

Identificación de las dificultades de los estudiantes de intercambio y de los profesores en las clases de traducción

Dimitra Tsokaktsidu

Grupo de Investigación *AVANTI*, Universidad de Granada
Universidad Abierta de Grecia

Resumen: La integración de los estudiantes de intercambio durante los últimos años en las clases de traducción de diferentes universidades europeas no sucede sin consecuencias puesto que el profesorado se ve ante la tarea de hacer frente a diferentes tipos de dificultades relacionadas con su presencia. Desde la planificación de las clases hasta la evaluación los profesores deben tener en cuenta una serie de parámetros para ayudar a los estudiantes visitantes a adaptarse a un nuevo sistema académico. Por otra parte, los propios estudiantes también tienen que afrontar una variedad de problemas académicos que dificultan su adaptación al entorno académico de la universidad de acogida. Nuestro objetivo ha sido examinar mediante una investigación empírica las dificultades de ambas partes con el fin de determinar los factores que requieren de una mayor atención para facilitar y sacar el máximo provecho de este encuentro intercultural.

Palabras clave: Didáctica de la traducción, aula multicultural, programas de intercambio europeos

Introducción

Los programas de intercambio europeos (ERASMUS, ERASMUS — SÓCRATES) y el reciente fenómeno de migración temporal que han tenido como consecuencia, han provocado un cambio irreversible en el aula universitaria. De un modo u otro, este nuevo mosaico de estudiantes universitarios que se ha formado afecta a todos los implicados del centro de acogida, y en particular al profesorado que muchas veces se ve incapaz de manejar esta situación. Por eso, y antes de buscar soluciones, es preciso intentar un primer acercamiento a lo que los profesores perciben como dificultades relacionadas con el aula multicultural analizando al mismo tiempo las dificultades de los propios estudiantes extranjeros durante su adaptación a la institución de acogida.

Objetivos del intercambio

Como es obvio, los programas de intercambio europeos surgieron como consecuencia de la necesidad de conocer de cerca otros países europeos, su lengua y su cultura. En

Abstract: The integration of exchange students in translation classes over the past years has had a series of consequences for the teaching staff due to the fact that it has to cope with different types of difficulties in relation to these students. Teachers have, thus, to take into consideration a number of parameters from the moment they plan a lesson up to process of evaluation in order to help students adapt to a new academic system. On the other hand, the exchange students themselves have to face a variety of academic-related issues which makes it more difficult for them to adapt to the academic environment of the host university. Our goal has been to examine the difficulties of both parties through an empirical study carried out in order to determine the factors which need to be explored further so as to facilitate and maximize the advantages of this intercultural encounter.

Keywords: Translation teaching, multicultural classes, European exchange programs

especial los estudiantes de las licenciaturas de lenguas señalan como principal objetivo del intercambio la mejoría de sus conocimientos lingüísticos. Aparte de los obvios beneficios en la competencia lingüística de los estudiantes de lenguas que han sido probados mediante un amplio abanico de investigaciones (Coleman, 1998; Freed, 1998) cabe recordar que en algunos países europeos dicha estancia en el extranjero es obligatoria.

También la Comisión, en la exposición de los objetivos del intercambio, indica el mejoramiento del conocimiento de los idiomas de la Unión Europea como una de sus principales metas. Otros objetivos, según la Comisión, son el refuerzo de la dimensión europea y la educación a todos los niveles, la promoción de la cooperación y de la movilidad en todos los ámbitos de la educación, el fomento de la innovación en la educación y la promoción de la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación. Por otra parte, los estudiantes mencionan entre otros la mejora de sus salidas profesionales, la experiencia de conocer una nueva cultura y su gente, y la oportunidad de conocer nuevos métodos de enseñanza (Teichler y Steube, 1991; Murphy-Lejeune, 2002).

