, ha de ser curioso y estar libre de prejuicios para poder aprender de otras culturas sin malinterpretarlas. Cuando le preguntamos qué puede un traductor para mejorar su aprendizaje intercultural responde que abrir los ojos al mundo. Relata experiencias muy interesantes de conflictos entre culturas que ella ha vivido.

(2)ACT.APR.CULT

148 lado de un judío sefardí, que todavía hablaba
149 español. Venía de Israel. El hombre tendría unos
150 cuarenta y tantos años. Muy... muy huraño. Muy
151 extraño. Pero bueno, conseguimos hacer una
152 pequeña conversación y me preguntó mi religión. Por
153 mi religión. Y dije que yo no tenía religión. Y dijo:
154 “¡Ah! Entonces eres libre”. Y para mí eso fue
155 tremendo porque pensé: “¡Dios mío! Él es consciente
156 de que NO es libre, de que su religión le constriñe,
157 ¿no? Y sin embargo fíjate lo religioso...

158 E: Claro, claro.

159 S8: Aquello me impresionó. Bueno, pues se quedó
160 eso en mi cabeza. Años después eh... estaba haciendo
161 un cursillo y había un libanés, un chico libanés joven,
162 jovencillo, y el pobre estaba en Ramadán. Entonces
163 cuando los demás teníamos una pausa para comer
164 algo, él no podía y entonces me dio pena, que se
165 tenía que ir a dar un paseo y nadie estaba con él del
166 curso y eso le dejaba un poco fuera del grupo.
167 Entonces me decidí a andar con él y surgió el tema.
168 Le conté esto del judío y lo que me había dicho. Y el
169 chico me mira y dice: “No has comprendido nada”.
170 Digo: “¿Cómo que no he comprendido nada?” dice:
171 “Tú no sabes lo que es la libertad o lo que es para
172 nosotros”. Porque él, fíjate, se equiparaba al judío en
173 ese momento.

174 E: Sí, sí, sí.

175 S8: Dije: “¿Y entonces qué es? Dice: “Ser libre es lo
176 PEOR que te puede pasar porque estás SOLO, no
177 tienes apoyo, no tienes consuelo, no tienes NADA.
178 Estás en un VACÍO”. NUNCA se me hubiera ocurrido
179 pensar en la libertad así.

180 E: Totalmente lo contrario. A la concepción que...

181 S8: <Simultáneo> Pero pensándolo bien es verdad. Y
182 además dice: “Además es una enorme
183 responsabilidad”. Luego he pensado mucho en eso. Q
184 sea que fíjate hasta qué punto yo interpretaba
185 completamente falsamente la cultura del otro.

186 E: Sí, sí, sí, sí. (...) ¿Y crees que...? Bueno, ésta ya me
187 la has contestado un poquito antes. Si depende el
188 nivel de CI de un traductor del TIPO de traducciones
189 que realice.

190 S8: (///) Probablemente podrá hacer traducciones
191 muy buenas y probablemente en muchas situaciones
192 no se notará que no sabe mucho la cultura, aunque
193 se suele notar eh, pero bueno, pongamos por caso,
194 ¿no? Pero hay otras en las que si no sabes la cultura
195 vas listo. Y yo ahora mismo estoy haciendo una
196 traducción sobre la Alpujarra que es etnográfica.
197 Están hablando de herramientas, de técnicas de
198 cultivo, de todo este tipo de cosas. Si no fuera porque
199 yo estuve 20 años de agricultora en la Alpujarra, yo
200 no podría traducir ese texto correctamente ¡NI DE
201 BROMA!

202 E: Y es un texto técnico, ¿no? Bastante técnico.

203 S8: Etnográfico en todo caso. Bastante técnico. Pero
204 es que no podría traducir eso ni de broma, es que no
205 sabría porque entre otras cosas, <risas> el autor
206 escribe muchas palabras incorrectamente. Lo hace a
207 la “alpujarreña”.

208 E: Aah.

209 S8: Empezando por ahí te perderías y no sabrías de lo
210 que está hablando. Así que fíjate si puede llegar a ser
211 importante.

212 E: <Asiente> Bien. Vamos ahora a entrar un poco en
213 lo que sería el concepto de CI de un traductor. (...)
214 ¿Qué características, según tú, conformarían la CI de

(186-211)

Para ella no depende el nivel de CI del tipo de traducción. El trabajo quedaría incompleto. A veces no se notaría pero en otras habría muchos errores o incluso no se podría realizar, aunque fuese un texto técnico. Nos pone un ejemplo de una traducción etnográfica sobre cultivos en la Alpujarra. Admite que si ella no tuviera el conocimiento cultural necesario, no podría realizarla.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(3)CONC.CI

215 un traductor, en términos de habilidades, actitudes,
216 conocimientos? Que digas: “Este traductor sí que es
217 competente de cara a otras culturas”.

