

CÓMO ANALIZAR LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO TRADUCTOR: PROYECTO DE EVALUACIÓN CIENTÍFICA

Susana GÓMEZ MARTÍNEZ
Universidad de Valladolid

José M^a MARBÁN PRIETO
Universidad de Valladolid

M^a Teresa SÁNCHEZ NIETO
Universidad de Valladolid

Beatriz TARANCÓN ÁLVARO
Universidad de Valladolid

David LASAGABASTER HERRARTE
Universidad del País Vasco / EHU

Christof VAN MOL
Universiteit Antwerpen, Bélgica

1.- INTRODUCCIÓN

Las actitudes, conjuntamente con la personalidad, la motivación, las expectativas del aprendiz, la experiencia sociocultural o la ansiedad, se engloban dentro de las denominadas variables afectivas del aprendizaje de segundas lenguas (Skehan 1989). El estudio de las actitudes lingüísticas ha concitado el interés de las personas interesadas en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2) desde que Gardner y Lambert emergieran en la década de los 60 como fundadores de este campo de investigación (Gardner y Lambert 1972). Desde entonces, y durante las últimas tres décadas, no han dejado de surgir estudios, datos y nuevas ideas teóricas a la par que hemos asistido a una creciente sofisticación metodológica.

Los estudios realizados sobre el proceso de aprendizaje de una L2 han demostrado que las actitudes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística. La motivación del estudiante precisa de una base afectiva para mantenerse: parece razonable concluir que esta es la función que cumplen las actitudes (Gardner y Macintyre 1993).

La propia realidad diaria en el aula viene a confirmar la aseveración anterior: se puede tener una aptitud especial para el aprendizaje de lenguas, pero si esta no va acompañada de las actitudes y la motivación adecuadas, los logros no serán todo lo satisfactorios que quisiéramos. Así es habitual que en clase nos encontremos con alumnos que, pese a contar con capacidad más que suficiente para el aprendizaje de lenguas, carecen de la actitud y motivación precisas para obtener réditos de sus habilidades; al mismo tiempo, observamos cómo alumnos con una menor capacidad obtienen resultados mejores, gracias a una actitud muy positiva y una importante motivación.

En el ámbito educativo, la importancia de las actitudes queda igualmente reflejada en su presencia en las últimas leyes orgánicas de educación. En particular, podemos encontrar referencias explícitas de este hecho tanto en los Diseños Curriculares Bases vinculados a la LOGSE, a través de los correspondientes contenidos actitudinales que constituían una triada formativa junto con los

conceptuales y procedimentales, como en la actual LOE, que utiliza un lenguaje competencial en el que conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes son las piezas clave.

Además, en la actualidad se puede afirmar que el estudio de las actitudes en contextos multilingües es de suma importancia, ya que la presencia de diferentes lenguas en el currículo es cada vez más habitual debido al interés de la Unión Europea en fomentar el multilingüismo. Baker (1992) ahonda en esta idea y defiende que tratar de cambiar el uso y presencia de una lengua por medio de la planificación lingüística, la política lingüística y la provisión de medios humanos y materiales no llegará nunca a buen puerto si dichas medidas no vienen acompañadas del fomento de actitudes en el alumnado propicias al cambio. Es aquí donde el sistema educativo en general y el universitario en particular juegan un papel clave, especialmente a la hora de generar actitudes que posibiliten un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Toda planificación lingüística puede fracasar o conseguir el éxito dependiendo de las actitudes de la comunidad, por lo que el estudio de las mismas resulta indispensable.

Por consiguiente, se puede aseverar que las actitudes representan una pieza indispensable en el mundo científico y que cumplen funciones principales, medibles con un alto grado de fiabilidad y validez, a lo que se añade que son de gran utilidad cuando se trata de predecir el comportamiento. Este papel fundamental es el que nos ha conducido a realizar un estudio sobre las actitudes que reflejan los alumnos universitarios hacia las diferentes lenguas extranjeras que tienen que perfeccionar durante sus estudios en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, en su Campus de Soria y, muy especialmente, durante su estancia Erasmus.

Para finalizar esta introducción nos gustaría destacar que las actitudes lingüísticas no son nunca estáticas, sino que varían a lo largo del tiempo, influidas por contactos personales, experiencias y contextos de interacción. El carácter dinámico de las actitudes (carácter que comparten con el resto de variables afectivas, así como con el propio proceso de aprendizaje de lenguas, cf. Herdina y Jessner 2002) las diferencias de otras variables individuales de carácter más estático, como la inteligencia o la aptitud lingüística. Así, las actitudes lingüísticas y la competencia en lenguas extranjeras pueden verse afectadas como resultado de experiencias de aprendizaje tales como el programa de intercambio de estudiantes Erasmus, cuestión que pretendemos analizar en la investigación que presentamos a continuación.