Fases del intercambio

Cada intercambio consta de tres fases: la fase previa al intercambio o fase preparatoria (en el país de origen), la fase principal (en el país de acogida), la fase de retorno o de reinserción (en el país de origen). Como es obvio cada fase está estrechamente ligada a la otra en el sentido de que cada etapa del intercambio está influenciada por la anterior. Nuestro estudio se centra en la fase principal del intercambio, es decir en la estancia de los estudiantes de intercambio en el país extranjero, aunque existen otros investigadores que han llevado a cabo estudios longitudinales analizando a los estudiantes durante las tres etapas del intercambio (Soriano, 2007).

Dificultades de los estudiantes de intercambio

Puesto que el propósito de nuestro estudio ha sido examinar las dificultades de los estudiantes visitantes durante su adaptación al país extranjero, hemos optado por acercarnos a ellos mediante cuestionarios que contienen preguntas relacionadas con dichas dificultades. Como es obvio, nos hemos centrado en las dificultades académicas aunque no se debe pasar por alto que los estudiantes tienen que hacer frente también a otro tipo de dificultades (prácticas, psicológicas, etc.). Nuestro cuestionario constaba de 35 ítems y contenía en su mayoría preguntas cerradas que analizamos de manera cuantitativa, aunque también se incluyeron en él una serie de preguntas abiertas que nos permitieron una interpretación cualitativa de los datos obtenidos.

Los cuestionarios fueron suministrados durante el curso académico 2002-2003 a 79 estudiantes extranjeros que se encontraban de intercambio en la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad de Granada. Ese número constituía más del 50% del total de estudiantes visitantes cursando estudios en dicha institución, y por lo tanto la muestra pudo ser considerada representativa y válida. Todos los estudiantes de intercambio cursaban asignaturas de traducción de las tres lenguas B¹ (inglés, francés y alemán) en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, y sus respuestas fueron analizadas mediante un análisis estadístico con el programa SPSS. Los resultados de dicho análisis estadístico se presentan de manera resumida a continuación.

Diferencia de métodos

La dificultad académica más mencionada (gráfico 1) por los estudiantes fue la diferencia de métodos entre su institución

¹ Lengua A: La lengua materna del estudiante. Para los estudiantes de la FTI de Granada se considera el español. Lengua B: Primera lengua extranjera. Lengua C: Segunda lengua extranjera.

de origen y la universidad de acogida. Más de la mitad de los estudiantes señaló el empleo de diferentes métodos de enseñanza como un problema, lo que llama la atención dado que uno de los principales objetivos del intercambio es precisamente tener la oportunidad de conocer métodos didácticos distintos a los conocidos. Cabe señalar, sin embargo, que la dificultad no se halla en el método en sí, sino en el hecho de tener que adaptarse a nuevas metodologías y enseñanzas. No cabe duda de que estos estudiantes han experimentado el denominado «choque educativo», es decir un estado de desorientación en un nuevo sistema educativo (Hoff, citado en Paige, 1990).

Problemas de administración y de organización

Otras dificultades académicas mencionadas por un alto porcentaje de estudiantes son los problemas de administración y de organización (gráfico 1). Como es de esperar, este tipo de problemas prácticos puede dificultar la organización de los estudios y la adaptación al nuevo sistema académico. Por lo tanto, el apoyo a los estudiantes por parte de los servicios administrativos tanto de la universidad de origen como de la universidad de acogida es esencial.

La comunicación en una lengua extranjera

También la comunicación de los estudiantes visitantes en una lengua extranjera constituye en la mayoría de los casos una dificultad (gráfico 1). Para muchos estudiantes, el español es la segunda lengua extranjera y sus conocimientos lingüísticos a veces son limitados. Según nuestra investigación, los estudiantes forasteros tienen una media de 3.47 (tabla 1) de nivel de castellano en una escala de 1-5 (donde 1 = nivel elemental y 5 = nivel superior). No obstante, cabe recordar que los cuestionarios fueron suministrados a los estudiantes al final de su estancia en Granada lo que nos lleva a suponer que sus conocimientos lingüísticos al iniciar el intercambio eran más limitados.

Otros problemas académicos

Otros problemas académicos que fueron mencionados con bastante frecuencia son, como pone de manifiesto el gráfico 1, los exámenes en una lengua extranjera, la falta de interacción con los estudiantes locales y la falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico.