218 S8: Si no conozco la otra cultura me quedo ignorante
219 del tema. O sea, si no lo conoces no sabes. Es como,
220 yo entro en un banco y pregunto algo y me tengo que
221 creer lo que me dicen porque no soy banquero ni
222 conozco... O el mecánico, o el médico, o quien sea,
223 ¿no? (...) Pero vas a tener muchos lectores que sí
224 conocen otras culturas y AUNQUE NO LOS
225 CONOZCAS, hay algo que suena auténtico allí. Se
226 siente. Está en el ambiente, ¿no? Porque además SI
227 NO LO SABES va a haber pequeñas eh... incoherencias
228 o cosas en el texto que no te suenan. Estás leyendo y
229 dices: “¿Pero qué está diciendo?” O sea... hace cinco
230 páginas dijo... o sea, esto no me encaja... no es que
231 las culturas no tengan incoherencias que gracias a
232 Dios sí que las tienen pero, vamos. No sé si eso
233 contesta a la pregunta.

234 E: Sí, entonces... porque yo creo que tu concepción va
235 MUY ligada a actitudes. Por lo que he entendido de lo
236 que me has contado tienes que estar MUY atento y
237 también tener mucha curiosidad y entonces si tienes
238 eso, pues los conocimientos ya te llegan porque...

239 S8: <Simultáneo> La curiosidad es fundamental.
240 FUNDAMENTAL. Hay que tener curiosidad POR
241 TODO. POR TODO. Por todo.

242 E: Claro, si eres curioso te gustará aprender sobre la
243 geografía, la historia, la agricultura...

244 S8: O simplemente vas andando por la calle y vas
245 viendo, vas mirando, vas... O hablas.

246 E: Y por ejemplo, ¿habilidades de tipo interpersonal?
247 Por ejemplo el trato con el cliente o... Porque ahí
248 también se dan muchos... Una traductora me decía:

(212-233)

No logramos que su respuesta se ajustase al patrón de pregunta establecido. Insistimos más adelante.

(3)CONC.CI

(234-245)

Insiste en que tener los ojos abiertos y ser muy curioso es fundamental. El resto llegaría después. No pudimos sacarle otra respuesta más allá de lo que para ella es la clave, que es la actitud.

249 “Es que yo la CI no la utilizo tanto a la hora de
250 traducir porque mis textos son muy técnicos, ¿no?
251 Pues si tengo que traducir un manual es muy... Pero sí
252 veo que me falta cuando trato con el cliente y a lo
253 mejor le he cogido el truco al cliente británico pero
254 luego me llega un cliente indio y ya tengo que
255 cambiar”. ¿Tú eso cómo lo percibes?

256 S8: Bueno, yo trabajo a través de agencias sobre
257 todo. Pero con mis clientes directos, bueno, eso lo
258 puede traducir... NO suelo tener problemas con otras
259 culturas, la verdad. He viajado mucho, he hablado
260 con MUCHA gente, gente que no conocía y no suelo
261 tener problemas. Si algo me extraña me quedo...
262 esperando a ver si surge algo que me suene para
263 poder reaccionar. <Risa> O sea, y además no me
264 importa NADA quedar como tonta. Al contrario. Me
265 parece que es lo más útil de este mundo mundial. O
266 sea que... Y perdona, pero no estoy de acuerdo con
267 esa traductora. Incluso, INSISTO OTRA VEZ, incluso en
268 las traducciones técnicas hay un BUEN componente
269 cultural. Yo creo que MUCHO más de lo que la gente
270 podría imaginar. Y sería MUY interesante indagar más
271 en ese tema.

272 E: Claro, porque las percepciones son tan variadas (...)
273 que yo estaría haciendo entrevistas de aquí a...

274 S8: <Simultáneo> Sería interesante coger a un mismo
275 texto por ejemplo, por ejemplo en inglés. Sería un
276 experimento. Y coger a varias personas que hablan
277 inglés pero no son ingleses, ¿vale? Y un inglés por
278 ejemplo, un alemán, un indio, un hindú, un español...
279 en fin. Y que leyese las instrucciones a ver cómo
280 reaccionan. O que tenga... Con algo de Ikea, que lo
281 tienen que montar. Y a ver CÓMO reacciona cada uno

(1)VINC.LAB

(5)AUTOEV.CI

(258-264)

Confía en su CI plenamente gracias a la experiencia de haber viajado y vivido con gente de diferentes culturas. Afirma que nunca hay que quedarse sin saber algo por falta de atrevimiento. Da lo mismo quedar como un “tonto”. Lo importante es aprender.

(2)REL.CI+TIPOSTRAD

(267-271)

Insiste en que en las traducciones técnicas hay mucha carga cultural.

282 a ese texto. Porque me apuesto lo que quieras que
283 las reacciones van a ser radicalmente distintas.