2.- LA EXPERIENCIA ERASMUS

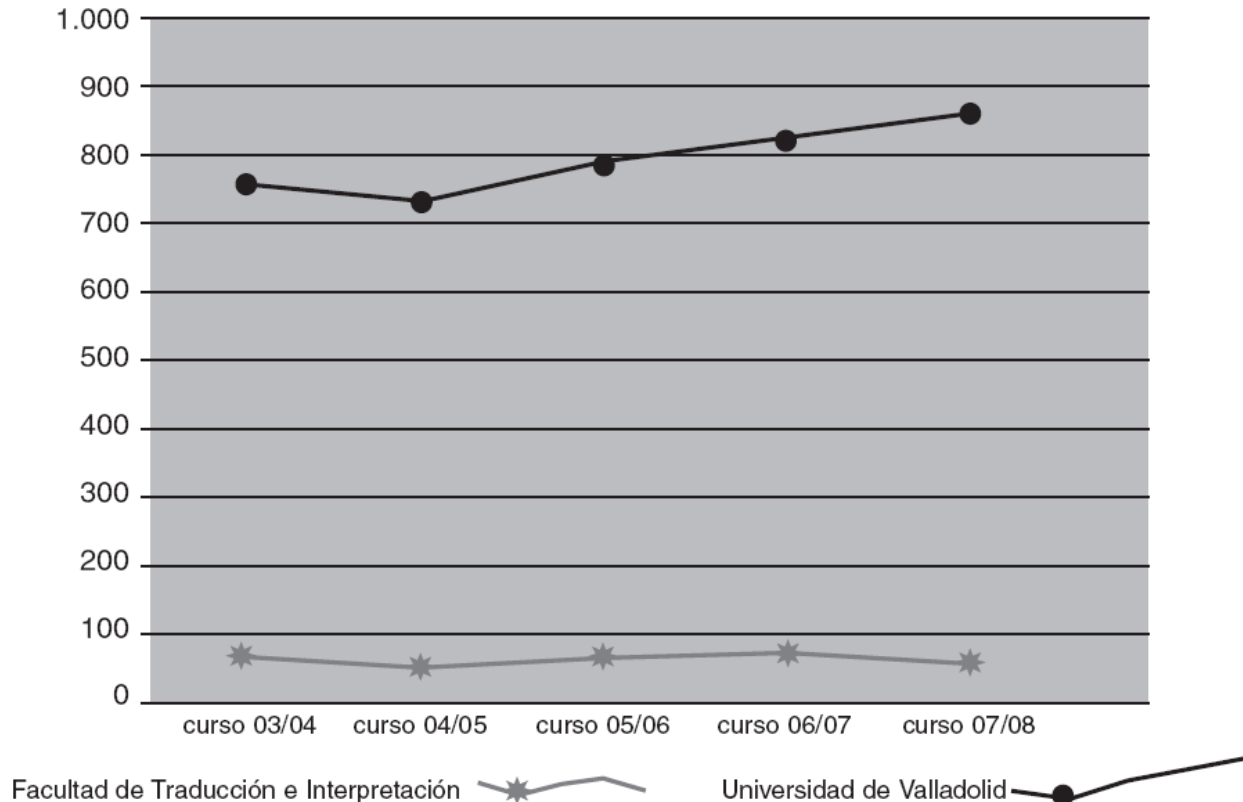
La movilidad (estudiantes, profesores y personal administrativo) es un concepto clave en el proceso de integración europea. Los programas de movilidad europea, de los que Sócrates-Erasmus (nacido en 1987 como Erasmus) es el buque insignia, persiguen en última instancia los siguientes objetivos comunitarios: consolidar la ciudadanía europea, contribuir a la percepción de la identidad europea, crear un marco para el intercambio de las diferentes tradiciones y experiencias nacionales, crear la Europa del conocimiento, adaptar los sistemas nacionales para la internacionalización, promover el empleo dentro de la Unión europea, atraer estudiantes de fuera de la UE, promover la libertad individual, entendida como libertad de movimiento y de acceso a la educación (cf. Morón & Calvo 2006: 38).

La fase actual del programa Erasmus, denominada Sócrates Erasmus III, se desarrolla entre 2006 y 2013. En 2007 Erasmus pasó a formar parte del *European Lifelong Learning Programme* y cubre nuevas áreas como prácticas estudiantiles en empresas (antiguo Leonardo da Vinci), formación práctica del profesorado y formación del personal administrativo. El objetivo es combinar estrategias educativas y de formación práctica para hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo, que produzca más y mejores empleos y una mayor cohesión social. Se pretende llegar a tres millones de estudiantes de intercambio en 2012, después de que en 2000 se alcanzara la cifra de un millón de intercambios (cf. Comisión Europea 2009).

Actualmente 31 países participan en el programa Sócrates-Erasmus III (los 27 Estados Miembros, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía). En 2006 los principales países que mandaban estudiantes fuera eran, por este orden, Alemania, Francia, España y el Reino Unido. Los principales países receptores de estudiantes eran, también por este orden, España, Francia, Alemania y Reino Unido.

En la Universidad de Valladolid, entre los cursos 2003/04 y 2007/08 una media de 788 alumnos por curso académico disfrutó de una beca Erasmus; en la Facultad de Traducción e Interpretación durante ese mismo periodo salió al extranjero una media de 58 alumnos por curso. La evolución en el número de estudiantes enviados en ambos contextos (UVA y Facultad de Traducción) puede observarse en el gráfico 1.

Gráfico 1: Evolución comparativa de la movilidad Erasmus en la Universidad de Valladolid y en la Facultad de Traducción e Interpretación (en número de estudiantes)



En la Universidad de Valladolid, las salidas por destinos entre los cursos académicos 2003/04 y 2007/08 evolucionaron como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Movilidad Erasmus en la Universidad de Valladolid: número de estudiantes por destinos seleccionados (2003-2008)

	Universidad de Valladolid				
	curso 03/04	curso 04/05	curso 05/06	curso 06/07	curso 07/08
Alemania	84	69	76	66	81
Austria	6	9	12	12	10
Bélgica	48	41	42	63	81
Brasil		1			
Canadá			1		
Chipre			1		1
Dinamarca	22	24	26	22	28
Eslovaquia				2	4
Eslovenia		2	2	2	2
Estados Unidos	15	13	16	15	13
Finlandia	4	4	11	7	8
Francia	126	124	125	128	103
Grecia	11	17	19	19	17
Hungría	10	7	10	18	16
Irlanda	26	25	21	29	26
Italia	201	178	227	200	195
Lituania	1	1	1		
Malta			3	8	5
México	1	2	1	2	1
Noruega	4	4	3	3	6
Países Bajos	29	30	29	31	35
Polonia	3	6	5	13	10
Portugal	78	80	73	96	121
Reino Unido	60	58	44	52	48
República Checa	2	2	5	3	5
Rumanía	10	16	17	11	23
Suecia	11	11	12	13	13
Suiza	2	3		3	4
Total	754	727	782	820	858

En el mismo período, en la Facultad de Traducción e Interpretación pudo observarse la evolución que plasmamos en la tabla 2.