Aparte de examinar los problemas académicos de los estudiantes visitantes, decidimos averiguar también en qué medida influyeron dichos problemas en su rendimiento académico. Pedimos, pues, a los estudiantes de intercambio que nos indicaran el grado de influencia de dichos problemas. Como se puede observar en la tabla 2, de nuevo destacan los problemas administrativos con una media de 3.37

(en una escala de 1 a 5, donde 1 = no ha influido nada y 5 = ha influido muchísimo), la diferencia en los métodos de enseñanza con una media de 3.36, la falta de interacción con los estudiantes locales (media: 3.14), así como el hecho de examinarse en una lengua extranjera (media: 3.12). Así pues, no cabe duda de que muchos aspectos académicos que los estudiantes forasteros consideran como una dificultad también tienen un efecto negativo en su rendimiento académico.

La preparación de los estudiantes de intercambio

Un aspecto importante del intercambio que está relacionado con las dificultades académicas es la preparación de los estudiantes visitantes antes de llegar al país extranjero. Evidentemente, una preparación adecuada en el país de origen puede ayudar a los estudiantes a acostumbrarse más fácilmente a su nuevo entorno académico. Al contrario, la falta de dicha preparación puede dificultar o influir de manera negativa en su adaptación al nuevo país.

Según la encuesta que efectuamos más de la mitad de los estudiantes visitantes no recibieron ningún tipo de preparación organizada antes de desplazarse a la universidad de acogida. Los que sí recibieron algún tipo de preparación indicaron que dicha preparación consistía sobre todo en la información que recibieron sobre el sistema de créditos y el sistema académico en general. Sólo un diez por ciento de estudiantes asistió a algunos encuentros preparatorios y un cinco por ciento participó en clases preparatorias. Dada la falta o escasez de preparación recibida, no es de extrañar que la media del grado de satisfacción no supere el 2.4 en una escala de 1-5 (donde 1 = nada satisfecho y 5 = totalmente satisfecho).

En este punto cabe mencionar que según las recomendaciones del Parlamento Europeo la preparación de los estudiantes extranjeros debe consistir en una preparación lingüística y cultural y en una orientación académica y ayuda psicopedagógica que fomentarán una fácil integración al sistema educativo del país de acogida y su reintegración a la institución de origen. No obstante, en realidad son pocas las universidades europeas que ofrecen este tipo de preparación completa, aunque sí existen proyectos de preparación multidisciplinar (Baumgratz, 1993; Cormeraie, 1995) que vale la pena examinar.

El apoyo por parte de la universidad de acogida

Un papel importante en la adaptación académica, aparte de la preparación previa recibida, juega la ayuda ofrecida por parte de la universidad receptora. Aquí los porcentajes son algo más alentadores, dado que 6 de cada 10 estudiantes recibieron algún tipo de ayuda por parte de la Universidad de Granada, aunque según los estudiantes en la mayoría

de los casos no se trata de una ayuda sistematizada sino más bien de iniciativas individuales de algunos profesores de traducción quienes ofrecen cursos de adaptación para ayudar a los estudiantes extranjeros y a los estudiantes locales tras su estancia en el extranjero a eliminar posibles lagunas en su aprendizaje. Aparte de este tipo de cursos, son muchos los estudiantes que participaron en un curso de lengua en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, aunque se trata de un curso general de lengua y no de un curso para fines específicos.

Como hemos podido comprobar mediante esta breve exposición, los estudiantes de intercambio en su gran mayoría encuentran dificultades a la hora de adaptarse a un nuevo sistema académico. Muchos de ellos no han sido preparados para su incorporación al nuevo entorno académico y su recibimiento por parte de la institución de acogida debe mejorarse dado que el grado de satisfacción, con una media de 2.54, de dichos estudiantes tampoco en este caso es muy alto.

