

La movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de futuros traductores. Estudio de caso

Inmaculada Soriano García

Facultad de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada

Resumen: El presente artículo tiene por objeto mostrar la influencia que la movilidad estudiantil ejerce en la formación de futuros traductores y se basa en los resultados y conclusiones alcanzadas en la tesis doctoral titulada *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*¹. A lo largo de este trabajo se relacionarán por tanto la didáctica de la traducción y la movilidad estudiantil, dos campos que se encuentran íntimamente relacionados pero de los que escasean investigaciones que los integren conjuntamente. En esta línea, se perfilará la aportación de los intercambios de movilidad en general así como en el desarrollo específico de la competencia traductora.

Palabras clave: Traducción, Movilidad estudiantil, Didáctica de la traducción

Introducción

A pesar de que el ejercicio de la traducción es una actividad que ha gozado de un amplio desarrollo a lo largo de la historia, el intento por sistematizar sus principios, el interés hacia la elaboración de una teoría de la traducción y la necesidad de saber *cómo* formar buenos profesionales en esta materia, no surgió hasta bien entrado el siglo XX. De igual modo, si bien está constatado que la movilidad estudiantil es una actividad que se ha desarrollado a través de los siglos (Altbach *et al.* 1985; Altbach & Teichler, 2001; Komissarov, 2002), no se ha convertido en objeto de estudio hasta hace relativamente poco tiempo.

El presente artículo se basa, por un lado, en la didáctica de la traducción y, por otro, en la movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de traductores. Su objetivo es mostrar la aportación de los intercambios de movilidad respecto a la formación de futuros traductores, todo ello des-

Abstract: This paper seeks to draw attention to the contribution of student mobility programmes to the training of future translators and is based on the results of a PhD thesis entitled *Student mobility in the context of translation training. Expectations, experiences and the degree of satisfaction of participants in two mobility programmes MGLU-UGR/MGLU-ULPGC*. Thus, this paper will link the fields of didactics of translation and student mobility –two fields which are, in fact, closely related but not discussed together in the literature. In this way, the contribution of student mobility in general will be highlighted as well as the specific development of translation competence due to that mobility.

Key words: Translation, Student mobility, Didactics of translation

de la perspectiva del propio estudiantado y del profesorado que participa en dichos intercambios.

El origen de este trabajo se sitúa en los resultados obtenidos durante la realización de la tesis doctoral titulada *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*.

A lo largo de este artículo, presentaremos el contexto de dicho estudio, la metodología aplicada y los resultados obtenidos. Prestaremos especial interés en mostrar aquellos ámbitos (académicos, culturales o interculturales, entre otros) en los que la movilidad estudiantil ejerce un papel fundamental respecto a la formación íntegra del estudiantado y, finalmente, de acuerdo con las conclusiones obtenidas, esbozaremos aquellas subcompetencias de la competencia traductora desarrolladas a lo largo de un intercambio de movilidad.

Movilidad estudiantil y formación de traductores

Castillo (2002: 7) se remonta al siglo VII para situar los orígenes de la movilidad estudiantil relacionándolos con el

¹ MGLU: Universidad Estatal Lingüística de Moscú
UGR: Universidad de Granada
ULPGC: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Grand Tour que realizaban los estudiantes británicos de aquella época. Posteriormente, el primer ejemplo de movilidad directamente vinculada con la formación de traductores se encuentra en Bagdad en el siglo IX, en la denominada «House of Wisdom». Situándonos en territorio nacional encontramos otro referente fundamental en el siglo XII, la «Escuela de traductores de Toledo» donde las iniciativas culturales que se incluían en dicho movimiento pueden igualmente vincularse a la idea del desarrollo de la movilidad estudiantil (Soriano, 2007: 55).

En España, la Universidad de Granada es una de las universidades españolas que más estudiantes de intercambio recibe en sus aulas. Cabe además matizar que la facultad de Traducción e Interpretación es uno de los centros que ha experimentado en mayor grado la movilidad estudiantil, tanto en relación con aquellos estudiantes que recibe en sus aulas como aquellos otros que envía al extranjero.

Paralelamente al desarrollo y auge de los programas de movilidad, en los últimos años se ha despertado el interés investigador hacia la movilidad aplicada a la formación estudiantil. A este respecto, se ha estudiado el impacto de los estudiantes de intercambio en la Universidad de Granada, los efectos en las aulas plurilingües, etc. Dichos estudios han aportado datos valiosísimos al campo de la movilidad y han planteado asimismo nuevas líneas de investigación. No obstante, centrándonos en el tema que nos ocupa, cabe señalar que las obras generales de didáctica de la traducción no consideran la movilidad estudiantil, lo cual resulta sorprendente dada la larga tradición de la que gozan dichos intercambios de movilidad y la importancia que adquieren a lo largo de la formación de futuros profesionales de la traducción.

Ciñéndonos a nuestro territorio nacional, de entre los escasos trabajos que relacionan la formación de traductores y la movilidad estudiantil es preciso destacar los estudios de Pym (1992), Tsokaktsidu (2005), Soriano (2007) y Morón (2003).

Choque cultural

Cabe señalar, asimismo, que hablar de movilidad estudiantil implica necesariamente hacer referencia al concepto de «choque cultural». Este término, conceptualizado por el antropólogo Oberg (1954), agrupa los sentimientos de ansiedad provocados por el hecho de verse inmerso en un contexto extranjero, y por tanto, extraño. Según los expertos, todas aquellas personas que viven en el extranjero —independientemente de la duración de la estancia que realicen— padecen, en mayor o menor medida, el efecto del choque cultural. Por tanto, el estudio de esta cuestión con respecto a la movilidad estudiantil se hace imprescindible.