**Tabla 2: Movilidad Erasmus en la Facultad de Traducción e Interpretación:
Número de estudiantes por destino (2003-2008)**

	Universidad de Valladolid				
	curso 03/04	curso 04/05	curso 05/06	curso 06/07	curso 07/08
Alemania	18	14	17	15	17
Austria	2	5	5	5	4
Bélgica	12	7	8	12	9
Eslovenia					1
Finlandia				1	1
Francia	13	13	14	15	13
Grecia	1	1	2	5	
Irlanda	1	2	2	2	2
Italia	11	5	8	9	2
Países Bajos					
Polonia			1		
Portugal	1		1	1	
Reino Unido	3	1	1	1	1
República Checa			2		
Suecia				1	2
Suiza					
Total	62	48	61	67	52

Lo que motiva en general a los estudiantes que deciden tomar parte en el programa de intercambio Erasmus, según Soriano y Soriano (2006), es la posibilidad de aprender y descubrir nuevas cosas. Esta motivación general se plasma en aspiraciones concretas, citadas por los estudiantes, tales como: “learning a foreign language, personal growth, learning in another country, achieving in-depth understanding of the host country, desire to travel, experiencing new teaching methods, desire to see the home country in a different light, taking new subjects/modules” (Soriano y Soriano 2006: 55).

Estas autoras indican asimismo, citando a Tsokaktsidou (2005), que sólo ocasionalmente se aducen motivos que pueden considerarse negativos desde el punto de vista académico tales como *having a rest (ibíd.)*.

Independientemente de la motivación, en toda estancia Erasmus pueden distinguirse unas fases prototípicas (cf. Soriano y Soriano 2006: 56-68): (i) período en el que se recoge información académica y sobre el entorno de acogida, se desarrollan expectativas y se contacta con antiguos estudiantes Erasmus (*preparation of the stay abroad: expectations and selection*); (ii) período de adaptación y estancia propiamente dicha, con factores relevantes como el choque cultural, la

superación de la barrera lingüística, la integración en clase, las diferencias entre los métodos de evaluación (*adaptation and stay*); (iii) vuelta al país y a la institución de origen, que comienza algunas semanas antes de la vuelta propiamente dicha (*going back home*).

Especialmente interesante en nuestro contexto son los modelos que explican la naturaleza y fases del choque cultural, puesto que nos ayudarán a entender el escenario en el que se desarrollan las actitudes hacia las lenguas extranjeras (el objeto de nuestro estudio) y a interpretar dichas actitudes. Tsokaktsidou y Kelly (2006: 20), siguiendo a Winkelman (2004), citan cuatro estadios:

1. Honeymoon stage: recent arrivals feel euphoria and are happy to be in the new country.
2. Crisis or shock stage: the first problems arise leading to rejection of the new culture. Individuals feel frustrated.
3. Adjustment, reorientation, gradual recovery, or negotiation stage: attempts are made to understand the new culture and to reach psychological balance.
4. Adaptation, resolution or acculturation stage: the new culture is accepted and valued. Individuals feel they belong there and integrate.

Como indican Tsokaktsidou y Kelly (*ibid.*), algunos autores añaden un quinto estadio, el estadio de reingreso o “re-entry stage” (Kim 1989: 278): “Individuals feel they no longer belong to their home culture because of the changes both they and their home culture have undergone in the interim”.

Estos modelos nos podrán orientar en nuestro estudio a la hora de seleccionar los momentos de la estancia Erasmus en los que administrar los cuestionarios a nuestros sujetos.

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación contempla un objetivo principal y dos secundarios. La consecución de los objetivos secundarios está subordinada al cumplimiento del primer objetivo, esto es, depende del nivel de éxito que logremos en las tareas referidas al mismo.

El objetivo principal es definir la manera en la que la experiencia Erasmus influye en las actitudes que los alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid tienen hacia el aprendizaje, enseñanza y uso del inglés como lengua internacional así como hacia el aprendizaje, enseñanza y uso de una segunda lengua extranjera (la lengua del país de su destino Erasmus), mediante la medición de las variables relevantes en tres fases:

Fase 1: durante el curso académico previo a su experiencia Erasmus

Fase 2: durante el curso académico en el que se lleva a cabo la estancia Erasmus

Fase 3: al comienzo del curso académico posterior a su experiencia Erasmus

Los objetivos secundarios son los siguientes:

- (i) Analizar las necesidades de los alumnos en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras para poder definir los objetivos actitudinales de las asignaturas correspondientes.
- (ii) Extraer conclusiones para la enseñanza de lenguas extranjeras destinada a traductores e intérpretes en formación, basándonos en los resultados obtenidos en las fases de medición y de análisis de

necesidades, definiendo propuestas de mejora de los proyectos docentes que tengan en cuenta los resultados obtenidos del estudio actitudinal.

4.- PARTICIPANTES

Los estudiantes que participan en el proyecto son alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, en su Campus de Soria. Se trata de estudiantes que están disfrutando de una beca de movilidad Erasmus durante el curso académico 2009-2010¹ y que cursan, en su mayoría, su tercer año de la Licenciatura (algunos se encuentran en su cuarto año y solo unos pocos su segundo o su quinto año).

Los alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria tienen que estudiar durante la carrera un mínimo tres idiomas: profundizan en el conocimiento del castellano (para la mayoría su lengua materna o Lengua A), perfeccionan sus conocimientos de su primera lengua extranjera o lengua B (inglés o francés) y, finalmente, aprenden o perfeccionan una segunda lengua extranjera o lengua C (inglés, francés o alemán). Finalmente, si están interesados, pueden estudiar una tercera lengua extranjera a través de asignaturas optativas (italiano) o cursos (griego, polaco, japonés, ruso, árabe, etc.).

Los sujetos experimentales están disfrutando de su experiencia Erasmus en uno de los 18 países en los que la Facultad tiene firmados intercambios bilaterales. En la convocatoria para el curso 2009-2010, la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria ofreció plazas de intercambio Erasmus en Alemania (nueve destinos), Francia (ocho destinos), Italia (siete destinos), Bélgica, Grecia y Polonia (tres destinos en cada caso), Austria, Portugal, Finlandia y Rumanía (dos destinos en cada caso) e Irlanda, Suiza, Bulgaria, Eslovenia, Hungría, Islandia, República Checa y Turquía (con un destino respectivamente).