284 E: Qué interesante. Tomo nota.

285 S8: <Risas> Y es un texto técnico.

286 E: Sí, sí, sí, sí.

287 E: Y la pregunta más... digamos, clave, sería CUÁNDO.

288 Cuándo debería una persona, un traductor, claro,
289 empezar a plantearse esto de aprender sobre otras
290 culturas.

291 S8: Desde que nace.

292 E: (...) Incluso cuando todavía no tiene ni idea de a lo
293 que se va a dedicar.

294 S8: Yo creo que eso es una actitud que deberíamos
295 tener ante la vida. Y (...) eso es parte de... por eso dije
296 antes, vivir. Es que es parte del vivir.

297 E: Voy a plantearte ahora algo desde el punto de vista
298 de la formación de traductores en la universidad. (...) Porque en la universidad hay asignaturas... Por ejemplo aquí hay asignaturas concretas, exclusivas, dedicadas al aprendizaje de otras culturas, ¿no?

302 Civilización. Para ti ¿Cuál sería la forma más
303 apropiada de introducir el elemento cultural en un
304 programa de formación de traductores? ¿En
305 asignaturas así tipo *Civilización*? Concretas, aisladas,
306 exclusivas. ¿O que el elemento cultural estuviera
307 distribuido de forma más TRANSVERSAL? Que
308 empapara un poco todas las asignaturas.

309 S8: Bueno, creo que eso se hace en la facultad. Creo
310 que se hace.

311 E: ¿Sí? ¿Tú lo percibiste así?

312 S8: Yo lo percibí así. Quizás forcé un poco también las
313 situaciones, pero yo lo percibí así. Pero creo que sí
314 porque ya te digo, es que una cosa va tan unida a la
315 otra que aunque no quieras, estás... La cultura está

(3)E.ADQ.FAV

(287-296)

Respuesta rápida y rotunda. Toda persona desde muy pequeña debería comenzar con un aprendizaje intercultural. Para ella es otra actitud más que deberíamos tener todos ante la vida.

(3)E.ADQ.FAV

(2)VAL.CI-CT

316 imbricada en el lenguaje, es que son INDIVISIBLES.
317 Entonces forzosamente. La transversalidad está
318 hecha. Está dada. Eh... la *Civilización francesa* que me
319 la dio XX de la forma más caótica que puedo
320 recordar, pero fue una experiencia para las dos, yo
321 como alumna y ella como profe, bastante alucinante,
322 pero sobrevivimos las dos. Y fue muy útil. Fue muy
323 útil.

324 E: ¿Quizá una combinación? Es decir, que haya
325 asignaturas como *Civilización* pero que...

326 S8: <Interrumpe> Es que en las asignaturas de
327 traducción, vuelvo a insistir, la transversalidad ESTÁ
328 DADA, porque es que ¿cómo puedes articular un
329 idioma sin su cultura? Es que es imposible, es que no
330 lo puedes hacer. Incluso no sé, incluso, XX nos hizo
331 traducir patrones. Bueno, es que todo. TODO. Mira,
332 por ejemplo, una cosa tan tonta como ir a la playa y
333 andar descalzo. ¿Vale? Los españoles andan
334 “descalzos” y los ingleses andan “pies desnudos”,
335 ¿vale?

336 E: Sí, sí.

337 S8: O sea, para un español el estado natural de un pie
338 es dentro de un zapato y para un inglés el zapato es
339 algo que se pone en los pies porque su estado natural
340 es desnudo. Pues ahí ya mismo tienes todo un mundo
341 de...

342 E: Es que cuando hacía los grupos con alumnos
343 algunos decían que el factor cultural, su aprendizaje
344 dependía mucho de ellos, principalmente, pero
345 también del profesor, porque me ponían diversas
346 situaciones y algunos me decían que su profesor de
347 lengua se centraba mucho en la gramática, en el
348 vocabulario, y que la parte de cultura la dejaba más
349 aislada. En cambio otros me decían que su profesor

(3)E.ADQ.FAV

(2)VAL.CI-CT

(312-364)

Esta traductora insiste en decir que la cultura lo impregna todo y es fácil para un traductor verlo si abre los ojos y muestra una actitud abierta y curiosa. Hablando de formación dice que la cultura está de por sí en todas las asignaturas porque forzosamente es indivisible a la lengua. Simplemente hay que estar atento y mostrar interés, saber buscarla. Sin embargo, después de los grupos realizados a alumnos y otros traductores no bilingües, nos lleva a pensar que esta persona, al haberse criado en dos culturas, parte con ventaja y da por hecho que es fácil el aprendizaje cultural. Quizá porque ella lo ha interiorizado de forma menos consciente y con menos esfuerzo. Sin embargo la mayoría de estudiantes necesitan una guía y pautas más claras para su aprendizaje cultural.

350 de lengua les daba muchísimo de la cultura. Entonces
351 por eso te preguntaba.

352 S8: Depende. Porque yo no puedo creer que alguien
353 dé lingüística, por ejemplo, dejando de lado la
354 cultura. Lo que pasa es que otra cosa es que te esté
355 diciendo “¡QUERIDOS, ESTO ES CULTURA!”