Son numerosos los modelos de choque cultural propuestos (Oberg, 1954; Adler, 1972 y 1987; Bennet, 1993; Winkelman, 1994, White: 2007) pero, por regla general, se pue-

de afirmar que el choque cultural está formado por cuatro fases: la fase inicial de *Luna de Miel*, caracterizada por un fuerte sentimiento de euforia y fascinación ante todo lo nuevo; la fase de *Crisis*, en la que destacan sentimientos de frustración e inseguridad; la fase de *Recuperación*, durante la cual el sujeto trata de superar todos los obstáculos encontrados en su camino y, finalmente, la fase de *Adaptación*, en la que el sujeto es capaz de comprender y aceptar la nueva cultura y sumergirse en ésta.

En estrecha relación con el estudio del choque cultural, es preciso hacer referencia a la teoría de la *curva U*, presentada por Lysgaard en 1955 tras realizar un estudio en el que participaron un grupo de estudiantes noruegos que realizaban una estancia en EE.UU en el marco del programa Fulbright. Uno de los objetivos de Lysgaard consistía en estudiar el proceso de adaptación cultural a un país y a una cultura nuevos. A partir de los resultados obtenidos, este autor describió tres estados por los que atravesaban los sujetos participantes: en primer lugar, los estudiantes se mostraban optimistas y fascinados hacia el nuevo entorno. A continuación, comenzaban a sentir ansiedad y confusión, se sentían desorientados y solos. Finalmente, tras haber aprendido a superar las dificultades anteriores, los estudiantes alcanzaban el tercer y último estado, el de la adaptación.

El sentimiento inicial de euforia, la consiguiente crisis y la adaptación final, representados todos ellos en un gráfico, dieron como resultado una línea en forma de U, que acabó dando nombre a la teoría propuesta por este autor: *la teoría de la curva U*.

Evaluación de un programa de movilidad. Un estudio de caso

El objetivo general de la tesis doctoral de la que parte el presente artículo, como se ha avanzado anteriormente, consistía en evaluar la aportación de los programas de movilidad en la formación de futuros traductores. Además, se centraba igualmente en una serie de objetivos específicos orientados hacia las motivaciones, expectativas y experiencias de los participantes en estos intercambios.

Los sujetos de nuestra investigación fueron:

- Estudiantes de traducción de cursos anteriores al curso 2004-2005, que nos sirvieron para contextualizar el estudio, y a los que se realizó una única entrevista². Este

² Cuatro de estos estudiantes habían realizado el mismo intercambio en dos ocasiones, lo cual nos permitía analizar el estudio del choque cultural en una persona en dos momentos diferentes de su vida.

grupo estuvo formado por 17 sujetos (6 estudiantes rusos y 11 estudiantes españoles respectivamente).

- Estudiantes de traducción del curso académico a los que se realizó un seguimiento continuo, es decir se les entrevistó en tres ocasiones: antes, durante y al finalizar sus estancias en el extranjero. Este grupo estaba compuesto por 10 sujetos (7 estudiantes rusos y 3 estudiantes españoles³).
- Profesores de traducción
- Gestores de programas de movilidad, que participan igualmente en la realización de dichos programas.

Debido a limitaciones de espacio, los datos que se mostrarán en el presente artículo estarán únicamente centrados en los grupos de estudiantes que participaron en nuestro estudio y que consistían, tal como se ha avanzado previamente, en un total de 27 sujetos.

La duración de los programas, dependiendo las instituciones implicadas, era de 3, 4 ó 9 meses. En relación con este aspecto, cabe señalar que los intercambios de 9 meses que se recogieron fueron realizados únicamente por estudiantes españoles. A cada uno de los estudiantes que participaron se le asignó un nombre ficticio con objeto de mantener su anonimato y facilitar su participación —libre de cualquier susceptibilidad— en nuestro estudio.

En cuanto a la metodología utilizada en nuestro estudio, cabe señalar que éste se ubicaba dentro del paradigma cualitativo ya que su objetivo no consistía en medir o cuantificar datos sino en analizar e interpretar la realidad a partir de aquéllos que participaban en ella (Soriano, 2007: 155). De acuerdo con este enfoque cualitativo, este estudio incluía pocos sujetos y numerosas variables y, dentro de los vastos límites de dicho paradigma, se incluía en la tradición del estudio de caso (Creswell, 1998).

Nuestro objetivo principal y el enfoque cualitativo de nuestra investigación nos mostraron los instrumentos de recogida de datos. De este modo, optamos por realizar entrevistas semiestructuradas en profundidad que incluían preguntas acerca de la preparación previa de los estudiantes, sus motivaciones, expectativas, el desarrollo de los intercambios y sus percepciones finales.

Es interesante señalar que la aplicación de nuestros instrumentos de recogida de datos siguió el mismo esquema que un programa de movilidad. Es decir, se realizaron tres entrevistas: una antes de comenzar la estancia en el extranjero, la segunda, en las dos primeras semanas del intercambio y, finalmente, la tercera y última, una vez que se acercaba el final de sus estancias en el extranjero.