Considerando la oferta existente y las tendencias de los últimos años, podemos describir a los participantes de nuestro proyecto de la siguiente forma.

- Una mínima parte de ellos opta por pasar su año en el extranjero en un país en el que puedan perfeccionar su lengua B, es decir, en Irlanda (para los que tengan inglés como lengua B) o en Francia o incluso en la parte francófona de Bélgica (para los que tengan francés como lengua B).
- La mayoría prefiere, sin embargo, destinos que le permitan mejorar su lengua C: Alemania, Austria y Suiza (para los que tengan alemán como lengua C) o Francia y la parte francófona de Bélgica (para los que tengan francés como lengua C).
- Hay también alumnos que han decidido vivir la movilidad Erasmus en países donde pueden estar en contacto con otras lenguas que no se corresponden con las que tienen que estudiar obligatoriamente durante la carrera. Entre todos ellos, algunos se han decantado por Italia y Portugal, países con lenguas más cercanas a la suya, que probablemente les resulten más sencillas.
- Hay, no obstante, estudiantes que, proponiéndose un importante reto, eligen destinos con lenguas menos cercanas al español, como la parte flamenca de Bélgica, Bulgaria, Eslovenia, Finlandia, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia, República Checa, Rumanía y Turquía. En algunos de estos destinos, como por ejemplo Finlandia e Islandia, los alumnos no solo aprenderán una nueva lengua, sino que podrán perfeccionar también el inglés en gran medida.

¹ Este artículo se redacta igualmente durante el curso académico 2009-2010.

5.- INSTRUMENTOS

5.1.- CUESTIONARIO

El cuestionario es una técnica interrogativa a través de la cual el investigador obtiene de forma escrita una información sobre hechos objetivos, opiniones y actitudes de un individuo (cf. Hopkins & Glass 1997; The Survey System 2001). Se adecua a las circunstancias de nuestra investigación mejor que el resto de las técnicas interrogativas (entrevistas personales, entrevistas por teléfono, entrevistas por correo, entrevistas por Internet o por correo electrónico, etc.) por contar con las siguientes características:

- familiaridad. La mayoría de los encuestados cuentan ya con experiencia en la cumplimentación de cuestionarios de diverso tipo;
- comodidad: Las preguntas cerradas que componen un cuestionario (i) requieren menor concentración, así como un menor esfuerzo de procesamiento y un mínimo esfuerzo en el plano de la expresión; (ii) intimidan menos que una entrevista a aquellos sujetos reacios a mostrar sus opiniones públicamente; (iii) evitan al encuestado la dificultad de tener que expresar con sus propias palabras opiniones sobre el objeto de investigación, que puede resultarle poco habitual (cf. Nachmias y Nachmias 1999);
- objetividad: se eliminan las influencias verbales o visuales que pudieran afectar a la forma de responder;
- efectividad: Las preguntas cerradas son más fáciles y rápidas de responder, cuantificar y tabular, obteniéndose un número elevado de respuestas en una cantidad limitada de tiempo. Este tipo de preguntas es muy conveniente para valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con un determinado punto de vista (cf. Nachmias y Nachmias 1999).

Sin embargo, los cuestionarios escritos muestran las siguientes desventajas metodológicas:

- posibilidad de que el cuestionario no se complemente en su totalidad, lo que hace que ciertas respuestas o variables calculadas sobre la combinación de varias respuestas no resulten finalmente significativas;
- limitación de los puntos de vista del encuestado a las opciones que le ofrece el encuestador, las cuales no tienen por qué coincidir necesariamente con dicho punto de vista;
- dificultad de diseño: la redacción de cada pregunta y respuesta, la selección de los formatos, la adopción del baremo, así como la selección de la situación, el momento y las circunstancias en las que se administra el cuestionario, entre otros detalles, influyen en la validez y grado de significación de las respuestas.

No obstante, hemos intentado hacer frente a las desventajas referidas prestando especial atención durante la fase de diseño, pero sobre todo durante la fase de pilotaje del cuestionario (cf. 5.2 y 6.3) a las siguientes cuestiones: revisión de la claridad en la redacción de las preguntas y en el diseño gráfico, comprobación de la comodidad de los encuestados con las opciones disponibles en los ítems y recepción de comentarios sobre cualquier otra circunstancia en torno a la administración que pudiera facilitar la cumplimentación del cuestionario. Para intentar contrarrestar la limitación de los puntos de vista del encuestado propia de las preguntas cerradas, hemos introducido tras la prueba piloto cuatro preguntas abiertas para que los encuestados pueden expresarse con mayor libertad.

5.1.1.- ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario consta de siete hojas (DIN A-4). En la primera página se ofrece al encuestado una pequeña introducción sobre el objeto del estudio, haciendo a la vez especial hincapié en la importancia de la sinceridad de las respuestas y en la confidencialidad de los datos.

Todas las preguntas del cuestionario exigen una respuesta doble, la primera referida al inglés como lengua internacional y la segunda referida a lo que hemos denominado “segunda lengua extranjera”, y que, en nuestro estudio, se corresponde con la lengua oficial o una de las lenguas oficiales del país que ha elegido el encuestado como destino Erasmus. De este modo, todos los cuestionarios serán idénticos en todas las preguntas pero cambiará la segunda lengua de análisis.