Dificultades de los profesores de traducción

Como se ha dicho al principio de este artículo, también los profesores se ven ante el reto de contribuir a la incorporación de los estudiantes de intercambio en sus clases. La mayor parte del profesorado admite que la mera presencia de estudiantes extranjeros requiere un esfuerzo docente adicional por su parte. Dicho esfuerzo se traduce en un intento de adaptarse a los estudiantes visitantes teniendo en cuenta sus necesidades particulares.

Dentro del marco de nuestra investigación llevamos a cabo entrevistas con el personal docente de las tres lenguas B (inglés, francés y alemán) de la FTI de Granada (2000-2001) y, además, les suministramos cuestionarios (2002-2003) optando así por una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. En ambos casos, el porcentaje de los participantes superaba el 50% de la población total siendo así nuestra muestra representativa y válida. Analizando los datos recogidos hemos podido constatar que las dificultades de los profesores se pueden dividir en dos grandes apartados. El primer apartado de dificultades está relacionado con las clases de traducción y son las siguientes:

- Proporción de estudiantes de intercambio
- Direccionalidad (las clases están pensadas para alumnos que tienen como lengua materna el español)
- Falta de información previa sobre los estudiantes que van a participar en las clases
- La integración de los estudiantes
- Esfuerzo docente adicional
- Evaluación

Por otra parte, hay otro tipo de dificultades a las que se tienen que enfrentar los docentes que conciernen a los propios estudiantes:

- Diferentes objetivos que los estudiantes de la Universidad de Granada
- Bajo nivel de lengua
- Estudiantes de otras carreras

A continuación vamos a analizar de manera breve los problemas relacionados con las clases de traducción, aunque también sería interesante examinar en otro contexto los problemas relacionados con los propios estudiantes.

Proporción de estudiantes de intercambio

No cabe duda que la proporción de los estudiantes de intercambio en las clases de traducción juega un papel primordial. En general, el porcentaje de dichos estudiantes oscila entre el 11 y el 50% aunque en algunos casos puede superar incluso el 50%. Esto sucede, como se puede comprobar mediante el gráfico 2, sobre todo en caso de las asignaturas de traducción del o al alemán en las que los estudiantes locales la mayoría de las veces son menos numerosos. Lo que hay que destacar es que el porcentaje de los estudiantes extranjeros en sí no constituye un problema, sino el efecto que puede tener en la planificación de las asignaturas, en la selección del material o en la direccionalidad de las clases de traducción.

Direccionalidad

Como se ha mencionado anteriormente, el porcentaje de los estudiantes de intercambio está directamente relacionado con la cuestión de la direccionalidad en traducción. La dirección de las clases de traducción, como ha sido establecida en los planes de estudio tradicionales (*traducción directa: de la lengua extranjera al español* y *traducción inversa: del español a la lengua extranjera*), no toma en cuenta que desde la implantación de los programas de intercambio parece ficticia para un gran porcentaje de estudiantes puesto que tienen otras lenguas maternas. Así lo describen Guatelli-Tedeschi y Le Poder (2003: 275): «La realidad demuestra que debido a lo que ocurre en el aula los programas de formación no se ajustan a la evolución del escenario educativo ... y las fórmulas A-B, B-A, A-C, C-A², ya son relaciones que han perdido parte de su aparente rigor matemático (...)

² Traducción A-B: traducción inversa (del español a la primera lengua extranjera). Traducción B-A: traducción directa (de la primera lengua extranjera al español). Traducción A-C: traducción inversa (del español a la segunda lengua extranjera). Traducción C-A: traducción directa (de la segunda lengua extranjera al español).

Las autoras acuñan el término de «direccionalidad distorsionada» y explican que dada la nueva situación, tanto los estudiantes extranjeros como los propios estudiantes de la universidad de acogida son «forasteros», puesto que la asignación de *directa-inversa* a las clases de traducción ya no es válida ya que muchos de los estudiantes que cursan estudios en las universidades españolas no tienen el español como lengua materna. Así pues, las autoras proponen como solución la fusión de las dos modalidades y defienden la desaparición de la distinción entre *traducción directa* / *traducción inversa* en la formación de traductores, opinión que comparten también Pym (1993) y Mayoral Asensio y Kelly (1997).

