

El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora

The Translation and Interpreting Students' Profile in First and Final Year as a Key Element in the Development of Translator Competence

ANA GREGORIO CANO

The University of Texas at Arlington, Department of Modern Languages, Hammond Hall Office 316 Box 19557, Arlington, TX 76017.

Dirección de correo electrónico: ana.gregoriocano@uta.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7134-1150>.

Recibido: 21/2/2016. Aceptado: 8/2/2017.

Cómo citar: Gregorio Cano, Ana, «El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora», *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20 (2018): 165-211.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.165-211>

Resumen: Los estudios empíricos que intentan despejar las incógnitas que rodean el proceso de desarrollo de la competencia traductora (CT), los componentes que la conforman, así como qué factores impactan en su desarrollo en los futuros egresados siguen siendo escasos (Hurtado, 2011: 168). En este artículo, tras contextualizar la investigación en torno a tres elementos, a saber: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la formación por competencias, la competencia traductora y la competencia lingüística-comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción, describiremos el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación (TI) en el contexto universitario español a partir de un estudio empírico-descriptivo que se llevó a cabo en cinco centros universitarios de TI. Los resultados dibujarán el perfil de los estudiantes a partir de las respuestas de más de 1000 participantes, con especial atención al componente lingüístico como elemento básico para el desarrollo de la CT.

Palabras clave: competencia traductora, estudiantes de Traducción e Interpretación, estudio empírico, perfil de ingreso y egreso del estudiante.

Abstract: There is a gap in empirical studies in Translation Studies addressing the process by which translator competence (TC) is acquired, what are TC main components (or competences), as well as what factors have an impact on its development in future translation students graduates (Hurtado, 2011: 168). In this paper, the research will be contextualized according to three main axes: the European Higher Education Area (EHEA) and competency-based learning, the concept of the translator's competence and the linguistic competence in translation teaching-learning process. The entry and exit student profile of Translation and Interpreting (TI) studies within Spanish Higher Education context will be described through an empirical study conducted in five Spanish TI institutions. Finally, the results obtained from more than 1,000

participants will be analyzed, focusing on the linguistic component as a basic element for the development of TC.

Keywords: translator competence, Translation and Interpreting students, empirical study, entrance and exit student profile.

Sumario: Introducción: los estudios de traducción e interpretación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); 1. La formación de traductores: el contexto universitario español; 2. La competencia traductora: el componente lingüístico; 3. Metodología del estudio empírico, 3. 1. Contextualización del estudio empírico, 3.2. Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la herramienta, 3.2.1. Planificación de la población objeto de estudio, 3.2.2. Criterios de calidad de la herramienta, 3.2.3. Recogida de datos; 4. Análisis de datos y resultados, 4. 1. Perfil de la muestra, 4.1.1. Edad de los estudiantes participantes, 4.1.2. Sexo de los estudiantes participantes, 4.1.3. Otros estudios universitarios realizados distintos a los de TI, 4.1.4. Lenguas B y C, 4.1.4.1. Tiempo de estudio y autoevaluación del nivel de conocimiento de las lenguas B y C, 4.1.4.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C; Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: Introduction: University translator and interpreting training in the European Higher Education Area (EHEA); 1. Translator training: the Spanish university context; 2. Translator competence: the linguistic competence; 3. Methodology of the empirical study, 3.1. Contextualisation and design of the empirical study, 3.2. Design stages and application of the instrument, 3.2.1. Selecting/designing the sample, 3.2.2. Quality criteria of the instrument, 3.2.3. Data collection; 4. Data analysis and results, 4.1. Sample profile, 4.1.1. Ages of participating students, 4.1.2. Sex of participating students, 4.1.3. Other university courses followed besides Translation and Interpreting, 4.1.4. B and C languages, 4.1.4.1. Length and level of B and C language study, 4.1.4.2. Time spent in B and C language country(ies); Final conclusions; References.

INTRODUCCIÓN: LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La investigación que se aborda en el presente artículo se ha desarrollado en un contexto caracterizado por los cambios y la transición de las antiguas licenciaturas de Traducción e Interpretación (LTI) a los nuevos grados. Coincidimos con García Izquierdo (2012: 21) en que «las licenciaturas en traducción en España, en general, se ajustaban bastante más que otras titulaciones a las demandas de Bolonia». En este mismo sentido, compartimos la visión de Kelly (2009: 21):

(...) cabe decir que de alguna manera la disciplina de la Traducción se sitúa en la misma línea del EEES antes de que se realizara la Declaración de Bolonia, cosa que he podido volver a comprobar al revisar para este concurso el proyecto que elaboré en 1999 para la plaza de profesora titular que actualmente ocupo. En él, los conceptos clave de la empleabilidad, las competencias como resultados previstos del aprendizaje, la

enseñanza/aprendizaje centrado en el estudiante o la movilidad son los que sustentan las propuestas de otros autores que allí recojo así como las que yo misma realizo, lo que no hace más que confirmar que nuestra disciplina se adelantó a la reforma y por lo tanto no debe sufrir grandes dificultades para adaptarse a ella.

Los resultados presentados en este artículo, se obtienen a partir de las respuestas de estudiantes de TI con el fin de conocer el bagaje, previo en el caso de los estudiantes de ingreso y la evolución de este en los estudiantes próximos al egreso, en lo relacionado con el componente lingüístico con el que cuentan los estudiantes que conforman las aulas de los estudios de TI. Consideramos clave conocer el perfil de uno de los elementos fundamentales en la formación de los estudiantes de TI de cara a poder elaborar un diseño curricular efectivo de los títulos de TI, de ahí la relevancia de este artículo.

En primer lugar, cabe señalar que no es nuestra intención llevar a cabo un recorrido extenso por el marco institucional contemporáneo de la educación superior en Europa y en España, por considerar que las bases institucionales sobre las que se asienta nuestro objeto de estudio no son distintas de las del resto de autores¹ que han sabido ofrecer las claves de este entramado de cambios, reformas y reinención de la educación superior en Europa desde la Declaración de Bolonia (1999), que sienta las bases para la construcción del EEES.

1. LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Las licenciaturas en TI tal y como las hemos conocido hasta la implementación de los (nuevos) grados se establecieron en los años noventa (R.D. 1385/1991, de 30 de agosto). La licenciatura en TI se estructuraba en torno a dos ciclos: primer y segundo ciclo,² que

¹ En este sentido, cabe destacar los trabajos de Calvo (2010) y Cerezo (2012), entre otros. El proceso de construcción de un espacio europeo común en la educación superior no ha sido un proceso fácil, como tampoco lo ha sido la síntesis del mismo que ofrecen las autoras citadas.

² Cabe señalar que existía la posibilidad de acceso al segundo ciclo de la licenciatura en TI para quienes estuviesen en posesión de cualquier título de primer ciclo o hubiesen superado el primer ciclo de cualquier título oficial (conocidos como estudiantes de pasarela), cursando seis créditos en Lingüística Aplicada a la Traducción y seis créditos en Teoría y Práctica de la Traducción. Asimismo, se exigía la superación de un examen

comprendían un total (mínimo) de 300 créditos.³ El plan de estudios de la licenciatura, regulado por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), establecía unas directrices generales en torno a la relación de materias troncales, obligatorias en todos los planes de estudios de las diferentes universidades, así como unos contenidos básicos por ciclo que debían abordar las diferentes materias. Estas materias se resumen en la siguiente tabla:

Primer ciclo	
Relación de materias troncales (por orden alfabético)	Créditos
Documentación Aplicada a la Traducción. Técnicas de investigación documental y uso de fuentes y su aplicación específica a la traducción e interpretación.	4
Lengua A. La lengua materna. Elegida por el alumno entre las ofrecidas por la universidad. Comprensión y exposición oral y escrita. Usos instrumentales: estilo, fraseología y terminologías específicas.	8
Lengua B. Primera lengua extranjera. Dominio de la lengua B en sus aspectos teóricos y prácticos.	12
Lengua C. Segunda lengua extranjera. Estudio de la lengua C orientado a la traducción con especial insistencia en los aspectos contrastivos y comunicativos.	12
Lingüística Aplicada a la Traducción. Fundamentos lingüísticos del proceso de traducción. Análisis, descripción y explicación de la estructura de los sistemas lingüísticos.	6
Teoría y Práctica de la Traducción. Estudio de los diversos modelos de la teoría y prácticas de la traducción. Análisis de textos no especializados. Estudio de las técnicas y estrategias de traducción directa e inversa. Evaluación y crítica de traducciones. Traducción general A/B, B/A.	6
Segundo ciclo	
Relación de materias troncales (por orden alfabético)	Créditos
Informática Aplicada a la Traducción. Acceso a los instrumentos de trabajo necesarios como apoyo a la labor de traductor. Traducción automática y semi-automática e integración de sistemas.	4
Técnicas de la Interpretación Consecutiva. Técnicas de oratoria y síntesis oral. Variantes de IC. Comprensión, análisis, memorización y/o anotación, reformulación. Técnicas de anotación. Ejercicios de IC.	8
Técnicas de la Interpretación Simultánea. Medio físico y equipos electrónicos. Preparación remota/inmediata, audición, análisis y reformulación. El uso de textos escritos. Terminología especializada. Interferencias lingüísticas. Ejercicios de IS.	8
Terminología. Lexicología y Lexicografía aplicadas a la traducción.	8
Traducción Especializada. Traducción B/A, A/B de textos especializados con aplicación de bases teóricas, terminologías y documentación.	20
Traducción General. Traducción C/A de textos no especializados. Procedimientos básicos de traducción y estilo en la lengua activa de trabajo.	10

en las lenguas B y C. Orden de 10 de diciembre de 1993 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación.

³ En las licenciaturas un crédito equivalía a diez horas lectivas.

Tabla 1. Troncalidad de la Licenciatura en TI⁴

El R.D. 1385/1991 establecía la troncalidad de la licenciatura en 106 créditos y la libre configuración⁵ en 30 créditos, por lo que cada universidad disponía de 154 créditos restantes para alcanzar los 300 entre asignaturas obligatorias y optativas.

Si bien los créditos de las diferentes asignaturas se dividían entre teóricos y prácticos, la licenciatura en TI se ha caracterizado por una orientación eminentemente práctica, aplicada tanto hacia el aprendizaje de la profesión del traductor y/o intérprete como hacia la preparación para el desempeño de otras muchas funciones propias de otros sectores profesionales (relaciones internacionales, comercio exterior, entre otros).

Nuestra investigación empírica ha sido desarrollada en el marco contextual de las LTI, razón por la que no ahondamos en la estructura de los grados, aunque consideramos relevante apuntar que si bien los créditos que conformaban los planes de estudio de las licenciaturas no eran ECTS, la formación por competencias y resultados de aprendizaje han sido la metodología docente utilizada en muchos de los centros de formación de traductores, por lo que el cambio acarreado por la implantación de los nuevos grados y de los créditos ECTS no ha sido tan radical para la titulación de TI como ha podido resultar para otras titulaciones más centradas en el enfoque puramente teórico y en el que existía un enfoque transmisionista del profesor al estudiante y no un enfoque centrado en el estudiante, en el que este desarrolla un papel activo a lo largo de todo el proceso educativo.

Por otro lado, se realizó un estudio sobre el futuro de la titulación que se encuentra recogido en el Libro Blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004). Los libros blancos para cada una de las titulaciones fueron elaborados por centros universitarios públicos y privados. Al igual que en los libros blancos de otras áreas, en el caso del Libro Blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación se ofrece un recorrido, en este caso, por la situación de los estudios de TI en Europa y otros países, así como un análisis de la formación ofrecida en España a partir de encuestas a egresados,

⁴ Información extraída del Anexo «Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación», R. D. 1385/1991, de 30 de agosto.