356 E: Claro. De nuevo la actitud, ¿no?

357 S8: O sea, ¡abre los ojitos un poco, las orejas! ¿Sabes?
358 Es que hay que leer entre líneas. En la vida, en los
359 textos, en las situaciones, hay que leer entre líneas.
360 Te equivocas muchas veces porque muchas veces lo
361 que lees, como a mí con la libertad, es... equivocado
362 totalmente, pero por lo menos estás haciendo el
363 esfuerzo, ¿no? y además se te queda ¡boing! En la
364 cabeza, y puede resurgir años después.

365 E: ¿Y crees que esa actitud de estar atento, de ser
366 curioso, se puede fomentar en la formación? ¿O ya
367 tienes que entrar en traducción con esa actitud?

368 S8: Hombre, yo creo que hay que tener una
369 predisposición natural pero, pero qué duda cabe que
370 si... Como todo en la vida, hay muchas veces que a lo
371 mejor hay algo dormido, una semilla en ti, que hasta
372 que alguien no lo riega, no va a florecer.

373 E: Claro.

374 S8: ¡Y ES BONITO! Como ello solo cuando florece algo
375 en una persona. Cuando puedes ayudar a que algo
376 florezca. O cuando alguien hace que algo florezca en
377 ti, ¿no?

378 E: Que quizá... Estoy pensando que quizá en vez de
379 insistir a lo mejor en conocimientos de tipo histórico,
380 geográfico, datos, datos, datos... Intentar sacar esa
381 actitud de los alumnos sería una metodología a
382 aplicar.

(3)E.ADQ.FAV

(365-402)

Insistimos en el asunto de la formación porque asumimos que su punto de vista es que es responsabilidad del estudiante desarrollar la curiosidad y saber “leer entre líneas”. No se muestra muy optimista en cuanto a que desde la formación se pueda fomentar esa actitud en los alumnos, pero admite, vale mucho la pena intentarlo.

383 S8: Es muy difícil. “Puedes llevar el agua a la fu... El
384 mulo a la fuente, pero no puedes obligarle a beber”.
385 Es muy, muy, muy, difícil. Eh... Eso es una mala
386 traducción del inglés, pero bueno. Bueno lo dicen en
387 mi pueblo también. Pero la... Pero, bueno, se puede
388 intentar por lo menos. El hecho de que algo sea difícil
389 o poco probable no quiere decir que no se intente.
390 Porque nunca sabemos dónde van a caer lo que
391 sembramos, ¿no? O sea que...

(3)E.ADQ.FAV

392 E: Claro. De cara a un modelo de CI para aplicar, que
393 es lo que estoy haciendo yo, si introducir o no, ese
394 tipo de cuestiones. De cara a objetivos de formación
395 para el profesor, ¿no? Que figure eso de alguna
396 manera. Cosas que no son tan obvias.

397 S8: Vale la pena. Vale la pena. Vale la pena y sobre
398 todo hacerlo los alumnos. Como mínimo, como
399 mínimo empezarán a ser algo más conscientes de su
400 realidad quizás. O si no van a salir de traductores y
401 van a trabajar en una empresa internacional y no van
402 a traducir.

403 E: Claro, es que el perfil, ¿verdad? También es muy
404 variado.

405 S8: Claro, es que mucha gente quiere los idiomas y tal
406 pero para otras cosas.

407 E: Muy bien. Y... Bueno, tú me comentabas antes que
408 tú tenías un amplio conocimiento de otras culturas
409 porque has viajado mucho y demás. ¿Alguna vez te
410 ha surgido dificultad, te encuentras con algo que
411 dices, pues como lo de la libertad...?

(4)RESOL.PROBL

412 S8: ¡Oooh! Tuve una experiencia muy interesante en
413 Japón.

414 E: ¿Y cómo lo abordas? ¿Cómo lo solucionas? ¿Cuáles
415 son tus estrategias?

(407-416)

Formulamos la pregunta incompleta. Debimos haber especificado que esas dificultades se encontrasen en los textos que traducía. No obstante, nos relata una anécdota sobre el choque cultural que vivió en Japón y que ilustra perfectamente que no hay que quedarse en la superficie, sino que hay que insistir para conocer el sentido que hay en determinados gestos o actitudes de otras culturas y que a priori nos pueden parecer incomprensibles.