Cada cuestionario se divide en cinco bloques debidamente marcados con un título, para que el encuestado esté en todo momento al corriente de lo que se le está preguntando y tenga así un mayor control sobre sus opiniones. Los bloques A y B conforman las *variables de contexto*. A continuación detallamos las cuestiones en torno a las que giran los ítems de cada bloque:

- Bloque A: Datos objetivos como la edad, sexo, lenguas B y C, país de destino Erasmus, lenguas de comunicación en la universidad de destino y años de estudio del inglés y de la lengua del país de destino.
- Bloque B: Contacto con las lenguas de referencia. Tiempo que los alumnos han dedicado al estudio de las lenguas extranjeras (en academias, EE.OO.II., estancias y cursos en el extranjero) (B1), el trabajo o dedicación voluntaria fuera del aula (ver la televisión, leer, asistir a actividades culturales, cursos de autoaprendizaje, etc.) (B2) y la importancia que las lenguas extranjeras tienen en su ámbito familiar (B3).
- Bloque C: Competencia lingüística. Este bloque contiene una prueba KPSI (“Knowledge and Prior Study Inventory”, Young & Tamir 1977 en Jorba & Casellas 1997); al contestar a las preguntas que la integran, el alumno se autoevalúa e indica cómo percibe su grado de conocimiento en las dos lenguas de análisis. Su diseño se apoya en los niveles establecidos en el Marco de Referencia Europeo.
- Bloque D: Actitudes. Este bloque integra el grueso de los ítems del cuestionario, referidos a las actitudes de los encuestados hacia las lenguas extranjeras y hacia el inglés como lengua internacional: la importancia y las ventajas que tiene conocer lenguas extranjeras, el interés y disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la actitud hacia la cultura y hablantes de la L2, el tipo de orientación, etc. Este bloque también recoge otras preguntas que tienen que ver con el autoconcepto, la ansiedad y la valoración de la enseñanza de idiomas en España. Los ítems están agrupados por temas o en función de la afinidad de los conceptos en torno a los que han sido construido, evitándose así saltos entre ideas. Las primeras preguntas tienen un carácter más objetivo (resultan más fáciles de responder), mientras que las preguntas más subjetivas aparecen al final. Este último bloque de preguntas representa la esencia de la investigación en las ciencias sociales: las preguntas indagan en creencias, opiniones, actitudes e impresiones de los individuos, y su diseño es de gran complejidad (cf. 5.1).²
- Bloque E: Expectativas. Preguntas abiertas para poder contextualizar y contrastar los resultados obtenidos en el resto de ítems. Versan sobre la percepción que los alumnos tienen de su nivel de inglés y de la otra lengua extranjera y las perspectivas y opiniones de su experiencia Erasmus desde el punto de vista personal y académico.

2 El diseño de la pregunta no ha de influir en la opinión del encuestado, Por otra parte, el enunciado de la pregunta ha de intentar abarcar los múltiples aspectos, dimensiones e intensidades de una idea.

Cada uno de los bloques del cuestionario tiene una tabla de diferente formato para evitar la monotonía. Además, en aquellos bloques que contienen preguntas de respuesta doble (para el inglés y para la otra lengua extranjera), hemos diferenciado el área de respuesta con un color específico para cada una de las lenguas. Así, no sólo se hace el cuestionario más atractivo, sino que se facilita su cumplimentación por la asociación de colores.

El penúltimo bloque de preguntas es el más numeroso (74). Para contrarrestar el impacto visual que pudiera tener la acumulación de información hemos agrupado las preguntas relacionadas entre sí por temas y lenguas de análisis, asignando a cada grupo un color diferente. Con los emoticonos (☺→☹) asociados a los baremos de grado de acuerdo o desacuerdo intentamos añadir mayor frescura y facilitar la asociación de nivel con el baremo indicado.

A excepción de las cuatro preguntas abiertas del bloque E, el resto de preguntas del cuestionario son cerradas³.

Si excluimos los bloques A y B1 en los que medimos datos objetivos, el resto de las preguntas están valoradas siguiendo una escala de Likert de cinco categorías de respuesta, una escala de uso frecuente en la medición de actitudes (Cohen et al. 2000). Nos decidimos por este baremo porque incluye los valores extremos, el valor intermedio y dos valores que se acercan al positivo y al negativo sin comprometerse demasiado con ninguno de los dos.

Por último, y en lo que se refiere al número de preguntas, si bien 30 ítems suele ser un número considerado ideal para que un test no resulte pesado o aburrido, teniendo en cuenta el tipo y la categoría de preguntas que estamos manejando, así como los dominios que se desean contemplar, se han establecido un total de 178 ítems (9 en la primera sección, 31 en la segunda, 60 en la tercera y 74 en la cuarta). A pesar de parecer elevado, hemos comprobado que este número no es excesivo y que, además, es necesario, como quedará claro más adelante.

5.1.2.- FORMA DE LAS PREGUNTAS

Uno de los elementos clave de todo cuestionario es la redacción de las preguntas. Es fundamental que se redacten de forma clara y sencilla intentando que se entiendan y que no den pie a diferentes interpretaciones o a interpretaciones que correspondan a un criterio distinto del criterio del investigador. Estas condiciones son imprescindibles para conseguir resultados significativos.

Hemos intentado conseguir preguntas claras, objetivas y efectivas:

- analizado en detalle la situación de nuestra muestra, poniéndonos (en la medida de lo posible) en su lugar y adelantándonos a los posibles problemas de comprensión o cumplimentación del cuestionario. Ello implicó adaptar el lenguaje y el tipo de elección de respuestas al nivel de nuestra muestra de estudio, utilizar un vocabulario neutro, evitar términos poco comunes y hacer uso de una sintaxis sencilla;
- redactando preguntas que exploren una sola idea;

3 Cf. apartado 5.1 para la fundamentación de la decisión de utilizar este tipo de preguntas.

- evitando las preguntas guiadas (*leading questions*), esto es, preguntas que inducen a determinada respuesta, del tipo “como estudiante de traducción que soy, *es fundamental* que esté interesado en las lenguas extranjeras”⁴.

Para enfrentarnos al problema de la aquiescencia –la tendencia a mostrar acuerdo de manera inconsistente, esto es, independientemente del contenido de la pregunta– hemos indagado en una misma actitud incluyendo varios ítems diferentes, unos con enunciados formulados como oraciones afirmativas y otros con enunciados formulados como oraciones negativas (cf. los ejemplos que siguen). La formulación bidireccional estimula, además, una lectura más atenta de los ítems (cf. Morales 2000).