⁵ También denominadas de libre elección.

empleadores y docentes. El Libro Blanco sirvió como eje de referencia para el diseño de muchos de los grados de TI de España.

2. LA COMPETENCIA TRADUCTORA: EL COMPONENTE LINGÜÍSTICO

La competencia traductora (CT), así como los diferentes componentes que la integran, ha sido estudiada por muchos autores. La comprensión de su significado, así como el papel articulador que ejerce en la didáctica de la traducción, resulta clave, sin embargo, los componentes que la conforman, así como el proceso por el que se desarrolla, no están exentos de debate y falta de acuerdo dentro de la disciplina de la TI. El objetivo de este artículo no es el de ahondar en las propuestas existentes ni las diferentes definiciones que dichos autores han dado de CT a lo largo de los años. Sin embargo, para contextualizar la investigación y los resultados que se presentan en este artículo, se hace necesario especificar la definición de CT que tomamos como punto de partida adoptamos, a saber [la competencia traductora es]: «el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para traducir, para lo que resulta fundamental el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de problemas de traducción y de las estrategias para resolver dichos problemas» (Gregorio, 2014: 43).

Tras haber estudiado y analizado más de veinte propuestas⁶ de modelos de CT –este elevado número de modelos en torno a un único concepto da una idea aproximada de la falta de consenso que genera dicho objeto de estudio–, ofrecemos a continuación una relación de los componentes más frecuentes en las propuestas de CT revisadas:

- Componente personal o psicológico.
- Componente lingüístico o interlingüístico o competencia comunicativa.
- Componente temático, enciclopédico o disciplinar.
- Componente cultural o intercultural.
- Componente textual.
- Componente metodológico o instrumental y/o profesional.
- Componente estratégico.

⁶ Para una revisión exhaustiva de los modelos de CT se remite a Gregorio (2014: 47-52).

Los primeros modelos (Wilss, 1976; Delisle, 1980; entre otros) abordaron la CT desde una perspectiva lingüística en la que se destacaban los conocimientos y habilidades lingüísticas presentes en la actividad traductora. Sin embargo, los modelos han ido ganando en complejidad con el paso de los años y desde nuestro punto de vista, los modelos más completos son el modelo holístico de PACTE (2003, en Hurtado, 2011: 395-397) y el modelo multicomponencial de Kelly (1999, 2002, 2005, 2007), al ir un paso más allá: de la mera descripción lineal de los diferentes componentes a la interrelación del conjunto de estos. En las propuestas de PACTE y Kelly, todas las competencias se encuentran interrelacionadas entre sí, reguladas por la competencia estratégica. La singularidad de la propuesta de Kelly (2002, 2005, 2007) es que no se trata de un modelo bidimensional o plano, sino de un modelo multidimensional en el que las diferentes competencias interactúan, dependiendo de la situación de traducción dada.

Sin embargo, son poco numerosos los estudios empíricos que ahondan en el proceso de adquisición –¿desarrollo?– de los diferentes componentes que conforman la CT. De ahí la relevancia de los resultados de nuestra investigación, mediante los que aportamos luz a la cuestión del proceso mediante el que los estudiantes de TI adquieren sus competencias lingüístico-comunicativas antes y durante sus estudios, uno de los componentes constantes en los diferentes modelos de CT existentes. Si bien el mayor o menor desarrollo de la CT depende de muchos factores, consideramos que el componente lingüístico es un elemento básico desde las etapas más tempranas de la formación de un futuro traductor, ya que la elección de una lengua B y C concreta determina su combinación lingüística, el nivel que tenga en el momento de acceso a los estudios también ejercerá un mayor o menor impacto en el desarrollo de su CT (Gregorio, 2014). El nivel activo y pasivo en cuanto a los conocimientos lingüísticos que requieren los estudios de TI para poder superar las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios es alto (Guía del alumnado, 2011: 33), por lo que conocer el perfil de la competencia lingüística de los estudiantes de TI es clave de cara al desarrollo de la CT.

A lo largo de estas páginas, nuestro objetivo de investigación es describir el componente lingüístico de ingreso y egreso de los estudiantes de TI, para lo que estudiaremos diferentes parámetros como: el tiempo de

estudio de las lenguas de trabajo, la combinación lingüística, las estancias en el extranjero, entre otros.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En el presente apartado describimos brevemente las bases metodológicas de la investigación llevada a cabo: el diseño, las fases, las estrategias de obtención de datos utilizadas, la población objeto de estudio y el proceso que ha girado en torno al estudio empírico, así como las pautas seguidas para el análisis de los datos que se presentan en el presente artículo.

3. 1. Contextualización del estudio empírico

Los resultados que se describen en el presente artículo surgen en el seno de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, titulado «Adquisición de la competencia cultural e intercultural (ACCI)», que estaba encaminado a comprender en mayor profundidad la competencia traductora.

En cuanto al tema, el proyecto ACCI reunía diferentes subtemas como eran la didáctica de la traducción, la competencia traductora y la competencia intercultural, entre otros. Esta variedad de temas, así como la experiencia previa en otros proyectos de investigación hizo que la metodología y el diseño de la investigación requirieran una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para las diferentes fases que lo conformaban que no explicaremos en detalle por exceder el objeto de esta contextualización del proyecto como introducción al estudio empírico del trabajo que se presenta en este artículo. A continuación ofrecemos exclusivamente un breve recorrido por dichas fases, ya que significan el punto de partida de la investigación que nos ocupa.

En una primera fase se diseñaron y validaron varios instrumentos de recogida de datos para el análisis y descripción del proceso de adquisición de la CT en futuros traductores, para lo que se combinaron enfoques cuantitativos y cualitativos. Las herramientas que se diseñaron fueron:

1. Un cuestionario en formato papel para medir el impacto de la movilidad estudiantil de TI en el desarrollo de las competencias lingüística y

- cultural e intercultural (pre- y posrealización de una estancia en el extranjero en el marco de los estudios de TI).
2. Una serie de entrevistas semiestructuradas para conocer de mano de los profesores responsables de las asignaturas de los estudios de TI cómo se abordan los contenidos y la impartición de las mismas. En este caso, la atención se focalizó principalmente en las asignaturas de civilización y cultura.
 3. Una herramienta en formato papel, diseñado con el fin de conocer el impacto de los estudios de TI en el desarrollo de la competencia traductora, así como el peso del componente lingüístico en el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes. A continuación, describimos esta herramienta muy brevemente por ser la fuente de la que hemos extraído los datos y resultados que presentamos en este artículo.

3.2. Fases de trabajo relativas al diseño y aplicación de la herramienta

Partimos de la base de que existe una necesidad imperiosa de estudios empíricos de diferente naturaleza para confirmar (o no) la validez de las prácticas formativas actuales (Morón, 2010; Hurtado, 2011), para lo que creemos que no existe una estrategia de obtención de datos mejor que otra, sino que la elección de una u otra depende de las necesidades y fuentes disponibles para llevar a cabo la investigación (Fink, 2005: 141).

Recoger datos se puede resumir como un modo sistemático e intencionado que, fruto de la reflexión y el diseño de una herramienta, posibilita la mediación entre la realidad compleja que se pretende estudiar y la representación que facilite la comprensión del fenómeno objeto de estudio. De este modo, fruto del desarrollo de la investigación de ACCI, de los objetivos de investigación y de la viabilidad del estudio, optamos por desarrollar una herramienta en papel que consta de dos partes principales: una tarea y un cuestionario.

Cabe señalar que entre las razones principales que motivaron la elección del diseño de la herramienta en papel responden a las ventajas que ofrece desde el punto de vista de la obtención de datos, la sistematización y el gran número de sujetos a los que se puede acceder en cada aplicación (poblaciones cautivas, García, 2005: 180), así como la posibilidad de que el investigador exponga brevemente los objetivos y el protocolo de cumplimentación de la herramienta al principio de cada sesión de recogida de datos y poder resolver cualquier incidencia durante

dicha fase de recogida de datos. El cuestionario constituye una de las principales técnicas utilizadas en las Ciencias Sociales (Buendía y Colás, 1998: 178, 207) y consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra.

En nuestro intento por contextualizar nuestra investigación dentro del contexto socioeducativo, estudiamos las propuestas de Grotjahn (1987: 59-60) y Sierra (1998: 33-37) y según los parámetros que establecen dichos autores las principales características de nuestra investigación son:

- El tipo de diseño no es experimental, ya que en nuestro estudio empírico trabajamos con hechos de experiencia directa no manipuladas, la situación en la que cumplimentan la herramienta no se manipula ni controla, ni tampoco se ejerce ningún tipo de control sobre las experiencias que condicionan sus respuestas. Nuestro diseño pretende identificar, analizar y describir tendencias a partir de los protagonistas de la realidad objeto de nuestro estudio: los estudiantes. El tipo de datos es cuantitativo y cualitativo. El paradigma mixto de la investigación se debe a la propia naturaleza del problema de investigación. Como veremos a lo largo del presente artículo, no existe una técnica de recogida de datos mejor que otra, pero sí hay técnicas que se ajustan mejor según las necesidades de cada investigación. Por todo ello, en este estudio apostamos por una combinación entre los datos cuantitativos y los cualitativos, donde estos últimos dotan de mayor significado a los datos puramente cuantitativos (Gregorio, 2018). El tipo de análisis de dichos datos es estadístico e interpretativo. Los protagonistas de nuestra investigación son los estudiantes de la titulación en TI, mediante cuyas percepciones y experiencias alcanzaremos los objetivos de nuestra investigación. La importancia de la combinación estadístico-interpretativa se explica por el deseo de fundamentar el descubrimiento de la realidad a través de los agentes protagonistas de la misma. Por esta razón, los datos cualitativos resultan de vital relevancia al facilitar una interpretación de la realidad objeto de estudio a partir de las palabras de los sujetos protagonistas: los estudiantes. El alcance temporal de nuestro estudio empírico cuenta con una doble vertiente: una serie de datos seccional, ya que se refiere a un tiempo único y, por otro lado, contamos con un estudio longitudinal (Gregorio, 2017) en el que existe un seguimiento de un grupo de estudiantes.

De acuerdo con la naturaleza no experimental y esencialmente descriptiva de nuestra investigación, todas las variables que componen nuestro estudio son independientes (Arnau, 1990: 35).

3.2.1. Planificación de la población objeto de estudio

Dado que la población en su totalidad no era abordable, decidimos aplicar la estrategia más utilizada en estos casos, es decir, considerar únicamente una porción de la población total, lo que denominamos muestra (Sierra, 1998: 179), que comparte todas las características poblacionales que desean ser conocidas por medio de la investigación.

En lo que respecta a la planificación de la muestra, el muestreo es una fase clave, al igual que el resto de decisiones que se toman en el diseño de la fase empírica de toda investigación, para el éxito en la posterior fase de análisis (Miles y Huberman, 1994: 27). Nuestra muestra se basa en un muestreo no probabilístico (Rojas *et al.*, 1998: 65; Fink, 2003: 16) por conformarse nuestra muestra en juicios en función de ciertas características de la población y las necesidades de la propia investigación, como se detalla en las tablas 2 y 3. En nuestra investigación buscamos que los centros y los participantes reunieran una serie de características (Rojas *et al.*, 1998: 65) que se detallan a continuación.