416 S8: El lenguaje de signos. <Risas> Esto fue... <Risas>
 417 Estaba yo en Wakayama. Había ido a ver a una amiga
 418 japonesa y ella tenía que trabajar y no podía estar
 419 atendiéndome, entonces me prestó su bici. Y yo me
 420 paseaba por... En Wakayama es muy grande pero ahí
 421 no hay inglés por ningún sitio. NINGUNO. En NINGÚN
 422 sitio. Ni un solo cartel. NADA. Era total. Me quedé sin
 423 idioma, que fue maravilloso porque no podía leer, no
 424 podía hablar y no podía oír NADA. Y tuve 10 días para
 425 pasearme por ahí con la bici sola. Y un día iba por la
 426 calle al principio. ¡Y luego me hice amigos y todo!
 427 Pero iba por la calle y las bicis van por la acera, no por
 428 la calle. O sea iba por la acera despacito para no
 429 atropellar a nadie porque hay mucha gente en
 430 Wakayama. Y venían tres mujeres de frente y me
 431 tocan el timbre ¡trin-trin-trin-trin! Muy irritadas. Y
 432 digo: “¡Ups! Algo estoy haciendo mal”. Me paré en
 433 seco y las miro. Claro, me llegan todos poco más
 434 arriba del ombligo. <Risas> Y digo: “¿Qué pasa?”
 435 ¿No? <Gestualizando con las manos> Y una de ellas
 436 MUY decidida me da una torta en la mejilla.
 437 <Gestualiza el tortazo>
 438 E: ¡Ooh! <Sorprendida>
 439 S8: Y digo... “¡Bueeeeno!” Digo: “Creo que no he
 440 hecho nada para merecer esto, o sea que algo me
 441 está intentando decir”. Y tenía curiosidad por
 442 averiguar qué era, ¿no? Entonces hago otra vez el
 443 gesto. <se encoge de hombros como preguntando> Y
 444 me da otra torta.
 445 E: ¡Ay!
 446 S8: ¡Pum! En la otra mejilla. <Gestualiza el tortazo>
 447 No muy suaves, eh... Y ya quedé muy perpleja y digo:
 448 “Uhhh espérate un momento”. Digo: “Hay algo, hay
 449 alguna diferencia entre YO Y ELLAS, ¿no? ¿Cuál puede

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

450 ser?” Entonces empecé a fijarme muy bien en ellas,
451 las tres llevaban sombrero. Y hacía calor. Y hacía sol.
452 Digo: “¡CLARO! ¡EL SOL! ¡QUE NO LLEVO
453 SOMBRERO!” <Gestualizando con cara y brazos para
454 que le entendiesen>

(4)ELEM.INTERC.TIPOS

455 E: Claro que no era...
456 S8: <Simultáneo> ¡QUE ME VOY A QUEMAR!
457 <Gestualizando de nuevo el tortazo en la cara> Mira,
458 se pusieron CONTENTÍSIMAS de que había
459 comprendido. Fuimos a comprarme un sombrero,
460 fuimos a comprarme crema, me llevaron a su casa,
461 estuve tomando el té, bueno... Ahí tienes un ejemplo
462 de una situación en la que no tenía a priori
463 ABSOLUTAMENTE ninguna estrategia. Pero ahí es:
464 primero, no tomar las cosas directamente como algo
465 personal, esperar a ver a qué viene la situación, ¿no?
466 En fin, toda una serie de cosas.

467 E: ¿Y traduciendo textos? ¿Alguna vez has dicho:
468 “¡Buf! ¿Esto cómo lo resuelvo?”

(4)RESOL.PROBL

469 S8: Eh (...) Bueno, seguramente hay MUCHAS cosas
470 de las que no he sido consciente. Seguro. Pero que
471 haya sido consciente, como me meto y lo descubro,
472 es que me...

473 E: Con una intensa labor de documentación pues...

474 S8: Sí. Como explorar un país.

475 E: Bueno, y ya el último punto. (–) Sé más o menos lo
476 que me vas a contestar, pero bueno. <Risas>

477 S8: <Risas>

478 E: ¿Cómo crees que has adquirido tu CI? Y... ¿cómo te
479 ves en ese aspecto? ¿Te ves cómoda en situaciones
480 de ese tipo cuando (...) chocan dos culturas? ¿Cómo
481 crees que has ido adquiriendo...?

482 S8: <Simultáneo> Bueno, ya te digo. Gracias a Dios,
483 en casi todas las situaciones incluso culturales en mi

(467-474)

Le preguntamos por este tipo de problemas en textos que traduce. Comenta que con investigación y documentación nunca ha tenido problemas.

484 propio país, que es ÉSTE, soy bastante TONTA. Y hay
 485 MILES de cosas que me asombran, ¿no? Entonces (...)
 486 Yo... ¿Que cómo me afectan has dicho? He perdido
 487 un poco el hilo de...

488 E: Sí. Eh... ¿Cómo valoras... te valoras a ti misma en
 489 ese aspecto?

490 S8: Ah sí. Pues tonta de nacimiento. Pero no sé, como
 491 tonta. Expectante.

492 E: Dispuesta a aprender, ¿no? Siempre.

493 S8: Sí. Sí, sí. Pero, y curiosa. Tengo mucha curiosidad
 494 siempre.

495 E: Y así lo has ido aprendiendo, ¿no? Adquiriendo.
 496 Desde esa curiosidad.

497 S8: Es que desde chiquitita. Mira desde el hecho de
 498 que mi madre era británica y mi padre americano. Ya
 499 HABÍA UNA DIFERENCIA cultural ABISMAL en casa.

