

La evaluación diagnóstica en la formación de traductores: el análisis de necesidades como elemento esencial de la programación

Dorothy KELLY
Elvira CÁMARA AGUILERA
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

KELLY, Dorothy y CÁMARA AGUILERA, Elvira (2008) «La evaluación diagnóstica en la formación de traductores: el análisis de necesidades como elemento esencial de la programación», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 225-236. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_DK_ECA_Evaluacion.pdf.



La evaluación diagnóstica en la formación de traductores: el análisis de necesidades como elemento esencial de la programación

Dorothy Kelly
Elvira Cámara Aguilera
Grupo de investigación Avanti
Universidad de Granada

Introducción

En los últimos avances pedagógicos en enseñanza universitaria se viene reconociendo que el elemento central de cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje es el estudiante, reconocimiento que constituye una de las bases de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Es, por lo tanto, sorprendente que muchas publicaciones sobre didáctica, tanto generales como de nuestro campo, hablen muy poco de los estudiantes. Incluso muchas de las que se basan en enfoques centrados en el estudiante tratan cuestiones de principio y de método, pero obvian a los estudiantes como agentes activos con un bagaje individual y particular. Esta comunicación parte de la premisa de que un proceso de enseñanza/aprendizaje verdaderamente centrado en los estudiantes comienza con un diagnóstico preciso del perfil de sus conocimientos previos, sus competencias, actitudes, expectativas y motivaciones. Comentaremos algunos de los elementos que debemos conocer como docentes al iniciar cualquier nueva asignatura, módulo o curso, así como diferentes instrumentos empleados en Traducción e Interpretación para este fin. Finalmente, ilustraremos nuestras propuestas con algunos resultados del análisis diagnóstico realizado este curso con estudiantes que empiezan a cursar su primera asignatura de Traducción, en segundo año de la licenciatura en la FTI de Granada.

Objetivos del proceso de evaluación diagnóstica

El proceso de evaluación diagnóstica o de análisis de necesidades consiste en dar respuesta en la medida de lo posible a una serie de preguntas clave, a saber:

- ¿Qué saben (saben hacer) los estudiantes al iniciar una carrera, una asignatura, un módulo?
- Si estamos a la mitad de una carrera, ¿qué asignaturas han cursado con anterioridad?
- ¿Qué asignaturas cursan de forma simultánea a la nuestra?
- ¿Cuántos años tienen?
- ¿Son estudiantes a tiempo completo o a tiempo parcial?
- ¿Tienen necesidades especiales?
- ¿A qué tipo de contexto de enseñanza/aprendizaje están acostumbrados?
- ¿Cuáles son sus preferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje?
- ¿Por qué se han inscrito en la carrera/asignatura/módulo?
- ¿Qué esperan aprender o conseguir de ella?
- ¿El grupo es homogéneo o heterogéneo? ¿En qué aspectos?

Breves reflexiones sobre los elementos esenciales objeto de análisis

Con el fin de sintetizar en el espacio que tenemos a nuestra disposición la enorme cantidad de información de muy diferentes tipos que plantean las preguntas relacionadas más arriba, ofrecemos a continuación un breve resumen de las áreas principales, a saber: conocimientos previos, características personales, estilos de aprendizaje, expectativas y motivaciones y, finalmente, grado de homogeneidad.