Falta de información previa sobre los estudiantes que van a participar en las clases

Una de las dificultades más destacadas de los profesores de traducción es la falta de información previa sobre los estudiantes de intercambio que se van a incorporar a sus clases. Esta falta, como es lógico, tiene como consecuencia la dificultad de no disponer de suficiente información para planificar las clases teniendo en cuenta las necesidades particulares de todos los alumnos. Cabe recordar que las clases de traducción, como cualquier clase, se basan sobre unos objetivos a corto y a largo plazo que los estudiantes deben conseguir. Dichos objetivos cambian, sin embargo, según el alumnado, y el profesor debe ajustarlos a él tomando en consideración su nivel lingüístico, su bagaje cultural y sus conocimientos previos.

Como se puede observar en el gráfico 3, casi la mitad de los docentes declaró no haber recibido ningún tipo de información sobre los estudiantes de intercambio que iban a participar en sus clases. Sin embargo, dado que deseaban disponer de algunos datos sobre sus estudiantes, intentaron averiguar por su cuenta y mediante fichas informaciones que creían útiles para la planificación de sus clases. Así pues, aproximadamente 4 de cada 10 disponía de información sobre la universidad de origen y el número de estudiantes que se iba a incorporar a sus clases, pero apenas sabían algo sobre el nivel de castellano o de otros idiomas de esos estudiantes, la preparación que habían recibido en su país de origen o las otras asignaturas que iban a cursar en Granada.

Al pedirles que indicaran el grado de importancia de los diferentes tipos de información sobre los estudiantes forasteros, los profesores señalaron (tabla 3) el nivel de castellano (media: 4.65 en una escala de 1 – 5, donde 1 = nada importante y 5 = muy importante), la participación previa en asignaturas de traducción (media: 4.53), la participación en los exámenes finales (media: 4.53), el porcentaje de estudiantes extranjeros en las clases (media: 4.48) y su lengua materna (4.38). Pero también otro tipo de información es considerada importante, como se desprende de la tabla 3,

dado que puede influir, como ya se ha dicho, de manera positiva en la planificación de las clases.

La integración de los estudiantes de intercambio

La gran mayoría de profesores de traducción (77.8%) afirmó utilizar algún tipo de técnicas de integración para facilitar la adaptación de los estudiantes extranjeros a sus clases, dado que dicha integración no sucede de manera espontánea. En la mayoría de los casos, dicha técnica consiste en la planificada formación de grupos de estudiantes locales y de intercambio quienes colaboran en una tarea concreta. La estructuración de los grupos no se deja, pues, al azar, sino que el profesor interviene para que se formen grupos multilingües y multiculturales.

Evaluación

Otro de los problemas importantes relacionados con los estudiantes de intercambio es la evaluación. Aparte de la obvia dificultad de evaluar una traducción teniendo en cuenta tanto el producto final como el esfuerzo por parte del alumno, en el caso de los estudiantes de intercambio se debe tener en cuenta además una serie de parámetros adicionales.

Así pues, para poder evaluar a los estudiantes de intercambio la mayor parte del profesorado emplea métodos de evaluación continua y sumativa, puesto que les permiten seguir la evolución de los estudiantes. Respecto a la evaluación de las competencias, la gran mayoría (79%) evalúa tanto la competencia lingüística como la traductora, mientras que el 20% se centra exclusivamente en la competencia traductora. Sólo un escaso 1% evalúa solamente la competencia lingüística. Aparte de las competencias mencionadas, los profesores aseguran tener en cuenta una serie de factores adicionales a la hora de evaluar a los estudiantes extranjeros, como pone de manifiesto el gráfico 4.

Esfuerzo docente adicional

De todo lo anteriormente expuesto, se puede constatar que la presencia de los estudiantes visitantes requiere de un constante esfuerzo por parte del profesorado. Desde la planificación de las clases hasta la evaluación se deben tener en cuenta unos factores adicionales para poder ajustarse a las necesidades de los estudiantes de intercambio. Por consiguiente, no es de extrañar que dos de cada tres profesores opinaran que para ellos la presencia de dichos estudiantes en sus clases suponía un esfuerzo docente adicional.