500 Nada más que... Yo estaba viviendo en América y mi
 501 madre era británica y no le gustaba que hablásemos
 502 americano. Quería que hablásemos británico. Y eso
 503 para mí era un choque cultural. Una BARRERA
 504 cultural. GRANDE. Porque en la escuela si hablaba
 505 británico, los otros niños se reían de nosotras,
 506 entonces, rápidamente averiguas que en la escuela te
 507 comportas como una americana y en casa te
 508 comportas como una británica.

509 E: Claro, claro, claro.

510 S8: Y luego me trajeron a España y me encerraron en
 511 un internado donde nadie hablaba inglés y yo no
 512 hablaba español y fue un poco traumático, pero AHÍ
 513 TAMBIÉN. O sea, lo que pasaba en la escuela y mi
 514 vida española la tenía muy separada de lo que era mi
 515 vida en casa. Porque mis... Era franquismo, eran otros
 516 tiempos y mis padres eran muy liberales, entonces
 517 había un choque de culturas INMENSO. Ahí mismo. O

(5)AUTOEV.CI

(488-497)

Comenta que se considera una ignorante porque es ahí donde debería situarse cualquiera que está abierto a aprender. El "solo sé que no sé nada" que comentaba otro de los traductores. Es esa curiosidad la que le lleva al aprendizaje.

(5)E.ADQ.CI.PROP

(497-522)

Su adquisición de la CI comienza desde pequeña. Sus padres son angloparlantes de diferentes nacionalidades y ha tenido que adaptarse a los choques culturales desde que nació prácticamente. Se vino a España en pleno franquismo cuando era muy pequeña y ahora siente que toda esa experiencia le ha dado mucha confianza en su capacidad para relacionarse con personas de otras culturas.

518 sea, yo lo vengo mamando DESDE QUE TENGO

519 MEMORIA.

520 E: Claro, claro.

521 S8: Desde pequeñita. Sí. O sea, que personalmente

522 me siento cómoda.

(5)AUTOEV.CI

523 E: Pues esto es todo. Muchísimas gracias.

524 S8: De nada.

ANEXO 7: CUESTIONARIO cumplimentado por traductores profesionales

[páginas siguientes]

ANTES DE COMPLETAR EL CUESTIONARIO, POR FAVOR, LEA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

Este cuestionario es parte de un proyecto de doctorado desarrollado en el marco del “Programa Oficial de Posgrado en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación” (P11.56.1) de la Universidad de Granada bajo la coordinación del grupo de investigación AVANTI (HUM-763).

Con este estudio pretendemos recoger la perspectiva del traductor profesional para intentar mejorar ciertos aspectos de la formación actual de traductores en España; por esta razón **su colaboración es tan valiosa**.

El cuestionario es **anónimo** y una vez completado, se le adjudicará un código numérico para poder procesar la información, por lo que será imposible identificar a las personas que lo han realizado.

Le agradeceríamos que respondiese a **todas** las preguntas, tanto las de respuesta cerrada como las de respuesta abierta. Su punto de vista es de una importancia vital para este trabajo. Aunque crea no estar familiarizado con el tema de algunas preguntas, nos interesa todo tipo de opiniones, por eso **le rogamos que intente no dejar ningún espacio en blanco**.

Una vez termine de completar el cuestionario, se encontrará con la opción de reenvío:

“GUARDAR COMO PDF” → Se guardará una copia del cuestionario en su ordenador, por lo que **deberá adjuntarla usted mismo y enviarla** por correo electrónico a: silviagutierrezbregon@gmail.com

Si tiene cualquier tipo de duda sobre alguna pregunta o sobre el funcionamiento del cuestionario puede escribir a la dirección de correo mencionada sobre estas líneas. Estaremos encantados de resolverlas para poder optimizar al máximo su participación en este estudio.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

0. Código:

(1) PERFIL PROFESIONAL

1. Edad: _____

2. Sexo: _____

3. Formación académica:

3.1. Licenciatura/Grado	<input type="checkbox"/>	3.1.1. ¿Cuál/es?	_____
3.2. Posgrado	<input type="checkbox"/>	3.2.2. ¿Cuál/es?	_____
3.3. Otra formación	<input type="checkbox"/>	3.3.3. ¿Cuál/es?	_____

4. Actualmente trabaja como traductor:

4.1. Autónomo	<input type="checkbox"/>
4.2. En una agencia de traducción	<input type="checkbox"/>
4.3. En una empresa	<input type="checkbox"/>
4.4. Otro _____	<input type="checkbox"/>

5. Su trabajo de traductor es:

5.1. A tiempo parcial	<input type="checkbox"/>
5.2. A jornada completa	<input type="checkbox"/>

6. ¿Tiene alguna otra ocupación aparte de traductor? 6.1 ¿Cuál? _____

7. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el ámbito de la traducción?