Conocimientos previos

Esta constituye el área en la que se centran la enorme mayoría de los docentes al describir sus grupos de estudiantes. Aunque se trata de tan sólo una de varias áreas de relevancia, no cabe ninguna duda de su importancia de cara a cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje. En la enseñanza universitaria existe una cierta tendencia a establecer puntos de partida idealizados, poco realistas para los planes de estudios, basados en la presuposición de que los estudiantes poseen muchos más conocimientos previos de los que realmente disponen la mayoría. Existe, por otra parte, una queja muy generalizada entre el profesorado universitario en el sentido de que los estudiantes de nuevo ingreso llegan cada año con cada vez menos conocimientos previos. Aunque todos hemos oído esta queja, y posiblemente hayamos participado de ella en algún momento, un análisis más profundo nos tiene que llevar a cuestionar dicha creencia. Resulta difícil de aceptar tal premisa en el siglo XXI, con los niveles de alfabetización más altos de la historia, en un mundo que pone a disposición de los ciudadanos (sobre todo en los países ricos) mucha más información, de acceso mucho más sencillo, que en ningún otro momento histórico. Lo que seguramente quieren decir los compañeros que se adhieren a esta creencia es que los estudiantes no saben las mismas cosas de la misma forma memorística que generaciones anteriores de estudiantes. Y, evidentemente, ni profesorado ni instituciones (ni por supuesto planes de estudios) se han adaptado a estos cambios sociales. Otro factor importante es que la formación universitaria ya no es coto cerrado de una pequeña élite social. Reconociendo como una verdad probable (no nos consta que demostrada empíricamente) que los estudiantes medios que acceden a la Universidad en muchos países poseen menos conocimiento declarativo de hechos memorizados que en el pasado, no es menos cierto que muchos de ellos tienen mayores conocimientos procedimentales (por ejemplo, en el manejo de las herramientas informáticas) que la mayoría de sus profesores. También es probable que su experiencia directa (por viajar) o indirecta (medios de comunicación, cine, Internet) de fenómenos y realidades lejanos sea mucho mayor que en ningún otro momento histórico.

Incluso si esta visión nuestra resultara optimista, no sería especialmente útil centrarnos en lo que los estudiantes no saben, o en lo que sabían los de antes, puesto que nuestra tarea como profesores consiste en diseñar programas para *estos* estudiantes *hoy* (o mañana). Si nos empeñamos en establecer puntos de partida poco realistas (o inapropiados), el proceso de aprendizaje se dificulta, si no se impide del todo, lo que conduce a frustraciones y desmotivaciones tanto de estudiantes como de profesores, cerrando un círculo vicioso en el que se reduce cada vez más la probabilidad de que ocurra el aprendizaje que pretendemos. Evidentemente, el caso contrario también es posible: aquellos estudiantes que tienen conocimientos más desarrollados que los inicialmente previstos en la programación se aburren y desmotivan también rápidamente. Nuestra labor es utilizar nuestra evaluación diagnóstica para encontrar un término medio en la fase de la planificación y una flexibilidad en la fase del desarrollo.

En el caso concreto de la formación universitaria de traductores, los elementos básicos

que debemos tener en cuenta a la hora de planificar en cuanto a conocimientos previos serían elementos relacionados con la competencia traductora, con mayor o menor importancia para diferentes componentes según el nivel de la asignatura; de ahí que nos interesen, no necesariamente en el orden planteado:

- Los conocimientos lingüísticos (competencia comunicativa, textual).
- Los conocimientos culturales (competencia cultural e intercultural).
- Los conocimientos temáticos (según la especialización de la asignatura).
- Los conocimientos instrumentales (profesión, informática, herramientas, documentación...).
- La capacidad para identificar problemas y buscar soluciones (competencia estratégica).

Características personales

Los mismos cambios sociales que han abierto las puertas de las universidades a una población cada vez más diversa hacen que ya no podamos presuponer que una clase de primer año de licenciatura esté compuesta de estudiantes de 18-19 años, todos procedentes del mismo sistema educativo, con la misma «cultura» académica, la misma lengua materna, etc. En nuestras clases encontramos cada vez más estudiantes mayores, ya titulados, con necesidades especiales, internacionales. Sobre este punto volveremos al abordar la cuestión del grado de heterogeneidad más adelante.

Estilos de aprendizaje

Si bien nunca ha sido el caso que todos los estudiantes de un grupo, por homogéneo que pareciera, hayan compartido el mismo estilo de aprendizaje, la heterogeneidad creciente de nuestras aulas hace que el profesorado tome cada vez mayor conciencia de esta cuestión. Nos limitaremos aquí a plantear algunas premisas básicas importantes sobre las que existe cierto consenso y que pueden ser útiles de cara a la programación.