Con la intención de garantizar una mayor representatividad en la muestra, de los veinticuatro centros de TI homologados en el momento de realizar nuestro estudio, se seleccionaron cinco (21 %). En la selección se persiguió el objetivo de incluir los distintos tipos de centro presentes en España, así como la viabilidad de acceso a la hora de la recogida de datos, además de la antigüedad de los centros. De este modo, optamos por planificar la elección de los centros de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Nuestro deseo de estudiar varios centros españoles con diferentes características (ver tabla 2), ubicados en diferentes áreas geográficas de España para no focalizar nuestro estudio en un área geográfica exclusiva (norte o sur, este u oeste).
2. La inclusión de centros españoles que cuenten con un volumen de estudiantes diferente (reducido, intermedio y elevado).
3. El estatus de público o privado de los centros.
4. La oferta de lenguas A y B.

5. La viabilidad de acceso a la hora de planificar la fase de recogida de datos de nuestro estudio empírico.

A continuación se detallan las características específicas de los cinco centros participantes de los que proceden los estudiantes que conforman la muestra de nuestra investigación:

Centro	Criterios de inclusión
Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada	<ul style="list-style-type: none"> – Establecida como FTI en el curso 1991/92 (antes fue una Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes desde 1979). – Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). – Oferta el mayor número de lenguas B y C en España: cuatro lenguas B (alemán, árabe, francés e inglés) y nueve lenguas C⁷ (alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, portugués y ruso). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso⁸ para el curso 2007/08: 275, y para el curso 2009/10: 272. Volumen elevado. – No cuenta con prueba específica de acceso. – Financiación pública. – Centro en el que se desarrolló el proyecto ACCI y la presente investigación.
Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> – En funcionamiento desde el año 1992. – Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). – Oferta tres lenguas B y C (alemán, francés e inglés). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 72, y para el curso 2009/10: 70. Volumen intermedio. – Cuenta con una prueba específica de acceso. – Financiación pública.
Facultad de	– Centro de TI desde el curso 1994/95.

⁷ Las lenguas C que se incluyen en esta tabla se corresponden con la oferta en el momento en el que se llevó a cabo la recogida de datos.

⁸ Los datos han sido extraídos de los informes del Ministerio de Ciencia e Innovación titulados «Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas» para los cursos 2007/08 y 2009/10.

Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I (Castellón)	<ul style="list-style-type: none"> – Se trata de un centro bilingüe, oferta dos lenguas A (catalán y español). – Oferta una lengua B (inglés) y dos lenguas C (alemán y francés). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 93, y para el curso 2009/10: 96. Volumen elevado. – Cuenta con una prueba específica de acceso. – Financiación pública.
Facultad de Humanidades, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	<ul style="list-style-type: none"> – En funcionamiento desde 2004. – Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). – Oferta tres lenguas B (alemán, francés e inglés) y cinco lenguas C (árabe, alemán, francés, inglés e italiano). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 149, y para el curso 2009/10: 164. Volumen elevado. – No cuenta con prueba específica de acceso. – Financiación pública.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia de Comillas (Madrid)	<ul style="list-style-type: none"> – Universidad privada con mayor tradición en TI, desde 1993. – Se trata de un centro monolingüe (el español es la única lengua A). – Oferta tres lenguas B (alemán, francés e inglés) y cinco lenguas C (alemán, francés, inglés, italiano y japonés). – Volumen de estudiantes de nuevo ingreso para el curso 2007/08: 45, y para el curso 2009/10: 87. Volumen reducido. – Cuenta con una prueba específica de acceso orientativa. – Financiación privada.

Tabla 2. Características de inclusión de los centros

En lo que se refiere a los criterios de inclusión seguidos cabe destacar que responden en todo momento a los objetivos de investigación perseguidos. De este modo, la muestra de nuestro estudio queda dividida en dos grandes grupos: los estudiantes de nuevo ingreso (1.º) a los

estudios de la LTI y los estudiantes próximos al egreso (4.º) de la LTI. Los criterios de inclusión de la muestra quedan recogidos en la siguiente tabla:

Estudiantes en primer año	
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> – Encontrarse en el primer año de los estudios de TI; de lo que se deduce que los estudiantes de pasarela también conforman la muestra de 1.º (ser estudiante de nuevo ingreso). – Ser estudiante oficial de la LTI de alguno de los centros que participan en la investigación, a saber: UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO. – No ser estudiante de intercambio (a nivel nacional o internacional).
Estudiantes en cuarto año	
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> – Encontrarse en el cuarto año de los estudios de TI. – Ser estudiante oficial de TI de alguno de los centros que participan en la investigación, a saber: UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO. – No ser estudiante de intercambio (a nivel nacional o internacional).

Tabla 3. Criterios de inclusión en la muestra de nuestra investigación

El significado de nuestros resultados se construye a partir de las percepciones de sus actores, por lo que la generalización no es un objetivo esencialmente relevante por la propia naturaleza descriptiva de nuestra investigación. Por lo tanto, los resultados obtenidos gracias a nuestra investigación recogen tendencias y percepciones aplicables a nuestra muestra final de participantes y en ningún caso son extrapolables al universo hipotético o población total (Sierra, 1998: 179).

3.2.2. Criterios de calidad de la herramienta

Los criterios de calidad de nuestra herramienta responden a dos aspectos esenciales: la fiabilidad y validez de la misma. Existen diferentes definiciones para fiabilidad, en palabras de Buendía y Colás (1998: 240): «la fiabilidad se refiere al grado de consistencia del instrumento de medida». Y también «[la fiabilidad] puede ser entendida

como la credibilidad de los resultados tanto por la correcta interpretación del encuestado como por la ausencia de error en la interpretación de los encuestadores» (Buendía *et al.*, 1998: 146).

Con el fin de que nuestra herramienta fuese fiable, a la hora de diseñarla seguimos una serie de pasos, que se pueden resumir en:

- Control de las preguntas incluidas en la herramienta, para garantizar que el número de ítems era apropiado.
- Pilotaje en una muestra de estudiantes de similares características a los estudiantes que conforman la muestra final de la investigación.
- Revisión de la herramienta en distintos momentos por un grupo de jueces expertos.
- Recogida de datos en el mismo período del curso a todos los estudiantes y con la misma información para poder cumplimentarlo. Se diseñó un protocolo que fue leído a la hora de administrar el cuestionario y, de ese modo, garantizar que la información disponible por los estudiantes fuese siempre la misma.

En lo que se refiere a la validez, a la hora de llevar a cabo el diseño de nuestra herramienta se han seguido las recomendaciones de Buendía y Colás (1998: 329) y Sierra (1998: 322) con el objetivo de obtener validez de contenido, de constructo y de criterio:

- Validez de contenido. Esta característica existe en la medida en la que los ítems resultan pertinentes en relación con el contenido que se va a estudiar.
- Validez de constructo. Se refiere al grado de confianza que puede adoptarse respecto a la veracidad de la información obtenida en la investigación. Esta característica supone responder de manera adecuada a la pregunta «¿qué medimos?», para ello se requiere una adecuada operativización, a fin de representar de forma exhaustiva los constructos que pretenden conocerse.
- Validez de criterio. Un instrumento goza de este tipo de validez cuando correlaciona altamente con otras pruebas que se supone miden lo mismo; por la naturaleza de nuestra investigación no es aplicable, al haber solo otro tipo de pruebas o técnicas que coincidan parcialmente con nuestros objetivos específicos, como son los instrumentos diseñados en el proyecto INCA (2004).

3.2.3. Recogida de datos

Como ya se ha apuntado, la herramienta se administró en dos momentos de la formación de los estudiantes: en las primeras semanas de primer año (el momento más próximo al ingreso) y en las últimas semanas del cuarto año de los estudios (en el momento más próximo al egreso). En el primer caso, la herramienta se administró en las asignaturas troncales de 1.º, también cursadas por estudiantes de pasarela, para lo que se contó con la colaboración de los profesores responsables de dichas asignaturas. En lo que respecta a la aplicación en 4.º, la herramienta se administró en asignaturas optativas del segundo cuatrimestre por la estructura del plan de estudios.

La participación por parte de los estudiantes era totalmente voluntaria, sin embargo, el hecho de pedir su colaboración en el marco de una asignatura en concreto y, por lo tanto, que los estudiantes no tuvieran que invertir su tiempo libre en cumplimentarla, hizo que el índice de participación resultara muy satisfactorio como veremos más adelante reflejado en el número de participantes. Si bien la decisión de optar por una herramienta en papel tenía sus puntos positivos, también huelga decir que presentó principalmente dos desventajas: tener que desplazarnos para la aplicación de la misma y a la hora de la fase de análisis de datos, al tener que convertir los datos manuscritos a formato electrónico.

La herramienta de la que se extraen los resultados que ofrecemos en este artículo cuenta con dos partes: un ejercicio de pretraducción (Gregorio, 2017) y un cuestionario que consta de cuatro ejes principales:

- A. El posicionamiento del estudiante en un contexto intercultural.
- B. La concepción general del estudiante en cuanto a las destrezas que debe poseer un traductor (Gregorio, 2016).
- C. El perfil intercultural del estudiante (Gregorio, 2012).
- D. El perfil del estudiante (objeto de este artículo).

En el apartado que se corresponde con el perfil del estudiante se incluyen diferentes ítems diseñados con el fin de conocer las lenguas de trabajo (B y C) de los estudiantes. Asimismo, se incluyen varios ítems para conocer el perfil sociodemográfico de los mismos. Los apartados relativos a las lenguas B y C constan de trece ítems cada uno.

La primera parte, dedicada a la lengua B, como ya hemos dicho, cuenta con trece ítems. Doce tienen respuesta cerrada y uno abierta,

aunque a la hora de introducir los datos en la base de datos este ítem lo consideraremos de respuesta cerrada, ya que la hemos codificado para tal efecto. Uno de los aspectos más interesantes de este apartado es que la información que se pide es autobiográfica con el objetivo de llegar a conocer el proceso de adquisición de la lengua y cultura B: primera lengua extranjera, tiempo de estudio de la misma, entre otros. Asimismo, el apartado destinado para el perfil de la lengua C cuenta, al igual que en el caso del apartado de la lengua B, con trece ítems y los ítems hacen referencia al proceso de adquisición de la lengua C en este caso.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este artículo presentamos el análisis e interpretación de los resultados de solo una parte de la herramienta, a saber: las características sociodemográficas y el perfil lingüístico de la muestra objeto de estudio. Con el objetivo de aliviar la lectura se ofrecerán de manera paralela en cada variable los resultados correspondientes a los dos grupos poblacionales objeto de nuestro estudio: los estudiantes próximos al momento de ingreso (1.º y pasarela en su primer contacto con los estudios de TI) y los estudiantes próximos al momento de egreso (estudiantes de 4.º).

El análisis de resultados ítem por ítem⁹ incluye la frecuencia y los porcentajes¹⁰ de las respuestas de los estudiantes en tablas y gráficos obtenidos a través del programa estadístico SPSS. Asimismo, desplegaremos los resultados correspondientes a los dos grupos poblacionales participantes en nuestra investigación.

4. 1. Perfil de la muestra

⁹ Como se desprende de las tablas y gráficos incluidos a lo largo de las páginas que siguen, no todos los participantes han respondido a todas las cuestiones incluidas en la herramienta. Pese a este hecho, decidimos incluir la información referente a los datos perdidos en las tablas o gráficos correspondientes, al no suponer un porcentaje representativo de entre las respuestas obtenidas. Por esta misma razón, excluimos por completo del análisis los datos perdidos, al considerar que por conformar un pequeño porcentaje y debido a la naturaleza descriptiva de nuestra investigación, la información que pudieran aportar sería poco relevante para la misma.

¹⁰ Cabe destacar que en las preguntas de respuesta múltiple, los porcentajes de las diferentes opciones no suman 100 % por admitir dichas preguntas respuesta múltiple.