Conclusiones

Como hemos podido constatar mediante esta breve exposición de resultados obtenidos, la adaptación de los estu-

diantes extranjeros a la institución de acogida, es decir a un nuevo entorno académico no sucede sin consecuencias. Tanto los profesores, como los propios estudiantes tienen que afrontar una serie de dificultades que se producen a raíz del encuentro de culturas académicas diferentes. Por lo tanto, y como se ha mencionado anteriormente, es preciso preparar a ambas partes para ese encuentro. En primer lugar, son los estudiantes de intercambio quienes deben recibir la preparación necesaria antes de desplazarse a la universidad de acogida. Dicha preparación debería consistir en una preparación multidisciplinar y sistemática relativa a todos los aspectos del intercambio (preparación lingüística, cultural, académica, psicológica y práctica). Por otra parte, sería aconsejable ayudar también al profesorado a prepararse para este encuentro intercultural mediante cursos que le permitan desarrollar una práctica docente basada en la existencia de grupos de estudiantes mixtos. Una propuesta semejante nos ofrece el proyecto Temcu (Tsokaktsidu y Kelly, 2006) que ha diseñado un módulo para de formación del profesorado universitario que puede facilitar la adquisición de competencias adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes de intercambio.

Bibliografía

- BAUMGRATZ, G. (1993). «Mobility in Higher Education: Cross-cultural Communication Issues.» En *European Journal of Education* 28, no. 3. 327-338.
- COLEMAN, J. A. (1998). «Language learning and study abroad: The European perspective.» En *Frontiers* 4. 167-203. Disponible en: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4> [Acceso 2008, 7 de mayo]
- CORMERAIE, S. (1995). «Cross-cultural Training: Perceptions and Personal Growth.» En G. Parker y A. Rouxville (eds.) *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*. Londres: CILT. 61-75.
- FREED, B. F. (1998). «An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting.» En *Frontiers* 4. Disponible en: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4> [Acceso 2008, 7 de mayo]
- GUATELI-TEDESCHI, J. y LE PODER, E. (2003). «De una direccionalidad distorsionada.» En D. Kelly, A. Martin, M.L. Nobs, D. Sánchez y C. Way (eds.) *La direccionalidad en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. 267-286.
- MAYORAL ASENSIO, R. y KELLY, D. (1997). «Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain.» En M. Labrum (ed.) *The Changing Scene in World Languages*. Amsterdam: John Benjamins. 19-34.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Londres: Routledge.
- PAIGE, R. M. (1990). «International students: Cross-cultural psychological perspectives.» En R. W. Brislin (ed.) *Applied Cross-cultural Psychology*. Newbury Park: Sage Publications. 161-185.
- PYM, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching: A seminar for thinking students*. Calaceit: Caminade.
- SORIANO GARCÍA, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: Expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Granada: Universidad de Granada.
- TEICHLER, U. y STEUBE, W. (1991). «The logics of study abroad pro-

grams and their impacts.» En *Higher Education* 21, no.3. 325-349.
TSOKAKTSIDU, D. y KELLY, D. (2006). «A brief background to the Temcu project». En D. Atkinson, M. Morón y D. Kelly (eds.) *Tea-*

ching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 13-32.

Anexo. Tablas y gráficos

Nivel de castellano	
Media	3,47
Mediana	3,00
Moda	3,00
Desv. típ.	0,70
Mínimo	2,00
Máximo	5,00

Tabla 1: Nivel de castellano

Problema académico	Media	Moda
Problemas de administración / organización	3,37	3,00
Diferencia en los métodos de enseñanza	3,36	3,00
Falta de interacción con los estudiantes permanentes	3,14	3,00
Falta de consejos y ayuda a la hora de planificar mi programa académico	3,13	3,00
Examinarme en una lengua extranjera	3,12	3,00
Falta de plazas en las asignaturas que me interesaban	3,00	2,00
Comunicarme en una lengua extranjera	2,94	3,00
Asistir a la clase en una lengua extranjera	2,75	3,00
Asistir a una clase con demasiados alumnos	2,70	2,00
Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio	2,67	2,00
El nivel académico es demasiado alto	2,46	2,00