En primer lugar, no todo el mundo aprende de la misma manera y en particular no todo el mundo aprende de la misma manera que el profesor. Las características personales y psicológicas individuales de cada estudiante, su experiencia educativa previa y su cultura (incluida la académico-educativa) afectan a su forma de aprender; por otra parte, ejerce gran influencia en los resultados la interacción entre el estilo de aprender individual de cada estudiante y el estilo de enseñanza individual de cada profesor. Aunque la bibliografía no parece indicar que los estilos de aprendizaje personales sean inmutables, sí parece que están profundamente arraigados y, por lo tanto, difíciles de modificar.

En segundo lugar, según las teorías constructivistas, el aprendizaje ocurre cuando se cambia o añade algo al conocimiento y comprensión preexistente, lo que constituye un proceso de transformación individual. Las versiones más sociales del constructivismo adoptan una postura menos individual y más colectiva, en la que entienden el aprendizaje como la consecución de la comprensión dentro de una comunidad de práctica.

En tercer lugar, aprendemos por experiencia, la cual se adquiere en una variedad de contextos y de diversas maneras. Quizá la descripción más extendida de este proceso sea el llamado ciclo del aprendizaje de Kolb, según el cual para que ocurra un aprendizaje efectivo, se debe pasar por las cuatro etapas del ciclo, aunque cada individuo dedicará mayor esfuerzo o atención a algunas de ellas, y preferirá iniciar el proceso en un punto determinado:

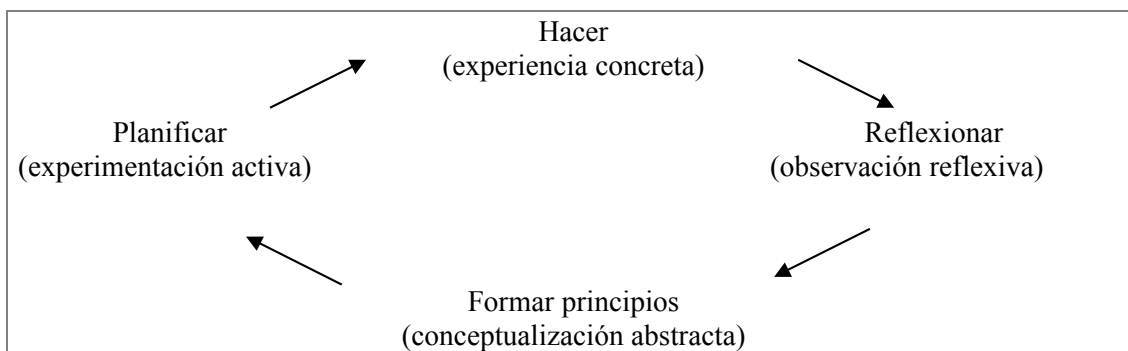


Figura 1. El ciclo del aprendizaje de Kolb

En otro nivel, el trabajo de Marton (1975) o de Marton y Säljö (1984) señala por primera vez que la calidad del aprendizaje depende de lo que llaman enfoques de aprendizaje (*learning approaches*), de los cuales describen inicialmente dos: el superficial y el profundo. El enfoque superficial (normalmente motivado por factores extrínsecos tales como la necesidad de aprobar un examen) consiste en cumplir con la tarea encomendada, a menudo mediante procedimientos memorísticos, con poco o ningún análisis, y con poca o ninguna asimilación del significado de la tarea. El resultado típico de este tipo de estrategia es un aprendizaje de baja calidad que se queda en los niveles más superficiales del procesamiento cognitivo (lo que no implica necesariamente malas calificaciones, por cierto). Por el contrario, el enfoque profundo, implica que el estudiante se involucre de forma significativa con la tarea, que realice una evaluación crítica, llegando a los niveles más altos de procesamiento cognitivo. Este tipo de enfoque se asocia a menudo con motivaciones intrínsecas, tales como un fuerte interés por el tema. Más que dos enfoques contrapuestos, se trata probablemente de dos extremos de un continuo. Más tarde, Biggs (1987) postula un tercer enfoque, que llama estratégico, según el cual el estudiante va cambiando de un enfoque superficial a otro profundo o viceversa en función de sus intereses, a menudo ligados a cuestiones de evaluación sumativa. Se ha postulado que los métodos didácticos tradicionales (incluido el aprendizaje memorístico) conducen a los estudiantes a un enfoque superficial, mientras que los métodos constructivistas basados en la experiencia conducen a un enfoque profundo y a niveles más altos de comprensión.