7. Aprender lenguas extranjeras no tiene beneficios para mi capacidad intelectual.
46. Aprender inglés tiene beneficios para mi capacidad intelectual
42. En el mundo global en el que vivimos es muy importante saber inglés
44. Hablar inglés no forma parte de la cultura general

5.2.- THINK ALOUD PROTOCOLS (TAP)

El segundo instrumento utilizado para la recopilación de datos en nuestro estudio es el *Think Aloud Protocol (TAP)*, con el que hemos recogido las verbalizaciones de los alumnos durante el proceso de cumplimentación del *pretest* cognitivo o prueba piloto (véase 6.3).

Shuttleworth y Cowie (1997: 171) definen el TAP como “a technique used to probe the cognitive processes entailed in different kinds of mental activity”. Se trata, pues, de un método experimental, que comenzó a utilizarse en la investigación psicológica y que, desde los años 80, se aplica también en la investigación en humanidades, p. ej. en trabajos sobre adquisición de segundas lenguas (Ericsson y Simon 1980, 1987, 1993) o en traductología (Krings 1986; Gerloff 1987; Lørscher 1991). También se aplica al diseño y desarrollo de productos (*usability testing*).

El TAP combina la introspección con la observación: los sujetos, que en ocasiones necesitan un entrenamiento previo específico para acostumbrarse al entorno experimental, van verbalizando durante la realización de la tarea específica todo aquello que les pasa por la mente así como las acciones que en cada caso llevan a cabo. Las verbalizaciones se graban (como vídeos o como material sonoro) y posteriormente se transcriben. En ocasiones también se monitorizan los movimientos oculares. El término TAP se refiere específicamente a las transcripciones de dichas grabaciones (Jääskeläinen, 1998: 266).

Como ventajas del empleo de los TAP como instrumento para obtener información sobre procesos cognitivos, se señala la gran cantidad de datos que aportan y su carácter introspectivo y no retrospectivo, es decir, el hecho de que la información aportada durante la verbalización tiene menos visos de ser distorsionada que si se obtiene en un proceso de reflexión posterior a la tarea, (Lørscher 1991: 75). Entre las principales desventajas de este instrumento se enumeran (i) el hecho de que los TAP valen para construir hipótesis, pero no para comprobarlas (Lørscher *ibid.*), (ii) la realidad de que

4 El carácter distorsionador de las preguntas guiadas reside en que los encuestados se sienten más a gusto aceptando la propuesta de la pregunta que contraviniéndola, ya sea por motivos sociales, de reputación o de autoridad percibida en los administradores del cuestionario.

las verbalizaciones de los sujetos son incompletas o una mera tentativa de comentar procesos que en gran medida transcurren de forma inconsciente (Jääskeläinen 1998: 267) y (iii) que el propio desarrollo de los procesos cognitivos pueden resultar influido por la verbalización (Lörscher *ibid.*).

En nuestro estudio hemos utilizado el *Think Aloud Protocol* de manera subsidiaria: nos hemos servido de este instrumento para poner a prueba otro instrumento, i.e. el cuestionario o instrumento principal. Hemos recurrido al TAP en el contexto del *pretest*, pidiendo a los sujetos que verbalizaran todas sus impresiones, sensaciones, observaciones y dificultades que les surgieran a medida que iban rellenando el cuestionario (véase 6.3).

En nuestro caso completamos el empleo del TAP con una sesión de mesa redonda o puesta en común, en la que los alumnos, en presencia de los investigadores, tuvieron ocasión de analizar retrospectivamente su percepción de los ítems del cuestionario y de la tarea de cumplimentación (véase apartado 6).

6.- PROCEDIMIENTO

A continuación, nos referimos a las distintas fases que se han seguido para la elaboración de este instrumento

6.1.- PRIMERA FASE: DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La primera fase de este procedimiento consistió en definir, concretar y delimitar los objetivos del presente estudio basándonos en la literatura más relevante en los ámbitos de actitudes hacia las lenguas extranjeras y de la experiencia Erasmus (cf. apartados 1 y 3).

6.2.- SEGUNDA FASE: RECOPIACIÓN DE PREGUNTAS DE CUESTIONARIOS ANTERIORES Y PREGUNTAS NUEVAS. REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE DISTINTAS VERSIONES DEL CUESTIONARIO

Recopilamos y estudiamos preguntas de cuestionarios anteriores ya publicados, relacionados con nuestro objeto de investigación (cf. Gardner 1985; Dörnyei y Schmidt 2001; Dörnyei 2001; Lasagabaster 2003; Gómez Martínez 2005). Seleccionamos y adaptamos para nuestra muestra algunas preguntas y redactamos algunas nuevas, y elaboramos una primera versión de nuestro cuestionario (noviembre de 2008).

Durante los seis meses siguientes, se trabajó sobre esta primera versión, debatiendo sobre todo sobre cuestiones de redacción y agrupación de las preguntas (cf. 5.1.1, 5.1.2), sobre los baremos, las preguntas de control (5.1.2) y, de manera importante, sobre cómo garantizar el anonimato de los estudiantes encuestados⁵.

⁵ En un principio, se propuso asignar a cada estudiante una clave con la que identificar cada uno de los cuestionarios que tenían que realizar. El problema surgió en la administración del segundo cuestionario, puesto que los estudiantes iban a

6.3.- PRETEST COGNITIVO O PRUEBA PILOTO

La prueba piloto persigue detectar si las preguntas son adecuadas, comprensibles, si la extensión del cuestionario es la correcta, si resulta muy aburrido, si es reiterativo, si hay rechazo a algunas preguntas, si alguna formulación resulta irrelevante, hiriente o discriminatoria para los sujetos, si el orden es lógico y si la presentación es agradable (cf. 5.1.1).

Para el *pretest* seleccionamos una muestra de 14 sujetos que constituían una representación de la muestra real. Se buscaron sujetos de primer y cuarto curso. Mientras que los estudiantes de primer curso nos permitirían confirmar si el cuestionario se entendía antes de haber vivido la experiencia Erasmus⁶, los comentarios de los estudiantes de cuarto curso nos servirían para cerciorarnos de si el instrumento era también adecuado después de tal experiencia. Los alumnos acudieron de forma voluntaria⁷.