Además, con objeto de recoger el máximo de información posible, decidimos combinar nuestras técnicas cualitativas con el enfoque cuantitativo y, para ello, nos servimos de dos cuestionarios para completar las informaciones recogidas acerca de las motivaciones de los estudiantes y de las implicaciones que dichas experiencias en el extranjero tenían en relación con su formación en tanto que futuros traductores.

Tras transcribir y analizar las entrevistas, la información se extrajo siguiendo un criterio estrictamente temático. De acuerdo con la información obtenida, en relación directa con el estudio del choque cultural, se realizaron gráficos que, con valor aproximado, sirvieron para reflejar el desarrollo de los intercambios de cada uno de los participantes.

Aportaciones de la movilidad estudiantil a la formación de futuros traductores

Llegados a este punto, partiremos de los resultados obtenidos en este estudio, centrándonos únicamente en los grupos de estudiantes, para mostrar los resultados alcanzados.

Con objeto de mostrar estos resultados, nos ceñiremos a la taxonomía establecida por el *Residence Abroad Project*⁴ (Coleman, 2001, 2006 citado en Kelly, 2006) que establece seis áreas de impacto en relación con la movilidad estudiantil: académica, cultural, intercultural, lingüística, personal y profesional, respectivamente.

Ámbito académico

La principal aportación, a nivel académico, que esperaban recibir los estudiantes de este intercambio estaba directamente relacionada con el desarrollo de su nivel lingüístico y cultural, todo ello, claro está, dentro del ámbito de los estudios que estaban cursando en sus universidades de origen.

Porque ya hace mucho que estudio español [desde el colegio] y quiero perfeccionarlo y conocer un país que me gusta mucho.

(Katia, 20-21)

Sí. Bueno, es que yo creo que es necesario, que si no voy a poder aprender lo suficiente porque en dos años que das ruso, primero y segundo, con eso no vas a saber ya perfectamente para poder traducir algo... Y no sé, es que yo creo que es necesario irse por ahí, si no... es que no... como traductor, no se puede hacer sin estar en el otro sitio.

(Mercedes, 30-34)

³ Extrañamente, durante el curso 2004-2005, ningún estudiante de la ULPGC realizó el intercambio en Moscú.

⁴ El *Residence Abroad Project* es junto al *Learning and Residence Abroad* (LARA) y el *Interculture Project* uno de los proyectos creados en Reino Unido con objeto de aumentar la calidad de la experiencia de los estudiantes en el extranjero.

En primer lugar, para aumentar mi nivel de ruso porque es imposible en Granada llegar a un buen nivel... por razones obvias, y en segundo lugar, pues para conocer el país, está claro.

(Alejandro, 26-28)

Con relación al estudio de la lengua, resulta interesante señalar que el estudiantado español, de manera generalizada, hacía referencia a cierta «dificultad intrínseca» que parecía acompañar al estudio de la lengua rusa y que, para nuestra sorpresa, constituyó una percepción que no desaparecía ni siquiera una vez que éstos ya habían realizado una estancia en Rusia.

Pues porque... lo necesito ... Porque es un idioma muy difícil y creo que la traducción me va a costar un montón de trabajo y lo veo una oportunidad buenisima para también coger manejo y demás...

(Ana M.ª, 30-32)

Pues... porque pensaba que la única forma de acabar aprendiendo ruso de una vez era yendo al país.

(Nerea, 29-30)

Junto con la importancia para el desarrollo de su nivel lingüístico y cultural, tanto estudiantes como profesores, resaltaban la importancia de poder acercarse a un sistema universitario nuevo y, sobre todo, a una aproximación metodológica diferente. Con respecto a la metodología empleada en clase de traducción, los estudiantes —tanto rusos como españoles— fueron desde un inicio conscientes de la existencia de ciertas diferencias pero se adaptaron a ellas sin mayores problemas. En cuanto a las formas de trabajo preferidas por los estudiantes, destacó principalmente el trabajo individual. Esto último resulta interesante si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por Tsokaktsidu (2005), según los cuales, en el contexto del aula multicultural de la Universidad de Granada, los estudiantes mostraban una tendencia distinta.

Pregunta: Entonces se diferencia la forma de trabajar a la que estás acostumbrada, ¿no?

Respuesta: Sí, allí no hay un sistema tan estricto. Aquí es obligatorio imprimir el texto y entregar el archivo y después ella nos corrige los errores, lo devuelve, lo corregimos, de nuevo lo imprimimos, lo entregamos y ella de nuevo lo corrige.

Pregunta: ¿En qué se diferencian las clases? Los tipos de ejercicios, ¿son parecidos a lo que has hecho en Moscú?

Respuesta: No. Nosotros al principio... ella nos reparte el texto y lo preparamos oralmente para la clase. En clase, lo traducimos por turnos y ella corrige. En principio, cuando entregamos el texto, debe haber menos errores. Pero ella los encuentra.

(Nina, 141-156)

Pregunta: En cuanto al método de enseñanza, ¿notaste alguna diferencia entre Moscú y Granada? En las clases de traducción.

Respuesta: ¿De traducción? Yo diría que en Rusia, el profesor trata de... trata de hablar con cada estudiante... cuando leemos una frase, tratamos que cada estudiante lo leyera. En España un estudiante escribe su variante en la pizarra y después todo el mundo está discutiendo y parece que se discute solo la variante de un estudiante. Eso no me gustó tanto, la verdad.

Pregunta: Bueno, pero al discutir todos participan con sus variantes, ¿no?