En resumen, lo investigado hasta ahora parece indicar que los estudiantes tienen mayor probabilidad de llegar a niveles más altos de comprensión y de adoptar un enfoque profundo de cara a su aprendizaje cuando el entorno docente permite lo siguiente: motivación intrínseca; participación activa en tareas realistas de aprendizaje; autonomía y capacidad de elección; trabajo cooperativo; un entorno que supone un cierto desafío, pero que no intimide y que ofrezca apoyo; *feedback* frecuente y constructivo; práctica y refuerzo; todo ello en un marco bien organizado y estructurado que insista en objetivos de alto nivel (comprensión) (Cannon y Newble 2000: 9).

Expectativas y motivaciones

En lo que antecede hemos mencionado en varias ocasiones la importancia de la motivación como factor en el éxito de los procesos de aprendizaje. Es lógico, pues, que el profesorado y los responsables del diseño curricular conozcan las expectativas y las motivaciones de los estudiantes a la hora de optar por unos estudios de Traducción. Distinguiremos esencialmente entre dos tipos de motivación. La extrínseca, que es la que se puede considerar «un medio para alcanzar un fin»: mejorar el nivel de vida, mejorar las posibilidades de un buen puesto de trabajo. La intrínseca, que es la que

surge para realizar un potencial personal, adquirir conocimientos por su propio interés, etc. Por otra parte, de forma paralela a este continuo entre extrínseco e intrínseco, existe otro en el que se sitúa el grado de motivación, desde cero (amotivación) a un fuerte deseo de éxito. Ambos continuos influyen en los resultados del aprendizaje, aunque parece que el grado de motivación puede ser más importante que la naturaleza de la motivación en sí. (Newstead *et al.* 1996; Newstead y Hoskins 2003).

En este apartado nos parece importante analizar brevemente las motivaciones por las cuales los estudiantes optan por matricularse en los estudios de Traducción. Evidentemente, puede existir una amplia variedad de motivos. El más obvio parecería ser un deseo de convertirse en traductores profesionales. Y de hecho este puede ser un motivo de peso en niveles de posgrado, en los cuales los estudiantes ya han alcanzado un cierto nivel de formación universitaria, y quizá se hayan dado cuenta de que para encontrar un puesto de trabajo de un cierto nivel necesitan una formación especializada. En los estudios de grado, sin embargo, esta motivación resulta ser menos frecuente de lo que se suele creer. Calvo y Morón (2007) y Arrés y Calvo (2006) han realizado estudios entre estudiantes de la licenciatura de Traducción en España que indicarían que tan solo una muy pequeña minoría opta por esta carrera por motivos profesionales claros, como puede ser el deseo de trabajar en el prestigioso mundo de los organismos internacionales. Una motivación mucho más frecuente sería el deseo de estudiar una carrera relacionada con las lenguas, pero rechazando las carreras tradicionales de Filología que se conciben como preparación para la docencia, o de poca aplicación práctica profesional. Otros estudiantes aducen el deseo de viajar, de conocer otras culturas. Algunos abiertamente reconocen que al tener una muy buena calificación en las pruebas de acceso a la Universidad se sienten en la necesidad de optar por unos estudios de alta nota de corte, de prestigio académico. Otros identifican la carrera como una opción moderna, «de moda». Pocos saben explicar con claridad a lo que se dedica un traductor profesional, ni cuáles son los contenidos que esperan encontrar en el plan de estudios.