Tabla 2: Media y moda del grado de influencia de los problemas en el rendimiento académico

Tipo de información	Media	Moda
Número de estudiantes	4,48	5
Universidad de origen	3,32	4
Tipo de intercambio	2,52	1
Estudios en la universidad de origen	4,03	4
Participación previa en asignaturas de traducción	4,53	5
Asignaturas que cursarán en Granada	3,5	4
Tipo de preparación recibida	3,69	5
Lengua(s) materna(s)	4,38	5
Nivel de castellano	4,65	5
Otros idiomas y nivel de dichos idiomas	3	3
Estancia previa en Esp./país de habla hispana	2,96	3
Estancia previa en otro(s) país(es)	2,23	1
Tiempo que permanecerán en la Universidad de Granada	4,03	4
Participación en los exámenes finales	4,53	5
Reconocimiento de las asignaturas cursadas	3,73	5

Tabla 3: Media y moda de la importancia de la información recibida sobre los estudiantes de intercambio

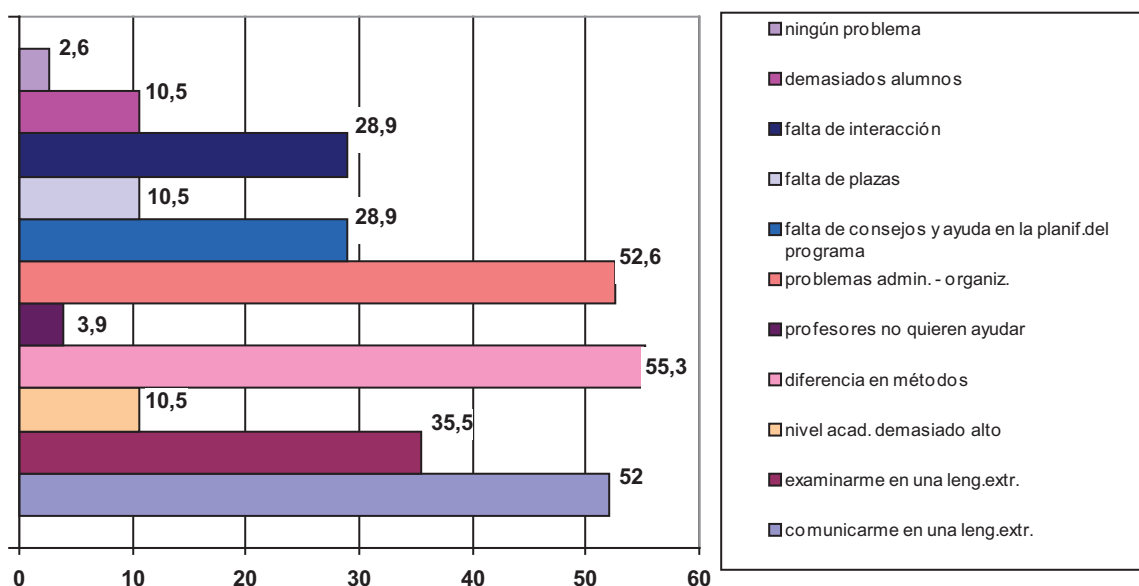


Gráfico 1: Problemas académicos de los estudiantes de intercambio

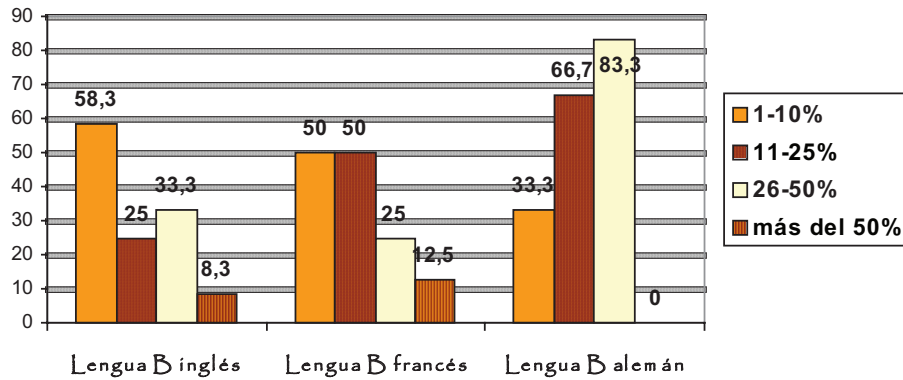


Gráfico 2: Lengua B – Porcentaje de estudiantes de intercambio

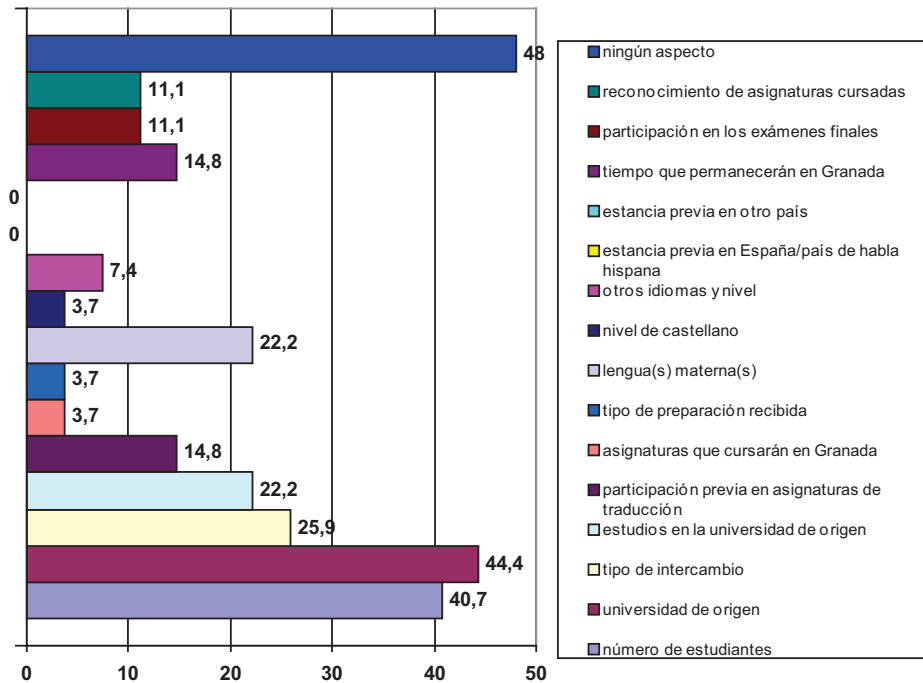


Gráfico 3: Tipo de información recibida sobre los estudiantes de intercambio

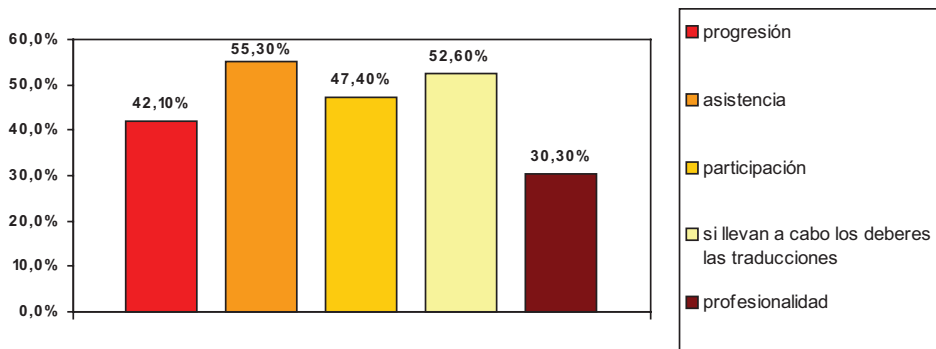


Gráfico 4: Factores considerados en la evaluación