Respuesta: Sí, claro pero es algo diferente porque... ¡Ah! La diferencia es porque en Rusia el profesor es el interlocutor, quien dirige, y en España yo diría que son más los estudiantes.

(Piotr, 226-236)

En relación con el ámbito académico es preciso hacer igualmente referencia a otro aspecto fundamental: el reconocimiento de créditos. Contrariamente a la situación habitual que se mantiene a nivel europeo, en la que el sistema de reconocimiento de créditos está bastante internacionalizado, en el caso de los estudiantes españoles, una vez de vuelta a sus universidades de origen, tan sólo podían ver reconocidos créditos de optatividad y libre configuración. A su vez, los estudiantes rusos, se encontraban adscritos a un sistema que tenía establecido el desarrollo de dicho intercambio durante el primer cuatrimestre de tercero o cuarto, y el reconocimiento de créditos, tal y como podemos entenderlo en un contexto europeo, no existía. De este modo, los estudiantes, una vez de regreso a su universidad de origen —e independientemente de las asignaturas que habían cursado en España— debían presentarse a una serie de exámenes que incluían aquellos contenidos que durante su «ausencia» habían trabajado el resto de estudiantes permanentes de la MGLU. Aparecen por tanto reflejadas dos concepciones distintas sobre la movilidad estudiantil, una —la española— que en mayor o menor medida reconoce los estudios cursados en el extranjero y otra, —la rusa— que no los reconoce, en el sentido estrictamente académico del término.

En cuanto a la existencia de problemas académicos graves, no se detectó ninguno que fuera más allá de aspectos puntuales relacionados con el paso de un sistema académico a otro (duración de las clases, organización de horarios, distribución de niveles, principalmente).

Finalmente, y en relación con la preparación previa al intercambio de los estudiantes, es necesario señalar que, de manera generalizada, los estudiantes afirmaron haber recibido información previa por parte de sus universidades. Sin embargo, en la mayoría de los casos, dicha información fue percibida como insuficiente o no necesaria y todos los

participantes apuntaron que la mejor información había venido de la mano de estudiantes de cursos anteriores que ya habían participado en dichos intercambios.

Ámbito cultural

Debemos recordar que la principal motivación que empujaba al estudiantado a participar en un programa de movilidad venía acompañada del interés por aumentar sus conocimientos lingüísticos y culturales. En tanto que futuros traductores, y siguiendo la misma línea, los estudiantes pensaban que el intercambio les proporcionaría, además de una base lingüística más completa, amplios conocimientos culturales.

Porque me resulta interesante conocer más de cerca ese país, conocer su cultura, la gente, la universidad.

(Oria, 18-19)

Pues yo pensé que iba a ser súper importante. Sobre todo a nivel lingüístico porque aunque ya conoces un poco la gramática, pero la práctica... Claro, aquí no tienes práctica, sobre todo eso y conocer lo que es la cultura y el ambiente y todo eso.

(Paloma, 96-98)

En estrecha relación con la preparación previa a sus estancias en el extranjero, los estudiantes que entraron en contacto directo con otros compañeros, que ya habían realizado el mismo intercambio, abordaron mejor ciertos aspectos culturales, entre los que cabe citar su relación con el nuevo entorno —alojamiento, comidas, horarios— o la percepción de ciertas actitudes, principalmente.

Ámbito intercultural

El ámbito intercultural fue una de las bases primordiales de nuestro estudio y, a este respecto, como ya se ha indicado, se prestó especial atención al análisis y estudio del choque cultural. Los resultados obtenidos mostraron que:

- no todas las fases presentadas en la teoría de *la curva U* aparecían reflejadas en la práctica y no todas ellas se reflejaban de igual manera entre los estudiantes españoles y rusos. Esto daba lugar a gráficos en forma de U (en los que se reflejaban las cuatro fases propuestas por Oberg en relación con el estudio del choque cultural) así como gráficos en forma de J (en los que no aparecía reflejada la primera de las fases presentadas por Oberg —la fase de *Luna de Miel*—);
- muy pocos sujetos alcanzaron realmente la fase de adaptación;
- los estudiantes rusos tenían una mayor facilidad para adaptarse a la cultura de llegada;
- no existía una relación directa entre la duración del intercambio y el nivel de adaptación alcanzado;
- se hacía evidente la relación directa que sí se establecía entre el nivel de lengua y los conocimientos *previos* de la cultura de acogida y el nivel final de adaptación alcanzado.

Creemos interesante mostrar dos gráficos con las tendencias generales de los dos grupos estudiados, los estudiantes rusos y españoles, respectivamente, en relación con las fases de choque cultural experimentadas por los mismos:



Figura 1: Tendencia generalizada mostrada por el estudiantado ruso

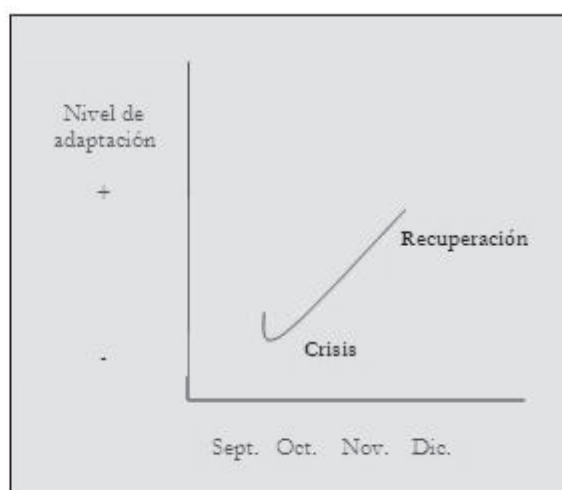


Figura 2: Tendencia generalizada mostrada por el estudiantado español

Los problemas principales que encontró el estudiantado al inicio y durante el intercambio se concentraban en torno a la barrera lingüística y a dificultades de adaptación a un nuevo entorno —alojamiento, comida, etc. Dichas dificultades desaparecieron generalmente en el caso de los estudiantes rusos mientras que en el de los españoles solían seguir presentes a lo largo de los intercambios.

