



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Trabajo Fin de Grado

**LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN LA FORMACIÓN EN
TRADUCCIÓN JURÍDICA:**

**UN ESTUDIO CONTRASTIVO FRANCÉS-ESPAÑOL/INGLÉS-
ESPAÑOL**

Pedro Hurtado Ruiz

Tutora: María del Mar Haro Soler



Facultad de Traducción e Interpretación

Curso 2019/2020



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Declaración de Originalidad del TFG

(Este documento debe adjuntarse cuando el TFG sea depositado para su evaluación)

D./Dña. PEDRO HURTADO RUIZ, con DNI
(NIE o pasaporte) 26512736-S, declaro que el presente Trabajo de
Fin de Grado es original, no habiéndose utilizado fuente sin ser citadas debidamente. De
no cumplir con este compromiso, soy consciente de que, de acuerdo con la Normativa
de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada de 20
de mayo de 2013, esto *conllevará automáticamente la calificación numérica de cero
[...]independientemente del resto de las calificaciones que el estudiante hubiera
obtenido. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades
disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagie.*

Para que conste así lo firmo el 5 DE JUNIO DE 2020 (FECHA)

Firma del alumno

LICENCIA PARA AUTOARCHIVO

De cara a formalizar correctamente todas las fases del proceso de autoarchivo, es **MUY IMPORTANTE** que lea y comprenda en su totalidad el contenido de las siguientes normas y los términos de esta licencia, antes de expresar su consentimiento y aceptación.

El autor declara que es el titular de los derechos de propiedad intelectual, objeto de la presente cesión, en relación con la obra que autoarchiva, que ésta es una obra original, y que ostenta la condición de autor de esta obra.

En caso de ser coautor, colaborador de tales derechos, el autor declara que cuenta con el consentimiento de todos los coautores, colaboradores para hacer la presente cesión, y que los nombres de todos los coautores, colaboradores aparecen mencionados en la obra.

En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna reserva o autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión.

Con el fin de dar la máxima difusión a esta obra a través de internet, el autor cede a la Universidad de Granada, de forma gratuita y no exclusiva, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, para que pueda ser utilizada de forma libre y gratuita por todos los usuarios de internet, siempre que se cite su autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas, los derechos de reproducción, de distribución, de comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica. Se entienden autorizados todos los actos necesarios para el registro de la obra, su seguridad y su conservación.

El autor garantiza que el compromiso que aquí adquiere no infringe ningún derecho de propiedad industrial, intelectual, derecho al honor, intimidad, o imagen, o cualquier otro derecho de terceros.

El autor asume toda reclamación que pudiera ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos a causa de la cesión.

El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

El autor será convenientemente notificado de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra.

ACEPTO

Nombre: PEDRO HURTADO RUIZ DNI: 26512736-S

Firma:  E-mail: pedrohurtadoruiz@hotmail.com

Deseo almacenar mi producción científica/docente en la comunidad:

- Departamento de TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
- Grupo Investigación: AYANTI
- Ambos

Fecha: 19/06/2020

Enviar por correo interno a la Biblioteca del Hospital Real a/a M^a Angeles Garcia Gil.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Objeto de estudio y justificación.....	3
1.2. Objetivos	4
2. CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y EL USO INDEBIDO DE CONCEPTOS PRÓXIMOS.....	6
2.1. (Creencias de) autoeficacia.....	6
2.2. Autoconfianza.....	7
2.3. Autoestima	8
2.4. Autoconcepto	8
3. LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (1986, 1987, 1997)	9
3.1. El funcionamiento humano según el modelo de determinismo recíproco .	9
3.2. Las fuentes de las creencias de autoeficacia según Bandura	10
3.3. Los efectos de las creencias de autoeficacia según Bandura	12
4. BREVES ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA CONFIANZA DEL TRADUCTOR.....	14
5. METODOLOGÍA DE NUESTRO ESTUDIO EMPÍRICO	16
5.1. El grupo de discusión.....	17
5.1.1. Características del grupo de discusión.....	18
5.1.2. Fases del proceso de investigación basado en grupos de discusión ..	20
5.1.3. El guion de preguntas: prescripciones técnicas.....	23
5.2. Aplicación a nuestra investigación	24
5.2.1. Captación del grupo diana en el estudiantado	24
5.2.2. Captación del grupo diana en el profesorado	25
5.2.3. Número de sesiones y participantes.....	25
5.2.4. Fecha, lugar y duración de las sesiones.....	26
5.2.5. El guion de preguntas	27
6. RESULTADOS	30
6.1. Resultados para la combinación lingüística francés-español.....	30
6.1.1. Resultados según los grupos de discusión con el estudiantado	30
6.1.2. Resultados según los grupos de discusión con el profesorado	48