En total contamos con 1046 estudiantes, de los que 655 se encontraban en primer año y 391 en cuarto de los estudios de TI de cinco universidades de España (UGR, USAL, UJI, UPCO, UPO) en diferentes proporciones. De este modo, el número de estudiantes por universidad para cada grupo poblacional queda recogido en la tabla 4, así como el número de matrículas realizadas y el porcentaje de estudiantes que compone nuestra muestra respecto al número de matrículas realizadas y en el caso de 4.º se ofrece el cálculo¹¹ de acuerdo con la estimación ofrecida por Calvo (2010) por tratarse de un estudio que comparte ciertas características con nuestra investigación:

	Frecuencia		%	Frecuencia		%
	Matrículas 2007/08 (%)	1º		Estimación Calvo (2010) (%)	4º	
UGR	275 (92%)	253	38,6%	233 (65,38%)	157	40,2%
USAL	72 (141,6%)	102	15,6%	61 (152,45%)	93	23,8%
UJI	93 (127,95%)	119	18,2%	79 (65,82%)	52	13,3%
UPCO	45 (168,88%)	76	11,6%	38 (131,57%)	50	12,8%
UPO	149 (70,46%)	105	16%	126 (30,95%)	39	10%
Total		655	100%		391	100%

Tabla 4. Distribución del estudiantado por universidad

Como se puede ver, el mayor porcentaje de estudiantes tanto en primer año (38,6 %) como en cuarto (40,2 %) provienen de la UGR, si bien en el caso del resto de centros el mayor o menor porcentaje de estudiantes en primer y cuarto año varía. Somos conscientes de que existen ciertas diferencias en cuanto al número de participantes por centro, pero este hecho responde a dos factores principalmente: por un lado, el cupo de estudiantes de cada centro es diferente. De acuerdo con el informe del Ministerio de Ciencia e Innovación de España titulado *Estudio de la*

¹¹ En aquellos casos en los que el porcentaje es superior al 100 % encuentra su justificación en el hecho de que la recogida efectiva de datos de nuestro estudio se llevó a cabo en varios años académicos. A modo de recordatorio, puntualizamos de nuevo que la recogida de datos se llevó a cabo en varios años académicos en el marco del proyecto ACCI, de ahí que el número de participantes haya sido finalmente tan alto.

oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas para los cursos 2007/08 y 2009/10, el cupo para cada uno de los centros incluidos en nuestra investigación es el que sigue: 272 plazas para la Universidad de Granada, 75 plazas para la Universidad de Salamanca, 100 plazas para la Universitat Jaume I y 163 plazas para la Universidad Pablo de Olavide. En el caso de la Universidad Pontificia de Comillas no existe un cupo oficial publicado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, pero sí los datos de matrícula que rondan las 50 plazas. Por otro lado, la diferencia en cuanto al número de estudiantes por universidad está motivada además de por la oferta de plazas de cada centro, por la dificultad de acceso a los estudiantes por los diferentes calendarios académicos de los centros participantes y la viabilidad de organizar las sesiones de recogida de datos con los profesores responsables de las asignaturas, obligatorias en el caso de 1.º y optativas en el caso de 4.º.

De todo lo anterior se desprende que contamos con un índice de respuesta mayor de unas universidades sobre otras pero que, pese a ello, decidimos no reducir el número de estudiantes de manera proporcional por centro por considerar que conllevaría una pérdida de datos innecesaria desde el punto de vista de la naturaleza de nuestro estudio (descriptivo). Asimismo, la obtención de las respuestas en los distintos centros fue fruto de un proceso participativo, consensuado y con criterios homogéneos, por lo que el proceso de recogida de datos resultó eficaz y eficiente, dados los recursos disponibles, entendidos como personas que colaboraron en la recogida de datos y las limitaciones de tiempo existentes.

Si bien para el caso de la muestra de nuevo ingreso –tanto para 1.º como para pasarela– existen datos oficiales relativos al número de estudiantes, para el caso de la población total de 4.º no hemos encontrado ningún documento concluyente en cuanto al número de estudiantes que conforman la población total de 4.º de los estudios de TI. Sin embargo, a partir de los datos disponibles de 1.º y de otras investigaciones anteriores que han trabajado con estudiantes en el último año de los estudios de TI (Calvo, 2010: 338-339), podemos estimar una cifra (ver tabla 4), sin pretensión de que sea considerada como oficial, en la que situar de manera aproximada el grupo poblacional de 4.º. Para la estimación de esta cifra hemos tenido en cuenta:

- El índice de abandono de los estudios: no todos los estudiantes que iniciaron la titulación tienen por qué terminarla.
- La no obligación de aprobar curso por año: un estudiante puede invertir los años que necesite¹² para finalizar los estudios conducentes al título de Licenciado en TI.
- Asimismo, se han tenido en cuenta los datos barajados por Calvo (2010: 338-339), en los que se ofrece una cifra relativa a la posible población de 4.º que era un 85 % inferior al número de estudiantes que conformaban la población de 1.º para el período en el que Calvo llevó a cabo su investigación.

4.1.1. Edad de los estudiantes participantes

En cuanto a la edad, el perfil mayoritario entre los estudiantes encuestados en primer año se corresponde con el rango de edad de entre diecisiete y veinte años con un 89,2 % de la muestra, de lo que se deduce que, en la mayoría de los casos, los estudiantes acceden directamente a la titulación de TI desde la Educación Secundaria. Asimismo, existe un 10,3 % de estudiantes que superan los veintiún años de edad y que se encuentran en su primer año de los estudios de TI. Este hecho se explica en muchos de los casos por las asignaturas en las que se administró la herramienta, ya que se trataba de asignaturas troncales de 1.º, cursadas tanto por estudiantes de nuevo ingreso desde la Educación Secundaria, como por los estudiantes de pasarela. En el caso de los estudiantes de pasarela la edad suele superar los veinte años al haber cursado el primer ciclo de otra titulación universitaria o, en muchos de los casos, haber completado otra titulación universitaria, como se analiza más adelante.

¹² Hasta la implantación de los estudios oficiales de grado en España los estudiantes tenían como requisito límite para terminar la carrera agotar las seis convocatorias por asignatura a las que tenían derecho. Sin embargo, a partir de la implantación de los *nuevos* grados, resulta frecuente encontrar las normas de permanencia para las enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster, en las que se establecen una serie de criterios específicos acerca de la permanencia para las distintas universidades en España.

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>perdido</i>	4	0,6%	1	0,3%
<i>entre 17 y 20 años</i>	584	89,2%		
<i>entre 21 y 24 años</i>	43	6,6%	334	85,6%
<i>entre 25 y 28 años</i>	7	1,1%	34	8,7%
<i>más de 28 años</i>	17	2,6%	21	5,4%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 5. Edad de los estudiantes

Por lo que respecta al rango de edad mayoritario entre los estudiantes de cuarto, este es el que comprende de los 21 a los 24 años (85,6 % de la muestra), un resultado lógico si tenemos en cuenta que el rango de edad más frecuente en el momento de ingreso a los estudios de TI se correspondía con las edades comprendidas entre los diecisiete y los veinte años (89,2 %).

La edad promedio en 4.º no indica un envejecimiento llamativo de la población, lo que es reflejo de que una mayoría de estudiantes termina sus estudios en un plazo de cuatro años, resultado de un rendimiento académico alto de los estudiantes de TI en España.

4.1.2. Sexo de los estudiantes participantes

Como se desprende de los datos que aparecen recogidos en la tabla que aparece a continuación, en el grupo poblacional de primer año un 78,9 % son mujeres, frente a un 20,8 % de hombres. Este dato parece confirmar la realidad que predomina en las aulas de los centros de TI para todos los que desarrollamos –o hemos desarrollado– nuestra labor docente en el contexto universitario de España. Por lo que respecta a la presencia de los distintos sexos, en cuarto año vuelve a quedar patente la mayoría de mujeres que supone el 80,5 % frente a un 19,2 % de hombres.

	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	1 ^º		4 ^º	
<i>perdido</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>hombre</i>	136	20,8%	75	19,2%
<i>mujer</i>	517	78,9%	314	80,5%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 6. Sexo de los estudiantes participantes

En cuanto a la distribución por sexos de los estudiantes de TI en España, y siempre de acuerdo con los datos obtenidos en nuestra investigación, queda patente que la mayoría son mujeres, hecho que coincide con la tradición en la rama de Humanidades y, en particular, en las titulaciones relacionadas con idiomas (Filologías, Estudios de Lenguas y Culturas, entre otros),¹³ datos que se corresponden con los obtenidos por Calvo (2010: 383), así como con el estatus de *pink collar* que otorga Katan (2011: 149) a la disciplina de TI.

4.1.3. Otros estudios universitarios realizados distintos a los de TI

El 6,4% de los estudiantes declara poseer estudios universitarios completados previos al acceso a los estudios de TI, dato que parece confirmar nuestra intuición acerca de la existencia de estudiantes de pasarela en el grupo poblacional de primer año.

	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	1 ^º		4 ^º	
<i>perdido</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>sí</i>	42	6,4%	55	14,1%
<i>no</i>	611	93,3%	335	85,7%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

¹³ Datos extraídos del informe del Ministerio de Ciencia e Innovación de España titulado «Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas» para los cursos 2007/08 y 2009/10.

Tabla 7. Estudiantes con estudios universitarios distintos a TI

Una vez detectada la existencia de estudiantes con otros estudios universitarios distintos a los de TI, ofrecemos a continuación el perfil de este segmento de la muestra. Entre los estudiantes que se encuentran cursando asignaturas obligatorias de 1.º, encontramos que la mayoría se encuentra en el rango de edad de entre veintiún y veinticuatro años, mientras que en el caso de los estudiantes de 4.º, la mayoría se sitúa en el rango de edad de más de veinticinco años (más del 60 %). En ambos grupos poblacionales, la mayoría son mujeres, que suponen más del 70 % en ambos casos:

	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	1º		4º	
entre 21 y 24 años	32	76,2%	20	36,6%
entre 25 y 28 años	3	7,2%	23	41,8%
más de 28 años	7	16,7%	12	21,8%
hombre	12	28,5%	12	21,8%
mujer	30	71,5%	43	78,1%
total	42	100%	55	100%

Tabla 8. Sexo y edad de los participantes con otros estudios universitarios por curso

Como se desprende de los datos ofrecidos en las tablas 7 y 8, queda patente que no hay muchos estudiantes de integración posterior. En lo que respecta a las lenguas B del grupo de estudiantes con estudios universitarios previos, encontramos que se encuentran presentes en las diferentes lenguas B ofertadas por los centros universitarios participantes en nuestra investigación, aunque inglés supone el mayor porcentaje por la lógica razón de ser la lengua B que se oferta en todos los centros, mientras que otras como árabe solo existen como lengua B en la Universidad de Granada:

Lengua B	1 ^º					4 ^º				
	Centro					Centro				
	LIGR	USAL	UJI	UPCO	UIPO	LIGR	USAL	UJI	UPCO	UIPO
alemán	7 (43,8%)				3 (50%)	3 (14,3%)				
árabe	2 (12,5%)					3 (14,3%)				
francés	3 (18,7%)	2 (22,2%)			1 (16,6%)	1 (4,8%)	8 (47,1%)		1 (16,7%)	
inglés	4 (25%)	7 (77,8%)	9 (100%)	2 (100%)	2 (33,4%)	14 (66,6%)	9 (52,9%)	9 (100%)	5 (83,3%)	2 (100%)
<i>total</i>	<i>16</i> <i>(38,1%)</i>	<i>9</i> <i>(21,4%)</i>	<i>9</i> <i>(21,4%)</i>	<i>2</i> <i>(4,8%)</i>	<i>6</i> <i>(14,3%)</i>	<i>21</i> <i>(38,1%)</i>	<i>17</i> <i>(31%)</i>	<i>9</i> <i>(16,3%)</i>	<i>6</i> <i>(11%)</i>	<i>2</i> <i>(3,6%)</i>

Tabla 9. Representación de lenguas por curso y centro de los estudiantes con otros estudios universitarios

Las titulaciones que los estudiantes en primer año incluyeron en el espacio destinado para especificar los estudios fueron: Derecho (5), Filología Inglesa (17), Filología Francesa (13), Ingeniería Informática (1), Administración y Dirección de Empresas (2) y Turismo (4). En el caso del grupo poblacional de cuarto año, también contamos con estudiantes que tenían otros estudios universitarios, con un porcentaje similar al obtenido entre el grupo poblacional de primer año. En este caso, las titulaciones que especificaron en el espacio destinado para tal fin fueron: Biología (1), Ciencias Ambientales (1), Derecho (4), Filología Inglesa (21), Filología Francesa (17), Magisterio (4) y Turismo (7).