Creemos oportuno añadir que en nuestro estudio encontramos finalmente necesario que un acercamiento previo del estudiantado al concepto de choque cultural, sus características, fases y síntomas les podría haber permitido reconocerse en él y haber puesto en marcha los medios necesarios para superarlo del mejor modo posible.

Igualmente, la duración de los intercambios —que, recordemos, oscilaba principalmente entre tres y cuatro meses— resultó insuficiente, por lo cual el estudiantado español señaló que, según sus propias expresiones, «justo cuando comenzaban a sentirse más cómodos» en ese nuevo ambiente tuvieron que abandonarlo y regresar a casa.

Ámbito lingüístico

La profundización de los conocimientos lingüísticos, tal como ha quedado reflejado anteriormente, era uno de los aspectos fundamentales entre las motivaciones previas del estudiantado.

Al inicio de los intercambios, ha quedado igualmente reflejado que la denominada barrera lingüística afectó a un gran número de los estudiantes que participaron en el estudio aunque es preciso realizar ciertas matizaciones. Así, aquellos estudiantes rusos que sufrieron dicha barrera la percibieron además desde el punto de vista de la comprensión (téngase en cuenta que los estudiantes realizaban sus intercambios en dos zonas con marcados acentos, Granada y Las Palmas de Gran Canaria, respectivamente) y, en gran medida, fue un obstáculo que superaron sin mayor dificultad.

Pregunta: ¿Y qué dificultades tuviste durante los primeros diez días?

Respuesta: Dificultades de comunicación porque me resultó muy difícil entender a los granadinos y necesité un mes, un mes y medio, para acostumbrarme a su forma de hablar, a su acento y ese fue el único problema.

(Nelia, 216-219)

Pregunta: ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que te has «enfrentado» en estos primeros días, semanas?

Respuesta: A la incomunicación, querer relacionarte con la gente y no poder.

(Mercedes, 298-300)

Sin embargo, en el caso del estudiantado español, la barrera lingüística afectaba tanto a la comprensión como a la expresión y, de manera generalizada, fue un obstáculo que no consiguieron superar a lo largo de sus intercambios.

A este respecto, cabe señalar que el estudiantado español que realizó su estancia en Moscú se encontró inmerso en un sistema universitario excluyente, que agrupaba a los estudiantes extranjeros por nacionalidades —es decir, sin entrar en contacto con estudiantes rusos permanentes— y además, la duración del intercambio era de tan sólo tres o cuatro meses. Consecuentemente, estos aspectos contribuyeron a que la barrera lingüística inicial no consiguiera superarse en la mayoría de los casos.

Pregunta: ¿Y cuál fue tu primera impresión del desarrollo de las clases?

Respuesta: Me gustaban... Claro, como no estás acostumbrada a que te den toda la clase en ruso, pues sí, la verdad es que me gustó mucho y como estábamos tres o cuatro en clase, éramos poquitos, pues muy bien. Lo que pasa es que yo hubiera querido estar en clase con rusos, ¿sabes? un poco para practicar un poco más... cuando ellos vienen a la facultad, ellos siempre tienen clase con nosotros. Ahora, que entiendan o no, esa ya es otra historia... Pero por lo menos están y conocen a otros estudiantes, tienen alguna conversación, sin embargo nosotros estábamos como aislados.

(Paloma, 151-159)

Ámbito personal

Al ámbito personal suelen pertenecer las principales aportaciones del intercambio señaladas, tanto por estudiantes como por profesores y gestores. A este respecto, cabe señalar que todos los participantes valoraron de forma unánime —e independientemente de las dificultades atravesadas o del nivel de adaptación alcanzado— la experiencia vivida como «positiva» o «muy positiva».

Creo que me dio independencia, que me dio método de trabajo, que me enseñó a enfrentar la vida, a solucionar problemas, que me abrió mis horizontes culturales, en realidad fue una experiencia inigualable en ese sentido.

(Profesora Sonia Bravo, 19-22)

En todos los casos, quedó reflejado que la realización de uno de estos intercambios fue un medio que potenció la libertad y autonomía del estudiantado, lo cual hizo que dichas estancias en el extranjero se convirtieran, en opinión de los propios participantes, en una de sus mejores experiencias de vida.

Ámbito profesional

Entre los participantes en nuestro estudio se encontraba un grupo de estudiantes ya licenciados en el momento en que

se realizó nuestra investigación. Por tanto, un aspecto interesante de nuestro trabajo se correspondía con el desarrollo posterior, ya a nivel profesional, de los mismos. Con relación a su inserción laboral, resultó sorprendente advertir que, de manera generalizada, los licenciados españoles que habían incluido el ruso como lengua de trabajo a lo largo de sus estudios no se dedicaban en la actualidad a trabajar con dicha lengua. En la misma línea, resultó igualmente sorprendente observar la tendencia contraria, es decir, el hecho de que los licenciados rusos sí incluyeran mayoritariamente el español como lengua de trabajo.