7.1. De 0 a 5	<input type="checkbox"/>
7.2. De 5 a 10	<input type="checkbox"/>
7.3. De 10 a 15	<input type="checkbox"/>
7.4. Más de 15	<input type="checkbox"/>

8. ¿Cuáles son sus lenguas de trabajo? (puede marcar más de una opción)

8.1. Español e inglés	<input type="checkbox"/>
8.2. Español y francés	<input type="checkbox"/>
8.3. Español y alemán	<input type="checkbox"/>
8.4. Otras combinaciones: _____	<input type="checkbox"/>

9. ¿Cuál es su lengua materna? _____

9.1 ¿Traduce habitualmente hacia su lengua materna (lengua meta)?	<input type="checkbox"/>	sí/no
9.2 ¿Traduce habitualmente desde su lengua materna (lengua fuente)?	<input type="checkbox"/>	Sí/no
9.3 Otro: _____		

10. ¿A qué rama(s) de la traducción se dedica principalmente?(puede marcar más de una opción)

10.1. Traducción jurídica/económica/comercial	<input type="checkbox"/>
10.2. Traducción científica/técnica	<input type="checkbox"/>
10.3. Traducción audiovisual	<input type="checkbox"/>
10.4. Traducción literaria	<input type="checkbox"/>
10.5. Trad de textos turísticos/publicitaria	<input type="checkbox"/>
10.6. Localización web y/o videojuegos	<input type="checkbox"/>
10.7. Otras: _____	<input type="checkbox"/>

(2) PERCEPCIÓN

11. Puntúe de 1 a 4 según su importancia, las siguientes competencias del traductor:
(1-Nada importante; 2-Poco importante; 3-Importante; 4-Muy importante)

		1	2	3	4
11.1	Capacidad para analizar y producir textos de diferentes tipos en las dos o más lenguas de trabajo (c. comunicativa y textual)				
11.2	Habilidades, actitudes y conocimientos sobre las culturas a las que pertenecen las lenguas de trabajo (c. intercultural)				

11.3	Conocimiento de los principales enfoques teóricos de la traducción y de las disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional (c. temática)				
11.4	Capacidad para documentarse adecuadamente, gestionar recursos terminológicos y saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción (c. instrumental)				
11.5	Capacidad de atención y de memoria. Tener confianza en la manera en que se desarrolla su trabajo (c. psicológica)				
11.6	Capacidad para trabajar en equipo y para saber tratar profesionalmente con otras personas involucradas como clientes, autores, etc. Saber gestionar conflictos y justificar decisiones (c. interpersonal)				
11.7	Capacidad organizativa, de autoevaluación y autorrevisión. Saber identificar problemas y buscar soluciones en un encargo (c. estratégica)				

**12. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)**

		1	2	3	4
12.1	El conocimiento sobre otras culturas es útil para ciertos textos pero no es algo determinante en la calidad de una traducción.				
12.2	Conocer las culturas de trabajo es tan importante como conocer las lenguas. La competencia intercultural es esencial para cualquier traductor.				
12.3	El conocimiento intercultural es un elemento complementario que ayuda a mejorar otras competencias más relevantes, como la lingüística.				
12.4	La competencia intercultural es útil en la profesión de intérprete, pero no tanto en la de traductor porque éste no tiene que afrontar una comunicación directa con personas de culturas diferentes.				
12.5	La traducción de textos es una forma de comunicación intercultural.				

**13. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)**

		1	2	3	4
13.1	El traductor debería viajar con frecuencia a los países de las lenguas de trabajo o seguir la evolución social y política de éstos a través de la TV o la prensa internacional para mejorar la calidad de las traducciones.				
13.2	Prefiero esforzarme en mejorar mi competencia lingüística y otras habilidades como saber documentarme o aprender más sobre herramientas informáticas, que aprender sobre otras culturas, porque esto último no está tan presente en la rutina diaria del traductor.				
13.3	Según mi experiencia, aprender sobre otras culturas es un proceso muy complejo y costoso que a la larga no compensa para el desempeño del trabajo diario.				
13.4	El traductor debería preocuparse por mejorar su competencia intercultural porque la cultura es un elemento clave que está presente en todas las fases del proceso de traducción.				

14. ¿Considera que el nivel necesario de competencia intercultural depende del tipo de traducción que se realice? (literaria, jurídica, científica, etc.)?

14.1 ¿Por qué lo considera así?

(3) APROXIMACIÓN

15. Según su experiencia, enumere las habilidades, actitudes y conocimientos sobre otras culturas que considere necesarios en la labor del traductor profesional y que formarían su competencia intercultural:

16. ¿Cuándo considera que sería más apropiado para el traductor, COMENZAR su aprendizaje intercultural?