De esta estadística se desprende que, en el colectivo sondeado, los estudiantes con pasado universitario que accedieron a los estudios de TI provienen en su mayoría de otras carreras de corte lingüístico como las de Filología. Los porcentajes de estudiantes que cuentan con un perfil de otra disciplina son minoritarios, por lo que la multidisciplinariedad en lo que a este respecto se refiere no existe.

4.1.4. Lenguas B y C

A continuación incluimos a modo de recordatorio las lenguas B ofertadas por cada uno de los centros incluidos en este estudio:

- UGR: alemán, árabe, francés e inglés.
- USAL: alemán, francés e inglés.
- UJI: inglés.
- UPCO: alemán, francés e inglés.
- UPO: alemán, francés e inglés.

En la siguiente tabla de frecuencias se puede ver la distribución por lengua B correspondiente a los dos grupos poblacionales participantes en el estudio:

	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	1 ^º		4 ^º	
alemán	68	10,4%	26	6,6%
árabe	25	3,8%	7	1,8%
francés	138	21,1%	56	14,3%
inglés	424	64,7%	302	77,2%
total	655	100%	391	100%

Tabla 10. Lengua B de los estudiantes participantes

En la siguiente tabla de frecuencias se puede ver la distribución por lengua B correspondiente a los dos grupos poblacionales participantes en el estudio por centro:

Lengua B	1 ^º					4 ^º				
	Centro					Centro				
	UGR	USAL	UJI	UPCO	UPO	UGR	USAL	UJI	UPCO	UPO
alemán	46 (18,2%)	7 (6,9%)		1 (1,3%)	14 (13,3%)	21 (13,3%)	9 (9,7%)			
árabe	25 (9,9%)					7 (4,5%)				
francés	85 (33,6%)	24 (23,5%)		14 (18,4%)	15 (14,3%)	33 (21,2%)	17 (18,3%)		8 (16%)	1 (2,6%)
inglés	97 (38,3%)	71 (69,6%)	119 (100%)	61 (80,3%)	76 (72,4%)	96 (61,1%)	67 (72%)	52 (100%)	42 (84%)	38 (97,4%)
total	253 (38,6%)	102 (15,6%)	119 (18,2%)	76 (11,6%)	105 (16%)	157 (40,2%)	93 (23,8%)	52 (13,3%)	50 (12,8%)	39 (10%)

Tabla 11. Lengua B de los estudiantes participantes por centro

Si bien es cierto que a la vista de los resultados, la mayoría de estudiantes en primer año tiene como lengua B inglés, con el 64,7 %, seguido por el francés, el alemán y el árabe, no podemos olvidar que este dato está ligado a la oferta de lenguas B (tabla 2) y al cupo por lengua de los centros incluidos en este estudio. Por lo que respecta a la distribución de lenguas B en el grupo poblacional de cuarto año, los datos obtenidos reflejan que la lengua mayoritaria es el inglés por las mismas razones que en el grupo poblacional de primer año.

La principal lengua C parece ser el francés para la muestra tanto en 1.º (41,5 %) como en 4.º (47,1 %), mientras que el alemán ocupa un segundo lugar seguido por el inglés. En la siguiente tabla desglosamos las lenguas C del estudiantado participante en nuestra investigación, donde se recoge la distribución porcentual de cada una de las lenguas C:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>alemán</i>	129	19,7%	90	23%
<i>árabe</i>	26	4%	9	2,3%
<i>chino</i>	34	5,2%	13	3,3%
<i>francés</i>	272	41,5%	184	47,1%
<i>griego</i>	2	0,3%	1	0,3%
<i>inglés</i>	168	25,6%	66	16,9%
<i>italiano</i>	10	1,5%	16	4,1%
<i>portugués</i>	3	0,5%	3	0,8%
<i>ruso</i>	11	1,7%	7	1,8%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 12. Lengua C de los estudiantes participantes

Los datos recogidos en la tabla 13 corroboran, tal y como era de esperar, que el perfil que más se repite entre los estudiantes de TI es el de inglés como lengua B con combinaciones con francés (60,9 %) o alemán como lengua C (28,3 %), por lo que desde el punto de vista de la combinación lingüística parece existir un perfil bastante homogéneo entre la muestra de nuestra investigación:

Combinación lingüística									
Primer año					Cuarto año				
lengua C	lengua B				lengua C	lengua B			
	alemán	árabe	francés	inglés		alemán	árabe	francés	inglés
alemán			9 (6,5%)	120 (28,3%)	alemán			5 (9%)	84 (28,5%)
árabe	4 (5,9%)		7 (5%)	15 (3,6%)	árabe			1 (1,8%)	8 (2,7%)
chino	5 (7,3%)	4 (16%)	9 (6,6%)	16 (3,8%)	chino			2 (3,5%)	11 (3,7%)
francés	3 (4,4%)	11 (44%)		258 (60,9%)	francés	2 (7,7%)	3 (42,9%)		179 (59,3%)
griego			1 (0,7%)	1 (0,2%)	griego				1 (0,4%)
inglés	50 (73,5%)	9 (36%)	109 (79%)		inglés	19 (77%)	4 (57,1%)	43 (76,8%)	
italiano	1 (1,5%)	1 (4%)	1 (0,7%)	7 (1,6%)	italiano	1 (3,8%)		3 (5,3%)	11 (3,7%)
portugués	1 (1,5%)		1 (0,7%)	1 (0,2%)	portugués	1 (3,8%)		1 (1,8%)	1 (0,4%)
ruso	4 (5,9%)		1 (0,7%)	6 (1,4%)	ruso	2 (7,7%)		1 (1,8%)	4 (1,3%)
total	68	25	138	424	total	26	7	56	302

Tabla 13. Combinación lingüística (B-C) de los participantes

Los mayores o menores valores porcentuales se ven influidos por ciertos factores como son: la selección de los centros participantes en la investigación, lo que hace que se puedan obtener unos datos u otros en función de los centros, con lenguas distintas en su oferta lingüística o con un interés en una lengua en particular, como en el caso de la UGR y la oferta de árabe como lengua B, fruto en parte de la amplia población de lengua árabe existente en Andalucía y, en particular, en Granada (lengua A, en realidad, para muchos de los estudiantes que entran por el itinerario de árabe como lengua B administrativa).

Con el objetivo de conocer en mayor profundidad las características particulares de los estudiantes que conforman la muestra de nuestro estudio en lo relativo a sus lenguas de trabajo, en particular de las lenguas B y C, consideramos muy relevantes los epígrafes que se incluyen a continuación, a saber: tiempo de estudio de las lenguas B y C, medio de adquisición y estancias realizadas.

4.1.4.1. Tiempo de estudio y autoevaluación del nivel de conocimiento de las lenguas B y C

El perfil de los estudiantes de TI ha cambiado en las últimas décadas: si bien en las últimas del s. XX¹⁴ era frecuente que entre nuestros estudiantes contáramos con hijos de inmigrantes retornados, que comenzaban los estudios con un conocimiento avanzado de la lengua B, este resulta un perfil cada vez menos frecuente entre los estudiantes de 1.º. Asimismo, el principal criterio en muchas de las facultades de TI en España para el acceso a los estudios de TI es la nota de corte y no la prueba de aptitud que sí existía unos años atrás en casi todas las facultades de TI.¹⁵

Por lo general, los estudiantes en el momento de ingreso a los estudios de TI gozan de un contacto amplio en el tiempo con su lengua B, un 49,2 % la ha estudiado durante más de nueve años y un 32,2 %, entre seis y nueve años, mientras que solo un 9,6 % dice haber estudiado su lengua B entre tres y cinco años, por otro lado, un 2,3 % lleva dos años de estudio, un 1,7 % la ha estudiado un año y un 5 % lleva un período inferior a un año. Pese a que el porcentaje de estudiantes que lleva estudiando menos de tres años su lengua B es solo de un 9 % aproximadamente, podría ser indicio de la existencia de un problema en cuanto al nivel de lengua en el momento de ingreso, si tenemos en cuenta el nivel activo y pasivo de lengua B que requieren los estudios de TI en España.

	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	1 ^º		4 ^º	
<i>perdido</i>			1	0,3%
<i>menos de 1 año</i>	33	5%		
<i>1 año</i>	11	1,7%		
<i>2 años</i>	15	2,3%		
<i>entre 3 y 5 años</i>	63	9,6%	15	3,8%
<i>entre 6 y 9 años</i>	211	32,2%	70	17,9%
<i>más de 9 años</i>	322	49,2%	305	78%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

¹⁴ España fue un país emisor de emigrantes desde mediados del s. XIX hasta las últimas décadas del s. XX. Datos extraídos de la *Memoria gráfica de la emigración española* (<http://memoriagrafica.cartadeespana.es/index.php>) del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

¹⁵ Dicha prueba de aptitud se suprimió en virtud del acuerdo de 12 de abril de 2000, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA, número 57, de 16 de mayo de 2000).

Tabla 14. Tiempo de estudio de la lengua B

Los datos confirman que la mayor parte de los estudiantes de nuestra muestra (el 81,4 % en 1.º y el 95,9 % en 4.º), ha estudiado más de seis años su lengua B, a excepción de un grupo reducido de estudiantes de 1.º que afirma tener un contacto inferior a un año de estudio de su lengua B (el 5 %), un año (1,7 %), dos años (2,3 %) y entre tres y cinco años (el 9,6 %). Como podemos observar, existe también en 4.º un grupo de estudiantes (el 3,8 %) que declara haber estudiado su lengua B durante un período que abarca de entre los tres a los cinco años.

	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	válido		válido		válido		válido	
1º	alemán		árabe		francés		inglés	
menos de 1 año	20	29,4%	9	36,0%	2	1,4%	2	,5%
1 año	5	7,4%	1	4,0%	4	2,9%	1	,2%
2 años	7	10,3%	2	8,0%	4	2,9%	2	,5%
entre 3 y 5 años	14	20,6%	1	4,0%	38	27,5%	10	2,4%
entre 6 y 9 años	5	7,4%	3	12,0%	60	43,5%	142	33,6%
más de 9 años	17	25,0%	9	36,0%	30	21,7%	266	62,9%
total	68	10,4%	25	3,8%	138	21,1%	424	64,7%

	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	válido		válido		válido		válido	
4º	alemán		árabe		francés		inglés	
perdido							1	0,4%
entre 3 y 5 años	4	15,5%	3	42,9%	5	9,4%	3	1,1%
entre 6 y 9 años	5	38,5%			20	37,7%	35	13%
más de 9 años	17	46,2%	4	57,1%	28	52,8%	231	85,6%
total	26	6,6%	7	1,8%	56	14,3%	302	77,2%

Tabla 15. Tiempo de estudio de la lengua B por lengua B

Para averiguar cuál había sido el medio de adquisición de la lengua B, ofrecimos una lista de posibilidades de respuesta cerrada.¹⁶ En cuanto a los porcentajes por lengua B, como se puede ver en la tabla 16, existen diferencias que se deben principalmente al número de participantes en el estudio por lengua B, así como al número de centros que ofertan cada una de las lenguas B. Una vez apuntado este factor decisivo para los porcentajes obtenidos, se hace necesario subrayar que la oferta de las lenguas B en la Educación Secundaria también juega un papel decisivo a la hora de la adquisición de las lenguas B, ya que el alemán y el árabe no son lenguas que se incluyan en términos generales en los centros de educación pública de España. Si bien existen algunos centros que ofertan entre sus lenguas extranjeras alemán o chino, resultan un número anecdótico en comparación con aquellos que ofertan inglés y francés.