Estos resultados nos hicieron plantearnos si el ruso era una lengua en la que se iniciaban nuestros estudiantes únicamente por exotismo, pero a la que no se dedicaban profesionalmente una vez finalizada su formación como traductores⁵.

El desarrollo de la competencia traductora en el marco de la movilidad estudiantil.

Aunque el área de impacto profesional del *Residence Abroad Project* se centra básicamente en la empleabilidad y no recoge aspectos concretos relacionados con la competencia traductora; estimamos necesario incluir, igualmente, el desarrollo de dicha competencia en el presente artículo ya que el objetivo final de la didáctica de la traducción consiste, a nuestro entender, en formar precisamente a traductores competentes en el ámbito profesional.

Por ello, a continuación reflejaremos brevemente el desarrollo de la competencia traductora de aquellos estudiantes que participaron en nuestro estudio. A este respecto, debemos señalar que en nuestra investigación no se utilizó ningún instrumento de medida en relación con el grado de adquisición de la competencia traductora y, por tanto, los resultados expuestos en este apartado se basan exclusivamente en las percepciones de los propios estudiantes y en los datos derivados del análisis de sus discursos.

Debemos comenzar exponiendo que, al preguntar inicialmente al estudiantado su opinión acerca de la influencia que este intercambio tendría respecto a su formación como futuros traductores, éste tendía de manera generalizada a centrarse en señalar el nivel lingüístico y los conocimientos culturales, dejando de lado el resto de subcompetencias de la competencia traductora.

Pregunta: Y, ¿cuál sería la aportación del intercambio como futura traductora? ¿En qué competencias traductoras pudiste mejorar?

Respuesta: Hombre, yo creo que básicamente en lo lingüístico y en aspectos culturales también. Me ayudó eso, el estar allí y conocer un poco más de la cultura rusa.

(Olga, 358-360)

Pregunta: Y, ¿cuál sería la aportación del intercambio como futura traductora? ¿En qué competencias traductoras pudiste mejorar?

Respuesta: En la competencia lingüística y la competencia cultural que es casi la más importante, creo yo. Sobre todo yo iba por lo lingüístico y lo cultural.

(Paloma, 313-316)

Sin embargo, frente a esta percepción inicial de desconocimiento general hacia el concepto de competencia traductora, una vez finalizado el intercambio, el estudiantado —tanto ruso como español— hizo referencia a todas las subcompetencias existentes, aunque no las nombraran o no fueran conscientes de ello.

Por tanto, basándonos en el modelo de competencia traductora propuesto por Kelly (2002: 15) y a la luz de los datos obtenidos, estimamos que a lo largo de los intercambios de movilidad analizados los estudiantes desarrollaron, a excepción de la subcompetencia interpersonal, el resto de subcompetencias de la competencia traductora:

— **Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas.** En la medida en que, efectivamente, avanzaron en el conocimiento de sus respectivas lenguas y culturas de trabajo y se acercaron a diversas convenciones textuales.

Pregunta: Y, ¿en qué aspectos veías tú que mejorabas a la hora de traducir?

Respuesta: Pues, quizás, a tener en tu bagaje del idioma más expresiones, más usos, sí, bueno, no sé qué decir... Eso es un proceso lento y yo creo que te das más cuenta incluso cuando vuelves a Canarias que en Rusia. Vuelves y te ponen un texto y te das cuenta de que comprendes el 80% y a lo mejor en Rusia comprendías mucho menos, ¿no? Es un proceso lento que, es curioso, no sé exactamente cómo funciona, pero cuando pasa el tiempo es cuando te das cuenta.

(Idaira, 198-204)

— **Subcompetencia cultural e intercultural.** En cuanto los estudiantes se encontraron inmersos en una nueva cultura y se acercaron a ésta, no únicamente desde una perspectiva académica, sino igualmente a partir de sus comportamientos, creencias, connotaciones culturales, etc.

(...) Yo tenía la experiencia de que sabiendo el idioma lo coges mucho antes, además, entendiendo cómo pien-

⁵ Para más información, véase Soriano 2007b.

sa la cultura por la que estás interesada, sobre todo, teniendo en cuenta que a los rusos era gente a la que desconocía por completo, cuyo único rasgo común, en mi opinión, era el color de la piel, pero luego ya me di cuenta, estando en Rusia, que es otra mentalidad, y si no entiendes lo que piensan, no puedes traducir lo que escriben.

(Elvira, 39-44)

— **Subcompetencia temática.** Ya que el contacto con nuevos profesores y otras formas de trabajo llevó implícito igualmente que los estudiantes tuvieran que enfrentarse a nuevas temáticas.

Respuesta: Pues, por ejemplo, un profesor que había sido intérprete de la ONU. Ese hombre era primero una traducción, así, a vista y, después, ya profundizar. Ver las diferencias entre cada uno y... lo que pasa es que la dificultad principal es que eran textos filosóficos y yo en español no los entiendo, pues en ruso menos todavía. Y, después, ya pasamos, por ejemplo, a un certificado de garantía de una empresa de *software*, y yo que sé, eso era un poco más complicado. Luego, otra profesora era... yo que sé, artículos de periódicos, revistas, reportajes y era muy interesante, pero el vocabulario algo, algo específico. Y ya, la última, era un poco de todo, pero nos tocó una parte de ruso así un poco antiguo y esa era la dificultad; y esa mujer que era prácticamente... El final de la clase era una traducción a la vista de la traducción siguiente, de la traducción del siguiente día, y era complicado, bastante. Lo bueno es que cada uno tocaba una parte. No ha sido demasiado monótono.