16.1. Durante su etapa de formación (universidad)

16.2. Durante su etapa laboral, una vez finalizada la formación

16.3. -

16.4. \

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

17. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:

(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)

		1	2	3	4
17.1	La adquisición de la competencia intercultural (CI) es un proceso que ha de iniciarse y finalizar en la etapa de formación académica del traductor para que éste salga mejor preparado al mercado laboral en este aspecto.				
17.2	La adquisición de la CI es un proceso de aprendizaje continuo que comienza en la etapa académica y se extiende también durante la etapa profesional.				
17.3	Sólo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de CI				
17.4	En la etapa de formación universitaria del traductor, el componente cultural ha de estar distribuido de forma homogénea en el plan de estudios, de forma que en todas las asignaturas esté presente de algún modo el aprendizaje intercultural.				
17.5	En la etapa de formación universitaria del traductor, el componente cultural ha de estar presente en asignaturas aisladas que cubran este aspecto de forma exclusiva. (ej: la asignatura de Civilización)				
17.6	En la etapa profesional, el traductor debería continuar con un aprendizaje intercultural autónomo para seguir aumentando su nivel de CI				
17.7	La etapa de formación es el mejor periodo para que el traductor adquiera un nivel óptimo de CI, por tanto es ahí donde debería hacerse hincapié para que el traductor llegue a la etapa profesional preparado para cubrir las necesidades del mercado a este respecto.				

(4) ELEMENTOS INTERCULTURALES Y GESTIÓN DE CONFLICTOS

18. En los textos con los que trabaja habitualmente, ¿qué elementos propios de otras culturas suele encontrar?(Puede marcar más de una opción)

- | | |
|---|--------------------------|
| 18.1. Información histórica y/o geográfica | <input type="checkbox"/> |
| 18.2. Información económica, jurídica y/o sobre instituciones | <input type="checkbox"/> |
| 18.3. Información de tipo humorística, juegos de palabras, refranes | <input type="checkbox"/> |
| 18.4. Información sobre costumbres y/o religión | <input type="checkbox"/> |
| 18.5. Ninguno de los anteriores | <input type="checkbox"/> |
| 18.6. Otra información: _____ | <input type="checkbox"/> |

19. ¿Con qué frecuencia, los elementos marcados en la pregunta anterior constituyen para usted un problema de traducción?

- | | |
|--|--------------------------|
| 19.1. Rara vez aparecen elementos de otras culturas en los textos que traduzco. | <input type="checkbox"/> |
| 19.2. Aunque aparezcan casi nunca constituyen un problema porque suelo conocer cuál es la mejor opción de traducción en cada caso. | <input type="checkbox"/> |
| 19.3. A menudo me resulta complicado traducir este tipo de elementos. | <input type="checkbox"/> |
| 19.4. Aparecen con mucha frecuencia y casi nunca estoy seguro de la opción de traducción más adecuada. | <input type="checkbox"/> |

20. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para solucionar problemas de traducción de tipo cultural? (1-Nunca; 2-Casi nunca; 3-A menudo; 4-Muy a menudo)

		1	2	3	4
20.1	Foros y comunidades de traductores online (tipo ProZ) y/o redes sociales				
20.2	Diccionarios, glosarios, textos paralelos y otras traducciones similares				
20.3	Acudo al cliente				
20.4	Acudo a personas que conozco, que han crecido en la cultura de trabajo				
20.5	Consulta a colegas de mi trabajo (revisión peer-to-peer)				
20.6	Otros recursos que utilizo: _____				

(5) AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (CI)

21. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)

		1	2	3	4
21.1	Considero que tengo un nivel alto de CI adquirido tanto en mi etapa de formación universitaria como en mi carrera profesional.				
21.2	Estoy siempre abierto al aprendizaje intercultural porque es parte de mi trabajo.				
21.3	Reconozco que debería mejorar mi CI puesto que a veces no me siento cómodo en la interacción con otras culturas por miedo a equivocarme.				
21.4	Nunca he reflexionado sobre la CI porque no veo su relación con la profesión de traductor				
21.5	Mi nivel de CI es aceptable. Reconozco que no tengo mucho tiempo para viajar o realizar actividades para mejorar mi aprendizaje intercultural pero hasta ahora he sabido desenvolverme sin problemas en este plano.				

22. Valore las siguientes afirmaciones según su grado de acuerdo:
(1-En total desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-De acuerdo; 4-Muy de acuerdo)

		1	2	3	4
22.1	Creo que durante mi etapa universitaria es donde más aprendí sobre otras culturas, a través de las clases y la guía de mis profesores.				
22.2	Mi aprendizaje intercultural tanto en la etapa de formación como en la profesional, ha sido totalmente autónomo.				
22.3	He aprendido más acerca de otras culturas en mi trabajo como traductor a través de la experiencia, el contacto intercultural real y la resolución de conflictos.				
22.4	Diría que mi aprendizaje intercultural comenzó en mi etapa de formación y continúa cada día en mi trabajo.				
22.5	Durante la universidad me dieron las bases apropiadas para poder desarrollar ahora un aprendizaje intercultural autónomo y adaptado a las necesidades de mi profesión.				

Este espacio es para matizar alguna respuesta o realizar algún comentario sobre el propio cuestionario:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN EN ESTE ESTUDIO!