Se convocó a los alumnos en el laboratorio multimedia de la Facultad de Traducción, un aula provista de equipos informáticos con auriculares y micrófonos, en los que estaba instalado el software Audacity para la grabación y digitalización de voz que utilizarían en el *Think Aloud Protocol*. La prueba comprendió los siguientes pasos:

- Contextualización: Presentación al grupo de voluntarios del proyecto de investigación y su objetivo (medir cómo influye la experiencia Erasmus en el aprendizaje de lenguas). Contextualización del experimento como parte de la primera fase del estudio. Insistencia en la necesidad de las opiniones personales como encuestados-tipo. Aclaración de las cuestiones de confidencialidad.
- Explicación del método *Think Aloud Protocol* y demostración del funcionamiento del programa de grabación.
- Verbalizaciones de los estudiantes y grabación de los distintos archivos de audio resultantes.
- Puesta en común informal en un aula sin ordenadores, pero con una grabadora para poder registrar toda la información, mediante una lluvia de ideas (*brain storming*) de opiniones y comentarios de los voluntarios respecto al cuestionario. Entrega de un certificado de participación y un pequeño detalle como incentivo por su colaboración.

Tanto las grabaciones individuales como las grabaciones de la puesta en común se repartieron entre los investigadores para su análisis, posterior puesta en común de los resultados.

estar en el extranjero y tenían que hacernos llegar ese cuestionario de alguna forma que implicara su identificación (correo-e, plataforma virtual de aprendizaje Moodle, y web para envíos de archivos voluminosos www.yousendit.com, etc.). El anonimato resultaba de vital importancia para garantizar la sinceridad en las respuestas de los estudiantes. Hay que tener en cuenta que los sujetos experimentales están matriculados en asignaturas impartidas por profesores que participan en el proyecto, hecho que percibíamos como condicionante. Ante esta situación, se acordó que la mejor solución era dejar claro desde el principio del estudio que los datos recopilados durante el mismo eran totalmente confidenciales y que se intentaría evitar la presencia de los docentes de la Facultad de Traducción durante la administración de la herramienta.

6 En nuestro estudio el primer cuestionario se administra antes de la salida Erasmus.

7 Para elegir a los alumnos implicados en esta prueba, se envió un mensaje de correo electrónico a los estudiantes de primer curso y se incluyó un mensaje en un foro de una asignatura en el campus virtual de la universidad para los de cuarto. En ambos casos, se pedían voluntarios para participar en una prueba experimental dentro de un proyecto de investigación.

6.4.- TEST DE FIABILIDAD (PRUEBA *TEST/RETEST*)

Esta prueba sirve para medir la fiabilidad del cuestionario: se suministra el mismo cuestionario a un mismo grupo de sujetos con una diferencia de 15 días, periodo necesario para garantizar la fiabilidad de los resultados (Lasagabaster y Huget 2007).

La versión del cuestionario sometida a esta prueba test/retest resultó de la revisión de la versión utilizada en el *pretest* cognitivo, en la que se incluyeron modificaciones teniendo en cuenta los comentarios y sugerencias obtenidos en dicha prueba. La variación más importante consistió en la inclusión de las preguntas abiertas del bloque E, que nos ayudarían, en la prueba definitiva, a contextualizar algunas de las respuestas del cuestionario⁸.

Los participantes en esta etapa se seleccionaron de la misma forma que los de la prueba piloto. Los estudiantes volvieron quince días después para completar la segunda parte de la prueba.

Los datos recogidos en este test de fiabilidad (en sus dos fases) se tabularon para poder comprobar su consistencia mediante el programa informático SPSS. Los resultados demostraron una fiabilidad alta dado el alto índice de correlación obtenido, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

	Fiabilidad Test-Retest
Número de ítems.....	74
Coefficiente Spearman-Brown.....	0.968*
Significación.....	0.000

* La correlación es significativa al nivel 0.01

6.5.- CUESTIONARIO DEFINITIVO

El análisis de los resultados arrojó datos en algunas variables que hicieron aconsejable el retoque de algunas preguntas. Tras esta operación, nuestro cuestionario estaba listo para administrarse a nuestro grupo definitivo de sujetos experimentales. Esta administración tuvo lugar el miércoles 20 de mayo de 2009. Aprovechamos la convocatoria de una reunión administrativa que mantienen funcionarios del Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Valladolid con los estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación con el objetivo de orientarles en los aspectos administrativos de la preparación de su estancia Erasmus (2009/2010).

8 Se planteó la posibilidad de realizar entrevistas personales a los alumnos, una vez concluido el estudio, posibilidad que se acabó descartando por cuestiones logísticas: sería complejo poder llevar a cabo todas estas entrevistas con los alumnos participantes en el estudio teniendo en cuenta la más que probable baja disponibilidad de los estudiantes en las fechas en las que éstas habrían de ser programadas (septiembre-octubre de 2010).

7.- CONSIDERACIONES FINALES

En España el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene lugar fundamentalmente a través de la educación formal, ya sea en el colegio, el instituto, la universidad o academias privadas de lenguas. Por ello se considera que las experiencias de estudios en el extranjero suponen una muy buena oportunidad de mejorar la competencia en la lengua extranjera en cuestión y las actitudes hacia dichas lenguas, sus hablantes y su cultura. En esta investigación pretendemos analizar la evolución por un lado de la competencia lingüística percibida, pero sobre todo de las actitudes lingüísticas del alumnado participante en el programa de intercambio Erasmus.