Grado de homogeneidad

En nuestra introducción comentamos que existe una tendencia cada vez mayor a encontrarnos con grupos de estudiantes heterogéneos en las aulas. En efecto, nuestros grupos están compuestos de estudiantes mayores de 25 años, de estudiantes de acceso directo a segundo ciclo, de estudiantes de otras carreras que realizan nuestras asignaturas como libre configuración, de estudiantes de programas de movilidad internacionales de una variedad de procedencias cada vez mayor... Este cambio en la composición de nuestras aulas no es un fenómeno pasajero, sino que se trata de una tendencia generalizada en la enseñanza superior a nivel internacional. Sin embargo, parece haber tenido poco reflejo en el proceso de diseño curricular y programación. Una premisa básica para un proceso de enseñanza/aprendizaje de calidad es tener en cuenta a todos los estudiantes tanto en la fase de programación como en la del desarrollo. (Tsokaktsidou 2005).

Instrumentos para la evaluación diagnóstica

Conocer todos los detalles que acabamos de enumerar para cada nuevo grupo de estudiantes puede parecer una tarea imposible de abordar para el profesorado, habitualmente sobrecargado de trabajo, de carácter individual. Sin embargo, una parte de los datos deberían estar disponibles en el seno de nuestras instituciones, o son fácilmente deducibles del contexto en el que trabajamos. Deberíamos poder tener acceso, por ejemplo a:

- Datos generales (probablemente no individuales) sobre la procedencia de los estudiantes en cuanto a enseñanza secundaria y calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso.
- Objetivos (resultados de aprendizaje) de niveles previos de enseñanza (secundaria, cursos anteriores).
- Datos sobre tipo de matrícula (pasarela, programa de movilidad, libre configuración, titulación de origen).
- Datos sobre calificaciones obtenidas en asignaturas anteriores.
- *Feedback* de otros profesores que han trabajado con el mismo grupo de estudiantes o parte de él.

Este tipo de fuentes son útiles, pero no cabe duda de que no ofrecen un retrato o perfil completo de lo que los estudiantes de un grupo determinado ya saben, saben hacer, esperan de la asignatura, sus motivaciones al elegirla (o la carrera), sus necesidades específicas, etc. Por esta razón, muchos profesores de Traducción diseñan instrumentos de análisis de necesidades o evaluación diagnóstica que aplican en la fase inicial de la asignatura, a menudo el primer día de clase. A continuación, ofrecemos una lista no exhaustiva de tipos de instrumento empleados por compañeros nuestros en la FTI de Granada y en otros centros españoles de formación de traductores.

- Ejercicios de preguntas y respuestas breves.
- Ejercicios de traducción, acompañados o no de un cuestionario retrospectivo.
- Cuestionarios de diferentes tipos.
- Breves redacciones sobre motivaciones, expectativas, experiencias, o sobre la traducción, en alguna de las lenguas de la asignatura.
- Debates en clase.
- Debates en pequeños grupos que a continuación informan a toda la clase para alimentar un debate «plenario».

El tipo de instrumento vendrá determinado por el objetivo concreto del análisis, por el tiempo disponible para su realización, por las preferencias de los profesores, entre otros. Una breve redacción en lengua B sobre el concepto de la traducción como actividad que tienen los estudiantes cumple perfectamente la función de evaluar los conocimientos previos de lengua B y el estado del desarrollo del concepto de traducción, o autoconcepto como traductor/a (Kiraly 2000). Si pretendemos medir cuestiones tales como la competencia instrumental de los estudiantes en relación con el uso de las nuevas tecnologías o su acceso a ellas, un cuestionario, posiblemente combinado con un ejercicio en el aula de informática, puede proporcionar los datos que necesitamos. Las actividades en pequeños grupos nos permitirán observar hasta qué punto los estudiantes se encuentran cómodos con este tipo de metodología, además de profundizar en el contenido del debate o tarea que se les encomiende.