Las frecuencias y los porcentajes recogidos ponen de manifiesto que los estudiantes de 1.º y 4.º comparten tendencias comunes en líneas generales, ambos grupos poblacionales afirman haber adquirido la lengua B «en el colegio y/o instituto» (el 80,5 % en 1.º y el 64,1 % en el caso de 4.º), mientras que las opciones de respuesta de «en el extranjero» y «en una academia» alcanzan el 44,1 % por partida doble en 1.º y el 25,2 % y el 24,9 % en 4.º, respectivamente. En cuanto a las opciones de respuesta que hacen referencia al «contacto con persona extranjeras», a «la facultad» y al «método autodidacta», entre el grupo poblacional de 1.º, el porcentaje de respuesta es 38,9 % y 19,1 % para las dos últimas opciones de respuesta. En el caso de 4.º, el 20,9 % afirma haber adquirido la lengua B por medio del «contacto con personas extranjeras», el 37,3 % declara haber adquirido la lengua B en «la facultad» y el 11,9 % «de manera autodidacta». Por último, existe un porcentaje del 6,1 % en 1.º y del 1,8 % en 4.º que se declara nativo de la lengua B. En la siguiente tabla porcentual puede apreciarse más claramente el peso por lengua B de cada una de las opciones apuntadas por la muestra de nuestra investigación:

¹⁶ Este ítem también contaba con la opción «otros» con respuesta abierta para que señalaran cualquier otro medio de adquisición de la lengua B; sin embargo, ningún estudiante señaló dicha opción.

1º	Frecuencia	% Frecuencia	% Frecuencia	% Frecuencia	%			
	válido	válido	válido	válido	válido			
	alemán	árabe	francés	inglés				
en el extranjero (289)	21	7,6%	2	0,69%	48	16,60%	218	75,45%
en una academia (clases particulares) (289)	24	8,30%	7	2,43%	34	11,76%	224	77,51%
en el colegio y/o instituto (527)	13	2,46%	5	0,95%	119	22,58%	390	74,01%
en la facultad (125)	15	12%	6	4,8%	16	12,8%	88	70,4%
contacto con personas extranjeras (255)	21	8,23%	6	2,53%	51	20,0%	177	69,42%
de manera autodidacta (125)	15	12%	4	3,2%	22	17,6%	84	67,2%
nativo (40)	12	30%	12	30%	6	15%	10	25%

4º	Frecuencia	% Frecuencia	% Frecuencia	% Frecuencia	%			
	válido	válido	válido	válido	válido			
	alemán	árabe	francés	inglés				
en el extranjero (297)	21	7,1%	1	0,3%	42	14,1%	233	78,5%
en una academia (clases particulares) (214)	13	6,1%			15	7%	186	86,9%
en el colegio y/o instituto (305)	9	3%	1	0,3%	52	17,1%	243	79,6%
en la facultad (283)	14	5%	1	0,3%	36	12,7%	232	82%
contacto con personas extranjeras (237)	17	7,2%	1	0,4%	31	13,1%	188	79,3%
de manera autodidacta (126)	9	7,1%	1	0,8%	12	9,5%	104	82,6%
nativo (22)	4	18,1%	5	22,8%	3	13,7%	10	45,4%

Tabla 16. Medio de adquisición de la lengua B

A continuación, incluimos los datos relativos a la autoevaluación, es decir, a la exposición de las percepciones de los estudiantes participantes en nuestra investigación de su nivel de lengua B. Somos conscientes de que al tratarse de sus percepciones, los resultados pueden no corresponderse con los resultados que pueden obtenerse a partir de la realización de pruebas objetivas. Sin embargo, en muchas ocasiones,

sorprende comprobar que el nivel que declaran es inferior al que poseen por el alto nivel de autoexigencia que muchos de los estudiantes de TI poseen, asociado al sistema de ingreso a los estudios: un proceso muy selectivo, bien por nota de corte, bien por prueba de acceso.

	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	válido		válido		válido		válido	
1^º	alemán		árabe		francés		inglés	
nulo	7	10,1%	4	16,0%	2	1,4%	1	,2%
básico	22	32,0%	6	24,0%	18	13,0%	19	4,5%
intermedio	15	23,2%	4	16,0%	72	52,2%	214	50,4%
avanzado	11	15,9%	2	8,0%	34	24,6%	185	43,7%
nativo	13	18,8%	9	36,0%	12	8,7%	5	1,2%
total	68	10,4%	25	3,8%	138	21,1%	424	64,7%

	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	válido		válido		válido		válido	
4^º	alemán		árabe		francés		inglés	
intermedio	6	23,07%	2	28,6%	3	5,3%	36	11,9%
avanzado	16	61,53%	1	14,3%	51	91,1%	259	85,8%
nativo	4	15,4%	4	57,1%	2	3,6%	7	2,3%
total	26	6,6%	7	1,8%	56	14,3%	302	77,2%

Tabla 17. Autoevaluación del nivel lingüístico de lengua B

En términos globales, la muestra de 1.º autoevalúa su nivel de lengua B de la siguiente manera: el 2,13 % sitúa su nivel de lengua B en nulo, el 9,92 % en básico y el 46,56 % en intermedio, mientras que el 35,41 % en avanzado y un 5,95 % define su nivel como nativo. Como se desprende de los datos porcentuales, en el caso de la muestra de 1.º, casi todos los estudiantes autoevalúan su nivel de lengua B inglés como intermedio o avanzado (94,1 %), en el caso de francés como lengua B, el alto porcentaje de estudiantes que declaran poseer un nivel de lengua B intermedio o avanzado alcanza el 76,8 %. Estos datos porcentuales son más bajos en el caso de alemán como lengua B donde solo el 39,1 % sitúa su nivel como avanzado o intermedio y en el caso del árabe solo el

24 %. Sin embargo, existe un porcentaje llamativo para estas dos lenguas B (alemán y árabe), así como para francés, donde los estudiantes declaran tener un nivel nativo: 18,8 % en el caso de alemán, el 36 % de la muestra en el caso de árabe y un 8,7 % en el caso de francés. Estos datos coinciden casi en un 100 % con la respuesta aportada por la muestra en los datos recogidos en la tabla 16, donde se muestra el método de adquisición de la lengua B.

En el caso de los datos porcentuales globales de la muestra de 4.º, sigue existiendo un 12,02 % de estudiantes que considera que su nivel de lengua B es intermedio, frente al 83,63 % que lo valora como avanzado y un 4,34 % como nativo. En cuanto a la distribución de las lenguas B en cada uno de esos niveles, los valores porcentuales son bastante similares en las cuatro lenguas B presentes en nuestro estudio. Asimismo, no existe ninguna diferencia significativa por centro en cuanto a la respuesta de los estudiantes.

En la siguiente tabla mostramos los resultados sobre el ítem destinado a averiguar los años de estudio de la lengua C de los estudiantes:

	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% válido</i>
	<i>1º</i>		<i>4º</i>	
<i>menos de 1 año</i>	171	26,1%		
<i>1 año</i>	20	3,1%	3	0,8%
<i>2 años</i>	40	6,1%	15	3,8%
<i>entre 3 y 5 años</i>	126	19,3%	138	35,3%
<i>entre 6 y 9 años</i>	167	25,5%	119	30,4%
<i>más de 9 años</i>	130	19,9%	116	29,7%
<i>total</i>	655	100%	391	100%

Tabla 18. Tiempo de estudio de la lengua C

En el caso del tiempo de estudio de la lengua C, se puede apreciar que un alto porcentaje ha estudiado su lengua C durante un tiempo superior a seis años (el 45,4 % en 1.º y el 60,1 % en 4.º). Según los datos de las tablas anteriores, existe un porcentaje de estudiantes que inician el estudio de la lengua C en la facultad (el 26,1 %) y que se constata con el 35,3 % de estudiantes que en 4.º declara llevar entre tres y cinco años de estudio para su lengua C:

		Lenguas C								
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
1. ^o	menos de 1 año	75 (58,13%)	24 (96,15%)	33 (97,05%)	16 (5,88%)	1 (50%)	3 (1,78%)	7 (70%)	2 (66,66%)	10 (90,9%)
	1 año	13 (10,07%)		1 (2,94%)	4 (1,47%)		1 (0,6%)	1 (10%)		
	2 años	11 (8,52%)			25 (9,19%)	1 (50%)	2 (1,19%)	1 (10%)		
	entre 3 y 5 años	14 (10,85%)			102 (37,5%)		9 (5,35%)		1 (33,33%)	
	entre 6 y 9 años	9 (6,97%)			111 (40,8%)		47 (27,97%)			
	más de 9 años	7 (5,42%)	1 (3,84%)		14 (5,14%)		106 (63,09%)	1 (10%)		1 (9,1%)
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
4. ^o	1 año			1 (7,69%)			1 (1,49%)	1 (11,7%)		
	2 años	7 (7,77%)	1 (11,12%)					2 (12,5%)		2 (28,57%)
	entre 3 y 5 años	57 (63,33%)	5 (55,55%)	11 (84,61%)	44 (23,91%)		1 (1,49%)	7 (43,75%)	2 (66,66%)	4 (57,14%)
	entre 6 y 9 años	18 (20%)			86 (46,73%)		7 (10,66%)	2 (12,5%)		
	más de 9 años	7 (7,77%)	3 (33,33%)	1 (7,69%)	49 (26,63%)	1 (100%)	57 (86,36%)	3 (18,7%)	1 (33,33%)	1 (14,29%)

Tabla 19. Tiempo de estudio de la lengua C

En la siguiente tabla podemos ver que el 64,1 % en 1.º declara haber adquirido el conocimiento de la lengua C en el colegio y/o instituto, mientras que en 4.º el porcentaje mayor es el que hace referencia a la facultad como la vía para la adquisición, seguida por el colegio y/o instituto (el 57,5 %) y por la experiencia en el extranjero (el 53,7 %). Estos datos por lengua C se distribuyen de la siguiente manera por lengua C:

		Lenguas C								
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
=	en el extranjero (289)	67 (23,2%)	9 (3,1%)	10 (3,4%)	133 (46,3%)		60 (20,7%)	5 (1,7%)	1 (0,3%)	4 (1,4%)
	en una academia (clases particulares) (289)	65 (22,5%)	11 (3,8%)	15 (5,2%)	146 (50,5%)		46 (16%)	3 (1%)		3 (1%)
	en el colegio y/o instituto (527)	119 (22,6%)	22 (4,1%)	23 (4,2%)	246 (46,7%)		103 (19,6%)	7 (1,4%)	1 (0,2%)	6 (1,1%)
	en la facultad (125)	26 (20,8%)	1 (0,8%)	4 (3,2%)	57 (45,6%)	2 (1,6%)	30 (24%)	4 (3,2%)	1 (0,8%)	
	contacto con personas extranjeras (255)	56 (22%)	9 (3,5%)	11 (4,3%)	108 (42,3%)		63 (24,7%)	4 (1,6%)		4 (1,6%)
	de manera autodidacta (125)	26 (20,8%)	2 (1,6%)	8 (6,4%)	53 (42,4%)		32 (25,6%)	2 (1,6%)		2 (1,6%)
	nativo (40)	1 (2,5%)		1 (2,5%)	15 (37,5%)		20 (50%)	2 (5%)	1 (2,5%)	
<hr/>										
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
≠	en el extranjero (207)	55 (26,5%)	2 (1%)	1 (0,5%)	103 (49,7%)	1 (0,5%)	33 (16%)	6 (2,9%)	2 (1%)	4 (1,9%)
	en una academia (clases particulares) (119)	35 (29,4%)		6 (5%)	54 (45,3%)		22 (18,5%)	1 (0,9%)		1 (0,9%)
	en el colegio y/o instituto (229)	16 (7%)	1 (0,4%)		144 (62,9%)		66 (28,9%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
	en la facultad (306)	79 (25,8%)	7 (2,3%)	12 (4%)	148 (48,3%)		42 (13,7%)	9 (2,9%)	2 (0,7%)	7 (2,3%)
	contacto con personas extranjeras (155)	33 (21,3%)	2 (1,3%)	3 (1,9%)	81 (52,2%)	1 (0,7%)	26 (16,8%)	5 (3,2%)	2 (1,3%)	2 (1,3%)
	de manera autodidacta (84)	13 (15,5%)	1 (1,2%)	2 (2,3%)	44 (52,5%)		18 (21,6%)	2 (2,3%)	2 (2,3%)	2 (2,3%)
	nativo (13)	2 (15,4%)	1 (7,7%)		1 (7,7%)	5 (38,4%)	2 (15,4%)	2 (15,4%)		

Tabla 20. Medio de adquisición de la lengua C

4.1.4.2. Realización de estancias en país(es) de lengua B y C

En nuestro intento por reflejar la experiencia en el extranjero de los estudiantes que conforman la muestra de nuestro estudio, preguntamos, en primer lugar, si se había realizado alguna estancia en el extranjero, independientemente de la naturaleza y del tiempo que comprendiera dicha estancia. Los resultados que obtuvimos para la lengua B fueron los siguientes:

Lengua B	1º					4º				
	Centro					Centro				
	UGR	USAL	UJI	UPCO	UIPO	UGR	USAL	UJI	UPCO	UIPO
sí	183 (72,3%)	83 (81,3%)	73 (61,3%)	66 (86,9%)	73 (69,6%)	145 (92,4%)	91 (97,9%)	46 (88,5%)	49 (98%)	35 (89,7%)
total	478 (73%)					366 (93,6%)				
no	70 (27,7%)	19 (18,7%)	46 (38,7%)	10 (13,1%)	32 (30,4%)	12 (7,6%)	2 (2,1%)	6 (11,5%)	1 (2%)	4 (10,3%)
total	177 (27%)					25 (6,4%)				
total	253 (38,6%)	102 (15,6%)	119 (18,2%)	76 (11,6%)	105 (16%)	157 (40,2%)	93 (23,8%)	52 (13,3%)	50 (12,8%)	39 (10%)

Tabla 21. Realización de estancias en país(es) de lengua B

Resulta muy positivo comprobar que casi todos los estudiantes que participan en el estudio cuentan con algún tipo de experiencia internacional. A continuación, a los estudiantes que habían respondido afirmativamente a esta pregunta, les preguntamos por el tiempo de dicha estancia:

	1º		4º	
	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
menos de 1 mes	219	45,7%	47	12,8%
entre 1 y 3 meses	148	30,9%	100	27,3%
entre 4 y 7 meses	31	6,5%	57	15,6%
entre 8 y 11 meses	19	4%	81	22,1%
entre 12 y 16 meses	7	1,5%	39	10,7%
entre 17 y 23 meses	4	0,8%	13	3,6%
más de 23 meses	51	10,6%	29	7,9%
total	478	100%	366	100%

Tabla 22. Duración de la estancia en país(es) de lengua B

En cuanto a la naturaleza de las estancias, las respuestas de los estudiantes de la muestra ponen de manifiesto que en el caso de 1.º, las estancias más frecuentes se corresponden con actividades relacionadas con intercambios lingüísticos (el 49,5 %) y con vacaciones (el 42,8 %). Según los datos recogidos, en el caso de 4.º, la naturaleza más frecuente de las estancias está relacionada con intercambios lingüísticos (el 51,6

%), con vacaciones (el 38,8 %) y con estudios universitarios (el 37,4 %). El porcentaje para el resto de opciones de respuesta para este ítem aparecen recogidos en la siguiente tabla, donde queda plasmado el incremento de estancias con el objeto de realizar estudios universitarios de 1.º (con 7 estudiantes) a 4.º (con 143 estudiantes), así como en el caso de la estancia por trabajo (de 27 estudiantes en 1.º a 77 en 4.º):

<i>¿Cuál fue el motivo de la estancia? (puedes marcar más de una opción)</i>									
	<i>Primer año</i>				<i>Cuarto año</i>				
<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Alemán</i>	<i>Árabe</i>	<i>Francés</i>	<i>Inglés</i>	<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Alemán</i>	<i>Árabe</i>	<i>Francés</i>	<i>Inglés</i>
Vacaciones (205)	19 (9,27%)	8 (3,9%)	62 (30,25%)	116 (56,58%)	Vacaciones (139)	8 (5,6%)		24 (16,9%)	110 (77,5%)
Intercambio lingüístico (237)	16 (6,75%)	2 (0,84%)	56 (23,63%)	163 (68,78%)	Intercambio lingüístico (187)	9 (4,8%)		28 (14,81%)	152 (80,42%)
Cursar estudios universitarios (7)		1 (14,28%)	2 (28,57%)	4 (57,15%)	Cursar estudios universitarios (143)	19 (13,9%)	2 (1,45%)	32 (23,35%)	84 (61,4%)
Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) (68)	6 (8,82%)	1 (1,47%)	8 (11,76%)	53 (77,95%)	Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) (52)	2 (3,92%)	2 (3,92%)	9 (17,64%)	38 (74,2%)
Trabajo (27)	5 (18,51%)		7 (25,93%)	15 (55,56%)	Trabajo (77)	8 (10,52%)		8 (10,52%)	60 (79%)

Tabla 23. Motivo de la estancia en país de lengua B

Al igual que en el caso de la lengua B, incluimos diferentes ítems para conocer cuál era la experiencia en lo que se refiere a estancias en el extranjero en país(es) de lengua C con la que contaban los estudiantes de la muestra:

Lengua C	1 ^º					4 ^º				
	Centro					Centro				
	UGR	USAL	UJI	UPO	UPO	UGR	USAL	UJI	UPO	UPO
sí	105 (41,5%)	59 (57,8%)	59 (49,6%)	61 (80,3%)	54 (51,9%)	101 (64,3%)	88 (94,6%)	44 (84,7%)	48 (96%)	29 (74,3%)
total	338 (51,7%)					310 (79,3%)				
no	148 (58,5%)	43 (42,2%)	60 (50,4%)	15 (19,7%)	50 (48,1%)	56 (35,7%)	5 (5,4%)	8 (15,3%)	2 (4%)	10 (25,7%)
total	316 (48,3%)					81 (20,7%)				
total	253 (38,6%)	102 (15,6%)	119 (18,2%)	76 (11,6%)	105 (16%)	157 (40,2%)	93 (23,8%)	52 (13,3%)	50 (12,8%)	39 (10%)

Tabla 24. Realización de estancias en país(es) de lengua C

Como aparece reflejado en las tablas anteriores, la mayor parte de los estudiantes de la muestra (el 51,7 % en 1.º y el 79,3 % en 4.º) ha realizado algún tipo de estancia en algún país de su lengua C. Si bien es cierto que el porcentaje de 1.º supera por poco el 50 %, resulta un dato muy positivo si tenemos en cuenta que se trata de estudiantes en su mayoría de entre diecisiete y veinte años que dependen, en muchos de los casos, económicamente de sus padres¹⁷ y que acaban de comenzar sus estudios universitarios.

A continuación, a los estudiantes que habían respondido afirmativamente, se les preguntaba por el tiempo de dicha estancia. Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

¹⁷ Durante muchos años se han ofrecido becas para distintos tipos de estancias desde las diferentes administraciones: la central o las autonómicas; así como las becas ofertadas desde los propios centros que ofrecen cursos de lenguas, entre otras.

		Lenguas C								
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
1 ^o	menos de un mes (227)	31 (13,6%)			135 (59,5%)		56 (24,7%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	
	entre 1 y 3 meses (76)	8 (10,5%)	1 (1,3%)		36 (47,4%)		31 (40,8%)			
	entre 4 y 7 meses (12)	2 (16,7%)	1 (8,3%)		3 (25%)		5 (41,7%)			1 (8,3%)
	entre 8 y 11 meses (1)				1 (100%)					
	entre 12 y 16 meses (3)				1 (33,4%)		2 (66,6%)			
	entre 17 y 23 meses (0)									
	más de 23 meses (18)	4 (22,2%)			5 (27,8%)		6 (33,3%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)	
4 ^o										
4 ^o	menos de un mes (79)	17 (21,5%)	1 (1,2%)		39 (49,4%)		17 (21,5%)	4 (5,2%)		1 (1,2%)
	entre 1 y 3 meses (57)	12 (21%)		1 (1,7)	25 (43,9%)		15 (26,3%)	3 (5,4%)	1 (1,7%)	
	entre 4 y 7 meses (74)	11 (14,9%)			45 (61%)		16 (21,4%)			2 (2,7% ⁹)
	entre 8 y 11 meses (66)	25 (37,9%)								
	entre 12 y 16 meses (21)						1 (100%)			
	entre 17 y 23 meses (1)	10 (47,6%)			9 (42,9%)			2 (9,5%)		
	más de 23 meses (11)	2 (18,1%)	2 (18,1%)	1 (9,1%)	2 (18,1%)	1 (9,1%)		2 (18,1%)	1 (9,1%)	

Tabla 25. Duración de la estancia en país(es) de lengua C

En lo que se refiere a la naturaleza de las estancias en países de lengua C, el tipo de estancia que registra un mayor aumento de 1.º a 4.º es la de cursar estudios universitarios, de 7 estudiantes a 125; al igual que en caso de aquellos que han realizado una estancia por trabajo, de 17 en 1.º a 26 en 4.º:

		Lenguas C								
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
10	Vacaciones (207)	29 (14%)	1 (0,5%)		117 (56,5%)		54 (26,1%)	3 (1,4%)	2 (1%)	1 (0,5%)
	Intercambio lingüístico (133)	16 (12,1%)			68 (51,1%)		48 (36,1%)	1 (0,7%)		
	Cursar estudios universitarios (7)	3 (43%)			2 (18,5%)		2 (28,5%)			
	Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) (24)	2 (8,4%)			11 (45,8%)		11 (45,8%)			
	Trabajo (17)	5 (29,4%)			5 (29,4%)		6 (35,3%)			1 (5,9%)
		alemán	árabe	chino	francés	griego	inglés	italiano	portugués	ruso
4	Vacaciones (118)	25 (21,1%)	2 (1,7%)		57 (48,1%)	1 (0,9%)	26 (22,1%)	5 (4,2%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)
	Intercambio lingüístico (116)	23 (19,9%)			61 (52,6%)	1 (0,9%)	27 (23,3%)			4 (3,3%)
	Cursar estudios universitarios (125)	40 (32%)	2 (1,6%)	1 (0,8%)	60 (48%)		16 (12,8%)	2 (1,6%)	1 (0,8%)	3 (2,4%)
	Cursar estudios no universitarios (bachillerato, etc.) (25)	9 (36%)		1 (4%)	8 (32%)		7 (28%)			
	Trabajo (26)	5 (19,2%)			17 (65,4%)			4 (15,4%)		

Tabla 26. Motivo de la estancia en país de lengua C

A continuación, procedemos a presentar las conclusiones generales a partir de los resultados e interpretación de los mismos ofrecidos hasta aquí.