(Ana María, 494-505)

No obstante, cabe matizar que el desarrollo de esta subcompetencia estuvo directamente relacionado con los centros en los que el estudiantado realizó sus intercambios y con las asignaturas que tuvieron oportunidad de cursar en ellos.

— **Subcompetencia instrumental profesional.** En tanto que aprendieron a utilizar fuentes de documentación y herramientas informáticas. Además, en el caso de las clases con determinado profesorado, éste les acercó a un conocimiento básico de la profesión.

Respuesta: (...) Creo que... Nuestra profesora nos muestra técnicas especializadas de traducción, nos cuenta historias reales, cómo hay que actuar en ciertas situaciones y esto, por supuesto, nos prepara para el futuro.

Pregunta: Y en aspectos más concretos... Imaginate tu primera clase de traducción en Moscú después de este intercambio, ¿qué crees que vas a hacer mejor que antes?

Respuesta: Bueno, la verdad es que no lo sé. Pero ahora sé cómo hay que trabajar con documentación paralela porque esto seguro que me va a ayudar.

(Nadia, 166-172)

— **Subcompetencia psicofisiológica.** En tanto que el estudiantado vio desarrollado el autoconcepto, la iniciativa y la automatización de tareas.

Bueno, cada profesor tiene su método. Digamos por ejemplo, X., que nos daba la asignatura de traducción de español al ruso, me gustaba mucho como daba la clase. Incluso nos preguntó qué textos queríamos traducir, de qué estilo. Es decir, nosotros mismos... Ella no sabía, todos veníamos de grupos distintos, por eso preguntó qué nos venía mejor, qué necesitábamos para que nos fuera más útil. Y eso. Y en la otra traducción con X. no sólo traducíamos en clase, sino que incluso tuvimos un proyecto que teníamos que realizar por ordenador. Traducíamos y le enviábamos nuestros trabajos. Trabajábamos como traductores reales por ordenador.

(Inna, 226-233)

Sí, allí no hay un sistema tan estricto. Aquí es obligatorio imprimir el texto y entregar el archivo y después ella nos corrige los errores, lo devuelve, lo corregimos, de nuevo lo imprimimos, lo entregamos y ella de nuevo lo corrige.

(Nina, 149-151)

— **Subcompetencia estratégica.** En tanto que la experiencia en el extranjero exigía un nivel de organización distinto al desarrollado en la vida cotidiana; el trabajo con métodos distintos y tipologías distintas, también enfrentaba al estudiantado con problemas que debía aprender a solventar. Asimismo, todos los estudiantes fueron conscientes de sus avances, de ahí que desarrollaran igualmente la capacidad de autoevaluación.

S: Hombre, pues yo... Cuando estaba allí pensaba que no había aprendido. Las últimas dos semanas, sí. Me di cuenta de que había evolucionado bastante y mucha gente me lo dijo, los profesores también me felicitaron y demás... Y sí, he aprendido un montón, yo que sé, la traducción que yo pensaba que iba a ser... sí, me ha gustado. Pero todas las experiencias positivas que pueda tener con respecto al aprendizaje, lo que es vivir allí, la estancia allí me ha marcado muchísimo.

(Ana M.^a, 690-696)

Efectivamente, se hace necesario matizar que, si bien todos los estudiantes desarrollaron dichas subcompetencias, no todos lo hicieron del mismo modo ni en la misma medida, ya que en ello influyó el sistema universitario en el que se vio inmerso cada uno de ellos.

Conclusiones

La aportación de los intercambios de movilidad en la formación de futuros traductores constituye un complejo entramado que abarca diferentes ámbitos, desde el académico, cultural, intercultural, lingüístico y personal hasta el profesional.

La preparación previa a la realización de estos intercambios resulta ser un aspecto que cobra especial importancia para la realización exitosa de un intercambio en el extranjero. De este modo, en relación con el estudio de la lengua y la cultura, en nuestra investigación quedó demostrada la eficacia del diseño curricular ruso en el que los dos primeros años de estudios el alumnado sigue una formación altamente lingüística y cultural. Dicha eficacia quedó plasmada en un índice de integración más alto por parte de los estudiantes procedentes de la MGLU. Así pues, se puede afirmar que un mayor conocimiento previo de la lengua y cultura del país de acogida reduce la intensidad de los efectos del choque cultural.

Asimismo, la orientación previa del estudiantado adquiere una gran importancia. A este respecto, y en relación con los resultados alcanzados, un acercamiento de los estudiantes al concepto de choque cultural, su definición, causas y maneras de superarlo les habría ayudado a solventar las mayores dificultades que encontraron a lo largo de sus estancias en el extranjero.

Con respecto a los gráficos obtenidos a partir del estudio del choque cultural, debemos cuestionar las teorías universalizantes y, en concreto, la teoría de la *curva U*, ya que, como quedó demostrado en nuestra investigación, dicha teoría no siempre aparece reflejada en la práctica.