Un ejemplo práctico

Para cerrar esta presentación, queremos describir el instrumento que venimos utilizando en la asignatura de Teoría y Práctica de la Traducción de segundo curso de la FTI de Granada desde hace unos siete años. Se trata de la primera asignatura práctica de Traducción que cursan los estudiantes en la carrera, en el primer cuatrimestre de segundo año. A pesar de la denominación, impuesta por las directrices propias de la titulación y por la normativa interna de la UGR, se trata de una asignatura

esencialmente práctica en la que los objetivos generales se expresan de la siguiente manera. Al término de la asignatura, los estudiantes habrán comenzado a:

- Comprender la traducción como actividad social y profesional de comunicación intercultural.
- Situar la traducción en su contexto social.
- Conocer el mercado profesional de la traducción.
- Conocer y saber utilizar las herramientas profesionales básicas de la traducción.
- Comprender los elementos esenciales del proceso de traducción.
- Saber analizar diferentes situaciones de traducción.
- Saber analizar textos con vistas a su traducción para un fin determinado.
- Conocer las normas básicas de presentación de trabajos en las dos lenguas de trabajo.
- Conocer las normas básicas de la ortotipografía en las dos lenguas de trabajo.
- Identificar algunos problemas básicos de traducción.
- Desarrollar destrezas y habilidades sociales e interpersonales para el trabajo en equipo.

Para ello, se tratan los siguientes contenidos:

- La traducción como profesión.
- El mercado de la traducción.
- La direccionalidad.
- El proceso de traducción.
- Los actores que intervienen en el proceso de traducción.
- El encargo de traducción.
- El análisis textual para la traducción.
- La traducción como comunicación intercultural.
- La documentación básica para la traducción y su uso: diferentes tipos de diccionarios, obras de referencia generales, libros de estilo, textos paralelos y la textoteca, bibliotecas, Internet...
- Los textos paralelos y las convenciones textuales.
- La ortotipografía del inglés y del español: normas básicas, obras de referencia, uso de mayúsculas, puntuación, cifras, pesos y medidas...
- La presentación de trabajos.
- La organización textual (análisis y redacción).

Interesa, pues, de cara a la configuración definitiva del programa y de las actividades de enseñanza/aprendizaje realizar un diagnóstico que se centre esencialmente en las siguientes áreas:

- Nivel de conocimientos activos y pasivos de ambas lenguas de trabajo (inglés y español).
- Concepto de traducción (nivel de palabra, de texto, receptor, papel del traductor...).
- Conocimiento de las herramientas del traductor.
- Conocimientos culturales básicos y reconocimiento de su impacto en el proceso de traducción.

- Definición/identificación de problemas de traducción.
- Actitudes frente a la direccionalidad.
- Motivaciones y expectativas.

Para ello, y basándonos parcialmente en el instrumento diseñado por Orozco (2000) para medir la competencia traductora (objetivo distinto aunque relacionado con el nuestro), preparamos un instrumento mixto que consta de diferentes actividades, las cuales se realizan el primer día de clase, antes de presentar el programa de la asignatura.

- Una traducción del inglés al español de un texto de unas 150 palabras que relata una anécdota relacionada con la familia real británica; contiene varias referencias culturales británicas, aunque ninguna de especial complejidad, y un elemento de ironía, los cuales juntos constituyen los principales problemas de traducción. La traducción se enmarca en un encargo explícito en el cual se especifica dónde se publicó el original, dónde se publicará la traducción, con qué fin, así como con datos suficientes para identificar a los lectores potenciales. Se realiza en aula tradicional sin recursos de ninguna clase.
- Una serie de preguntas sobre la traducción, centradas esencialmente en el grado de dificultad encontrado, los principales problemas encontrados, las herramientas que hubieran querido emplear; se pregunta por las referencias culturales, y si han tenido en cuenta al lector al realizar la traducción.
- Una segunda traducción del español al inglés de unas 70 palabras de una revista turística (de vuelo) sobre una gira musical; contiene títulos y topónimos españoles. Se facilita un encargo de traducción (la revista de vuelo es bilingüe). El ejercicio se realiza en las mismas condiciones que el anterior y se acompaña de una serie de preguntas parecidas, con la adición de una pregunta sobre la direccionalidad.
- Un debate plenario en clase en la sesión siguiente en el que se recogen reacciones de los estudiantes frente al ejercicio, y se tratan cuestiones relacionadas con sus motivaciones y expectativas con respecto a la asignatura.