CONCLUSIONES

El perfil de los estudiantes de TI, tanto en el momento del ingreso como del egreso, es bastante homogéneo en cuanto, por ejemplo, las combinaciones lingüísticas, pese a la diferente oferta de lenguas de los cinco centros participantes en nuestra investigación. Consideramos que las tendencias aquí presentadas pueden ayudar a conocer mejor el perfil de los estudiantes que conforman las aulas de TI en España. Cabe recordar que contamos con 1046 testimonios entre estudiantes en primer año (655) y en cuarto año (391) de cinco centros. Con el objetivo de relacionar la información obtenida, presentaremos de manera intercalada la relativa al grupo poblacional de primer año con la información relativa al grupo poblacional de último año (4.º).

Como ya se destacó en el apartado de resultados, los estudiantes de primer año de nuestra muestra (655) tienden a acceder a la titulación de

TI desde la Educación Secundaria (Calvo, 2010: 434), por lo que la edad modal se sitúa en el rango de edad que comprende de los diecisiete a los veinte años, con más del 89,2 % de los estudiantes participantes en nuestra investigación. Es decir, contamos con estudiantes muy jóvenes en las aulas en el momento de acceso y, también, en el momento de egreso, con un perfil muy académico en su mayoría. Por lo que respecta al grupo poblacional de último año (4.º), la mayoría (85,6 %) llega al final de sus estudios de TI con una edad comprendida entre los veintiún y veinticuatro años, lo que pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes finaliza la carrera con éxito en un plazo (aproximado) de cuatro años.

Entre los estudiantes de 1.º, registramos la existencia de un grupo de estudiantes de pasarela que constituye el 6,4 % de la muestra de 1.º (655). En la muestra de 4.º (391) también contamos con estudiantes que poseen otros estudios universitarios completos distintos a los de TI, este subgrupo conforma el 14,1 %. Las titulaciones más frecuentes en ambos grupos son: Diplomatura de Turismo, Filología Inglesa, Filología Francesa, es decir, carreras de Letras o Humanidades. Una vez analizados y cruzados los datos de los estudiantes de pasarela con el resto, podemos afirmar que no existen rasgos diferenciadores destacables entre los grupos poblacionales, independientemente de la combinación lingüística, titulación universitaria cursada previa a los estudios de TI ni al centro adscrito.

En ambas muestras, la mayoría de mujeres en las aulas es muy clara. En 1.º se traduce en un 78,9 %, tendencia que no cambia en último curso con un 80,5 % de mujeres. Este hecho coincide con el estatus de *pink collar* (Katan, 2011) del mundo de la traducción, así como con otros estudios existentes (Calvo, 2010).

Dado el número de estudiantes que conforman nuestra muestra en ambos grupos poblacionales, consideramos que la homogeneidad de los perfiles lingüísticos académicos que poseen los estudiantes, independientemente de los centros de los que procedan los estudiantes, puede servir como punto de partida para futuros estudios que ahonden en cuestiones de diseño curricular, ya que a veces no se tienen en cuenta factores como la población a la que se dirige el plan curricular de un determinado centro, pese a que resulta muy importante analizar aspectos sociodemográficos.

Consideramos, por otro lado, positivo comprobar que la mayor parte de los estudiantes en primer año participantes en el estudio han disfrutado

de algún tipo de experiencia internacional, a pesar de que su media de edad se sitúa en el rango de edad de entre los diecisiete y veinte años. En el caso de la experiencia internacional entre los estudiantes que conforman la muestra del grupo poblacional de 4.º, una amplia mayoría de los participantes en nuestro estudio declara haber invertido cierto tiempo en el extranjero. En cuanto a la experiencia internacional de los estudiantes, en ambos grupos poblacionales la mayoría de los participantes ha disfrutado de algún tipo de estancia en algún país de su lengua B (el 73 % en 1.º y el 93,6 % en 4.º), así como en algún país de su lengua C, aunque este tipo de estancia ha sido más frecuente entre los estudiantes del grupo de 4.º (79,3 %). En esta línea, cabe apuntar que la naturaleza de la movilidad que conforma el perfil del estudiante más común en primero en lo que respecta a la lengua B respondía a estancias con motivo de vacaciones o intercambios lingüísticos. Mientras que entre la muestra de cuarto, la naturaleza era además de las vacaciones y los intercambios lingüísticos, cursar estudios universitarios, resultado de los diferentes intercambios internacionales que ofertan los centros participantes en el estudio.

En cuanto a la autoevaluación de la lengua B, como hemos visto, existe un porcentaje alto de estudiantes que en alemán, árabe e inglés que todavía en 4.º, días antes de salir al mercado laboral, declaran tener un nivel intermedio de su lengua B, lo que desde un punto de vista profesional no resulta admisible. Consideramos particularmente relevante que en el caso de ciertas lenguas B el nivel que declaran los estudiantes en el momento de acceso sea nulo o básico, si tenemos en cuenta el alto nivel activo que requieren los estudios de TI; tener una calificación alta en la nota de corte para el acceso a la universidad no representa en muchos casos el nivel real de dominio de una lengua al nivel que se exige en los estudios de TI.

Las conclusiones que presentamos aquí pueden resultar útiles de cara a futuras reformas que se lleven a cabo en el contexto universitario de España al haber sido extraídas a partir de las respuestas de estudiantes, no trabajamos con hechos de experiencia sino con las valoraciones que dan los propios estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 12 de abril de 2000 de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los primeros ciclos de las enseñanzas universitarias* (2000), BOJA, en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/57/2> (fecha de consulta: 17/1/2017).
- Arnau, J. (1990), *Diseños experimentales multivariados*, Madrid Alianza Editorial.
- Buendía, L. y P. Colás (1998), *Investigación Educativa*, Sevilla, Alfar.
- Buendía, L., M.^a P. Colás y F. Hernández (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill.
- Calvo Encinas, E. (2010), *Análisis Curricular de los Estudios de Traducción e Interpretación en España: Perspectiva del Estudiantado*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- Cerezo Merchán, B. (2012), *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo*, tesis doctoral, Castellón, Universitat Jaume I.
- Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fink, A. (2003), *The Survey Handbook*, Thousand Oaks, EE. UU., SAGE.
- Fink, A. (2005), *Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to Paper*, Londres, SAGE.
- García Ferrando, M. (2005), «La encuesta», en F. Alvira, J. Ibáñez y M. García (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 167-201.

- García Izquierdo, I. (2012), *Competencia textual para la traducción*. Valencia, Tirant Humanidades.
- Gregorio Cano, A. (2012), «Becoming a Translator: The Development of Cultural and Intercultural Competence», *The Cultus Journal*, 5, pp. 153-169.
- Gregorio Cano, A. (2014), *Estudio Empírico-descriptivo del Desarrollo de la Competencia Estratégica en la Formación de Traductores*, Tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- Gregorio Cano, A. (2016), «¿Qué necesita saber un futuro traductor? Las voces del aula de Traducción», en J. E. González y T. Piñeiro (eds.), *Diseños en la moderna investigación universitaria*, Madrid, McGrawHill, pp. 413-430.
- Gregorio Cano, A. (2017), «Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), pp. 25-49.
- Gregorio Cano, A. (2018), *Competencia traductora y formación de traductores: un estudio longitudinal entre el impacto de los estudios de traducción*, Guayaquil, Publicaciones Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Grotjahn, R. (1987), «On the Methodological Basis of Introspective Methods» en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*, Bristol, Multilingual Matters.
- Hurtado Albir, A. (2011[2001]), *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra..
- Katan, D. (2011), «Occupation or Profession: A Survey of the Translators' World», en R. Sela-Sheffy y M. Shlesinger (eds.), *Profession, Identity and Status: Translators and Interpreters as an Occupational Group*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 187-209.

- Kelly, D. (1999), *Proyecto docente e investigador para profesora titular de universidad*, Granada, Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2002), «Un Modelo de Competencia Traductora: Bases para el Diseño Curricular», *Puentes. Hacia Nuevas Investigaciones en la Mediación Intercultural*, 1, pp. 9-20.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester, St. Jerome.
- Kelly, D. (2007), «Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: in Search of the Alignment in Curricular Design», en D. Kenny y K. Ryou (eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 128-142.
- Kelly, D. (2009), *Proyecto docente e investigador para catedrática de universidad*, Granada, Universidad de Granada.
- Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983, de 25 de agosto* (1983), BOE 209 de 01/09/1983, en <http://www.ua.es/oia/es/legisla/legis-o.htm> (fecha de consulta: 17/1/2017).
- Memoria Gráfica de la Emigración Española del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social (1960), en <http://memoriagrafica.cartadeespaña.es/index.php> (fecha de consulta: 17/1/2017).
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, 2,^a ed., India, Sage Publications.
- Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas para el curso 2007/08* (2008); Ministerio de Ciencia e Innovación, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/nuevo-ingreso-universidades-publicas.pdf?documentId=0901e72b80048b6f> (fecha de consulta: 11/1/2017).

Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades públicas y privadas para el curso 2009/10. Ministerio de Ciencia e Innovación Titulados (2010), en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/50ef5f1d-3ba7-4053-972b-c9027542ace7/2010-estudio-oferta-matricula-curso-2009-2010-pdf.pdf> (fecha de consulta: 11/1/2017).

Morón Martín, M. (2010), *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*, tesis doctoral,, Granada, Universidad de Granada.

Muñoz Raya, E. (2004), *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf (fecha de consulta: 10/1/2017).

Orden de 10 de diciembre de 1993 por la que se determinan las titulaciones y los estudios de primer ciclo y los complementos de formación para el acceso a las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación (1993), BOE, en <https://www.boe.es/boe/dias/1993/12/27/pdfs/A37033-37033.pdf> (fecha de consulta: 16/1/2017).

PACTE (2000), «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project», en A. Beeby y M. Presas (eds.), *Investigating Translation*, Filadelfia, John Benjamins, pp.99-106.

PACTE (2001a), «La investigación empírica y experimental en Traductología», *Quaderns. Revista de Traducció*, pp. 9-10.

PACTE (2001b), «La competencia traductora y su adquisición», *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, pp. 39-45.

PACTE (2003), «Building a Translation Competence Model», en A. Fabio (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 43-66.

PACTE (2007), «Une recherche empirique expérimentale sur la compétence en traduction», en D. Gouadec (ed.), *Actas del Congreso International Quelle formation pour le traducteur?*, París, La Maison du dictionnaire, pp. 97-118.

Real Decreto 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las Directrices Generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (1991), BOE 234, 30/09/91, en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24111> (fecha de consulta: 16/1/2017).

Rojas Tejada, A. J. *et al.* (1998), *Investigar mediante Encuestas. Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*, Madrid, Síntesis.

Sierra Bravo, R. (1998), *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*, Madrid, Paraninfo.

The INCA (Intercultural Competence Assessment) Project, (2004), en <http://www.incaproject.org/> (fecha de consulta: 11/1/2017).

Declaración de Bolonia (1999), Consejo de Ministros de Educación de la UE, en <http://cees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (fecha de consulta: 11/1/2017).

Wilss, W. (1982 [1976]), *The Science of Translation. Problems and Methods*, Tübingen, Narr.