La direccionalidad de los intercambios constituye un aspecto de vital importancia en nuestro estudio ya que los resultados obtenidos mostraron datos bien distintos, según se tratara de aquellos estudiantes rusos que realizaban un intercambio en España, o de aquellos estudiantes españoles que llevaban a cabo una estancia en Rusia.

Atrajo nuestra atención la idea generalizada entre el estudiantado español de que el estudio del ruso venía acompañado de manera intrínseca por una dificultad especial. Es más, resultó aún más sorprendente que esta idea no desapareciera ni siquiera una vez que se había participado en un intercambio de movilidad, hecho que llevara a que los licenciados españoles no incluyeran generalmente de manera profesional el ruso entre sus lenguas de trabajo.

Asimismo, y haciendo referencia, de nuevo, a cierta idea estereotipada, debemos expresar nuestro asombro ante la imagen que del traductor-intérprete se percibió a lo largo de nuestro estudio, una imagen que veía reducidas sus competencias a los ámbitos lingüístico y cultural.

Con respecto a la formación específica de nuestros futuros licenciados en Traducción e Interpretación, se hace necesario subrayar que la realización de un intercambio de movilidad contribuye al pleno desarrollo de las distintas subcompetencias que integran la competencia traductora. A la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, las subcompetencias comunicativa y textual, cultural e intercultural, temática, instrumental profesional, psicofisiológica y estraté-

gica se desarrollan, en mayor o en menor medida, durante la realización de los intercambios analizados.

En relación a la subcompetencia interpersonal, entendida según el modelo propuesto por Kelly (2002: 15) como la relación con otros actores del desarrollo de la actividad traductora (documentalistas, redactores, revisores, etc.), no se desarrolla en ninguno de los casos estudiados. Ahora bien, entendiéndola en un sentido más amplio, pensamos que el intercambio sí sirvió de base para potenciar el desarrollo ulterior de esta subcompetencia ya que los estudiantes entraron en contacto con otros estudiantes y con otros profesores y, por tanto, aprendieron a comunicarse y a relacionarse con ellos.

Por tanto, estimamos que la realización de intercambios de movilidad constituye un pilar indispensable con respecto a la formación de futuros traductores ya que favorece el desarrollo completo y gradual de la competencia traductora. Igualmente, cabe añadir que dichos intercambios ejercen, asimismo, una gran influencia a nivel personal por lo que potencian, además, su desarrollo como individuos.

Bibliografía

- ADLER, P. (1975). «The transitional experience: An alternative view of cultural shock». En *Journal of Humanistic Psychology*, 15. 13-23.
- ALTBACH, P.; KELLY, D.; LULAT, Y. G-M. (1985). *Research on Foreign Students and International Study: An Overview and Bibliography*. Nueva York: Praeger.
- ALTBACH, P y TEICHLER, U. (2001). «Internationalization and exchanges in a globalized university». En *Journal of Studies in International Education*, 5. 5-25.
- BENNETT, M. J. (1993). «Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity». En R. Michael Paige (ed.) *Education for the Intercultural Experience* Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 22-73.
- CASTILLO, R. (2002). *Turismo de formación: los estudiantes extranjeros en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- COLEMAN, J. (2001). «Lessons for the future: Evaluating FDTL language». En James A. Coleman, Derrick Ferney, David Head y Rob Rix (eds.) *Language Learning Futures: Issues and Strategies for Modern Languages Provision in Higher Education*. Londres: CILT. 7-21.
- (2006). «A New Framework for Study Abroad Research». En C. Way, G. Soriano, C. Amador & D. Limon (eds.) *Enhancing the Erasmus Experience: Papers On Students Mobility*. Granada: Atrio. 37-46
- CRESWELL, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Londres: Sage Publications
- KELLY, Dorothy (ed.) (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». En Presentación Padilla, Dorothy Kelly y Anne Martin (eds.) *Puentes*, 1. 9-20.
- (2006). (En prensa) «Student mobility programmes as a learning experience: the development and assessment of specific translation and transferable generic competences in study abroad contexts». En John Kearns (ed.) *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates*. Londres: Continuum.
- KOMISSAROV, V. (2002). *Sovremennoye perevodovedenie*. Moscú: ETS.

- LYSGAARD, S. (1955). «Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States». En *Internacional Social Science Bulletin*, 7. 45-51.
- MORÓN, M.ª Ángeles. (2003). *La competencia interpersonal: estado de la cuestión. El trabajo en equipo en el aula de traducción*. Proyecto de investigación, Universidad de Granada.
- OBBERG, Kalervo. (1954). *Culture shock*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Series in Social Sciences.
- PYM, Anthony. (1992/1999). *Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: Rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria*. Disponible: <<http://tinet.org/~apym/on-line/training/echanges.html>> [Acceso: 2008, 18 de marzo].
- SORIANO, Inmaculada. (2007a). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- (2007b). «La situación del ruso lengua C desde la perspectiva del estudiantado de Traducción e Interpretación». Comunicación presentada en el II Coloquio Lucentino de Traducción celebrado en la Universidad de Alicante los días 13,14, 15 de diciembre de 2007.
- TSOKAKTSIDU, Dimitra. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- WHITE, Dennis. (2007a). «The Middle Wave of Culture Shock».
- (2007b). «Culture shock». Disponibles en: <http://yeoresources.org/4DACTION/ryd_findRecords> [Acceso: 2008, 18 de marzo]
- WINKELMAN, Michael. (1994). «Culture shock and adaptation». En *Journal of Counselling and development*, 73. 121-127.