A modo de conclusión: unas tendencias generales

Este ejercicio nos proporciona abundantes datos sobre el grado de conocimiento lingüístico y cultural de los estudiantes, pero sobre todo de su concepto de la traducción. Resumimos a continuación, a modo de conclusión, algunas tendencias generales que hemos constatado a lo largo de los últimos años, aunque es muy importante señalar que cada grupo es diferente. Por otra parte, es muy importante señalar que estos ejercicios no se quedan en un ejercicio aislado de primer día de clase. Muy al contrario, sirven de punto de partida para diferentes unidades didácticas de la programación de la asignatura, ajustadas en cada caso al perfil de cada grupo particular.

- Se confirma por lo general una fuerte (y esperada) tendencia a partir de la palabra como unidad básica de traducción.
- Existe poca tendencia a leer el texto en su totalidad y entenderlo como unidad o pensar en su significado global.
- La herramienta más demandada es «el» diccionario; entiéndase un diccionario bilingüe.
- Existen pocos conocimientos culturales de la cultura B, y no se aprecia su relevancia para la traducción.

- Los conocimientos de la cultura A en el ámbito objeto de traducción (música contemporánea) son buenos y los estudiantes adquieren conciencia de que este hecho facilita la labor de traducción, a pesar de la dirección (hacia la lengua B).
- El nivel lingüístico en lengua B es por lo general suficiente en lo pasivo, aunque con deficiencias en lo activo.
- Existe poca conciencia de la traducción como actividad comunicativa y se piensa poco en el lector potencial.
- No se detecta la ironía del texto en lengua inglesa.
- Los problemas de traducción identificados se limitan a los léxicos por lo general.
- Existe fuerte reticencia a la hora de intervenir con estrategias que se alejen de la traducción literal.
- Existe fuerte motivación para empezar a realizar actividades prácticas de traducción, que no forman parte del primer curso del plan de estudios.
- Existe cierta inseguridad con respecto a su nivel de competencia lingüística, posiblemente derivada de la muy alta nota de corte de los estudios que hace que el estudiantado se componga de personas acostumbradas a tener éxito académico.
- Existe gran desconocimiento con respecto a la profesión del traductor y otras salidas profesionales de los estudios.
- La heterogeneidad de algunos grupos (estudiantes de programas de movilidad de muy diversa procedencia nacional y académica, estudiantes admitidos por «pasarela» y estudiantes de libre configuración de muy diversa procedencia académica, competencia lingüística, edad, etc.) hace imprescindible el ajuste de la programación de actividades específicas para cada grupo, si se han de conseguir resultados de aprendizaje apropiados.

Referencias bibliográficas

- Arrés, E. y E. Calvo (2006). «¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de Traducción e Interpretación». Comunicación presentada en el V Simposio Internacional Traducción, Texto e Interferencias. Córdoba: Universidad de Córdoba, diciembre de 2006.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Calvo, E. y M. Morón (2007). «What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?» *Current Trends in Translation Teaching and Learning* 1.
- Cannon, R. y D. Newble (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges*. Londres: Kogan Page.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice*. Manchester: St Jerome.
- Marton, F. (1975). «On verbatim training. 1: Level of processing and level of outcome». *Scandinavian Journal of Psychology* 16. 273-279.
- Marton, F. y R. Säljö (1984). «Approaches to learning». En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (eds.). *The Experiences of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press. 39-58.
- Newstead, S. E., A. Franklyn-Stokes y P. Armstead (1996). «Individual differences in student

- cheating». *Journal of Educational Psychology* 88. 229-241.
- Newstead, S. E. y S. Hoskins (2003). «Encouraging student motivation». En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (eds.) (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Londres: Routledge Falmer. 62-74.
- Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tsokaktsidou, D. (2005). *Los estudiantes de intercambio en el aula: una guía de buenas prácticas*. Granada: Universidad de Granada.