Es sabido que no todo el alumnado universitario que disfruta de una experiencia Erasmus retorna a su universidad de origen con el mismo nivel de mejora lingüística, ya que unos parecen sacar mayor provecho de su estancia que otros (Wilkinson 1998). Por medio de este estudio pretendemos analizar esta experiencia y obtener datos que nos permitan explicar los frutos obtenidos en este tipo de programa de intercambio. Esperamos que nuestro análisis desde antes de la partida hasta después del disfrute del intercambio nos permita explicar las diferencias que se observan entre los distintos participantes en el programa Erasmus, así como los efectos lingüísticos del propio programa, lo que nos conducirá a poder comprender mejor los resultados de esta experiencia e, idealmente, a plantear medidas que ayuden a mejorar los resultados hasta ahora logrados. Los resultados nos ayudarán por tanto a comprender por qué el mero hecho de estar rodeados por la lengua meta no conlleva que todos los alumnos obtengan los mismos réditos de esta experiencia.

De este modo, el objetivo último consistiría en definir propuestas concretas que ayuden a mejorar la preparación de los traductores e intérpretes en formación a través de las experiencias de intercambio impulsadas por el programa Erasmus. Este estudio nos permitirá conocer qué actitudes muestran nuestros estudiantes hacia las lenguas extranjeras en general y hacia el inglés como lengua franca en particular, antes y después de su experiencia Erasmus, con el fin de analizar si se producen modificaciones significativas en las mismas entre estos dos instantes. Sin embargo, no se pretende únicamente identificar los posibles cambios de actitud, sino también extraer información que permita planificar mejor nuestra docencia individual y coordinada para que dichos niveles actitudinales sean tan positivos como sea posible y deseable en el caso de un futuro traductor o intérprete. Por tanto, será preciso prestar atención también al origen de ciertas actitudes y al tipo de influencia que ejercen en las mismas ciertos factores inherentes al propio ámbito académico universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Baker, Colin. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

Cohen, Louise, Larence Manion and Keith Morrison. *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer, 2000.

Comisión Europea. *European Commission. Education & Training. Erasmus* [online]. En http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm. [Consulta: 12/04/2009].

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes [online]. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 5/11/2008].

- Dörnyei, Zoltan. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman, 2001.
- . and Richard Schmidt, eds. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.
- Ericsson, Karl A. and Herbert Simon. "Verbal reports as data." *Psychological Review* 87.3 (1980): 215-251.
- . "Verbal reports on thinking". *Introspection in Second Language Research*. Ed. Claus Faerch y Gabriele Kasper. Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1987. 24-54
- . *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press, 1993.
- Gardner, Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- . and Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- . and Peter D. Macintyre. "A Student's Contributions to Second-language Learning. Part II: Affective variables." *Language Teaching* 26 (1993): 1-11.
- Gerloff, Pamela. "Identifying the Unit for Analysis in Translation: Some Uses of Think-Aloud-Protocol Data." *Introspection in Second Language Research*. Eds. Claus Faerch y Gabriele Kasper. Clevedon / Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. 135-58.
- Gómez Martínez, Susana. *La Teoría de la Multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de Empresariales*. Tesis Doctoral. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2005.
- Herdina, Philip and Ulrike Jessner. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon / Philadelphia: Multilingual Matters, 2002.
- Hopkins, Kenneth D., B.R. Hopkins and Gene V. Glass. *Estadística Básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México/Bogotá: Pearson Education, 1997.
- Jääskeläinen, Riita. "Think-Aloud Protocols." *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Ed. Mona Baker. London / New York: Routledge, 1998. 265-269.
- Jorba, Jaume y Esther Casellas. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Síntesis, 1997.
- Kim, Young Yun. "Intercultural Adaptation." *Handbook of International and Intercultural Communication*. Ed. Molefi Kete Asante y William B. Gudykunst. Newbury Park: Sage Publications, 1989. 275-294.
- Krings, Hans P. "Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)." *Interlingual and Intercultural Communication*. Eds. Juliane House y Shoshana Blum Kulka. Tübingen: Narr, 1986. 263-276.
- Lasagabaster, David. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lérida: Milenio, 2003.
- Lasagabaster, David and A. Hugué, eds. *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and Attitudes*. Clevedon, GB: Multilingual Matters, 2007.

- Lörscher, Wolfgang. "Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes." *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies: Selected Papers of the TRANSIF Seminar Savonlinna 1988*. Ed. Sonja Tirkkonen-Condit. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1991. 67-77.
- Morales, Pedro. *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid, Universidad Pontificia de comillas, 2000.
- Morón, Marian and Elisa Calvo. "Introducing the European Context." *Teaching in the Multicultural Classroom at university: The Temcu Project*. Ed. David Atkinson, Marian Morón y Dorothy Kelly. Granada, Atrio, 2006. 33-51.
- Nachmias, David and Chava Nachmias. *Research Methods in the Social Sciences*. New York: St John's Press, 1999.
- Shuttleworth, Mark y Moira Cowie. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester, St. Jerome, 1997.
- Skehan, Peter. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold, 1989.
- Soriano, Guadalupe e Inmaculada Soriano. "The Erasmus Student Experience: Motivations, Preparation, Adaptation and Difficulties". *Teaching in the Multicultural Classroom at university: The Temcu Project*. Ed. David Atkinson, Marian Morón y Dorothy Kelly. Granada: Atrio, 2006. 53-71.
- The Survey System [on line]. 2001. <<http://www.surveysystem.com/sdesign.htm>> [Consulta: 20/03/2009].
- Tsokaktsidou, Dimitra. *El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral inédita, dirigida por Dorothy Kelly. Granada, Universidad de Granada, 2005.
- Tsokaktsidou, Dimitra y Dorothy Kelly. "A Brief Background to the Temcu Project." *Teaching in the Multicultural Classroom at university: The Temcu Project*. Ed. David Atkinson, Marian Morón y Dorothy Kelly. Granada: Atrio, 2006. 13-32.
- Wilkinson, Sharon. "Study Abroad from the Participants' Perspective. A Challenge to Common Beliefs." *Foreign Language Annals* 31.1 (1998): 23-39.
- Winkelman, Michael. "Cultural shock and adaptation." *Journal of Counselling & Development* 73.6 (1994): 121-126.

Artículo recibido: 30/09/2010
Artículo aprobado: 15/01/2011