6.2. Resultados para la combinación lingüística inglés-español (Haro-Soler 2018)	62
6.3. Análisis comparativo de resultados.....	64
6.3.1. Análisis comparativo de resultados entre estudiantes.....	64
6.3.2. Análisis comparativo de resultados entre profesores	68
7. CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS.....	81
ANEXO I. Transcripción de las sesiones con el estudiantado	82
ANEXO II. Transcripción de las sesiones con el profesorado	103

1. INTRODUCCIÓN

Aunque a lo largo de la última década han sido varios los estudios que se han desarrollado sobre las creencias de autoeficacia y su importancia en la figura del traductor e intérprete (Hjort-Pedersen y Faber 2009; Atkinson 2012, 2014; Yang *et al.* 2016; Haro-Soler 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), aún hoy impera una ingente necesidad de abordar esta línea de investigación, en tanto que son múltiples los efectos que confiar en sus propias capacidades como traductores puede traer consigo tanto para el estudiantado como para el traductor profesional (Haro-Soler 2018a).

Mediante este primer apartado introductorio, describiremos el objeto de estudio (creencias de autoeficacia) y justificaremos la importancia de abordar este constructo de carácter emergente. Posteriormente, enumeraremos los objetivos con los que partimos y concluiremos esta primera sección indicando el enfoque metodológico que seguiremos y su aplicación a nuestra investigación en particular.

1.1. Objeto de estudio y justificación

La investigación que aquí se desarrolla tiene como objeto de estudio las creencias de autoeficacia del estudiantado en traducción jurídica en la combinación lingüística francés-español. El concepto de *creencias de autoeficacia* fue por primera vez introducido por Bandura (1977), quien las definió como «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura 1987: 416). Dicho de otro modo, las creencias de autoeficacia harían referencia a la autopercepción que tiene cada individuo sobre sus propias capacidades y será esta propia percepción sobre sí mismo lo que guíe al individuo a actuar de una manera u otra.

Haro-Soler (2017), por su parte, recoge la definición propuesta por Bandura y la aplica al campo de la Traducción, señalando que las creencias de autoeficacia hacen referencia a la confianza que los estudiantes o traductores profesionales tienen en su capacidad para completar con éxito un encargo de traducción.

De igual forma, Haro-Soler (2019) compara el concepto de *creencias de autoeficacia* con el de *autoconfianza*. Al respecto, la investigadora recomienda el uso del primero para hacer referencia a la percepción del propio traductor sobre sus capacidades como tal, mientras que el segundo, del que subraya la generalidad del

término, sería el adecuado para referirnos a la percepción del traductor sobre sus capacidades generales para hacer frente a situaciones diarias con éxito (Haro-Soler 2019).

Si bien es cierto que el constructo de *autoconfianza* ha gozado de un mayor estudio en el campo de la traducción (Hönig 1991; Kussmaul 1995; Kiraly 1995; Haro-Soler 2019), las creencias de autoeficacia, por su parte, representan una línea de investigación emergente apenas explorada en este ámbito (Atkinson y Creeze 2014). Esta falta de estudio de las creencias de autoeficacia sorprende si se tiene en cuenta que son numerosos los efectos de confiar en las capacidades de uno mismo para completar con éxito un encargo de traducción. En este sentido, Bandura, en su Teoría Social Cognitiva (1986, 1987, 1997) subraya que las creencias de autoeficacia pueden repercutir en el proceso de toma de decisiones, en la motivación, en el esfuerzo y en la persistencia, así como en la gestión de estados emocionales que dificultarían la resolución de problemas por parte del individuo. Por su parte, Atkinson (2012) demuestra que un buen nivel de creencias de autoeficacia aplicadas al mundo laboral está íntimamente ligado a aspectos de éxito como ingresos, cantidad de encargos a la semana, número de años en el mercado de la traducción y satisfacción laboral.

Es importante, por ende, el desarrollo de dicha competencia en el estudiantado, algo que, para expertos como Presas (1998) o Way (2002), no es tarea menor. De esta forma, mediante esta investigación trataremos de seguir contribuyendo al estudio de un constructo tan poco explorado en el ámbito de la traducción, pero de notable importancia para el traductor.

1.2. Objetivos

A través de este estudio de replicación pretendemos alcanzar el objetivo principal de profundizar en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de traducción jurídica en la combinación lingüística francés-español desde su propia perspectiva. No obstante, esta primera máxima podría desglosarse en los siguientes epígrafes:

1. Conocer la percepción del estudiantado sobre la atención que se presta en la formación en traducción en general y en traducción jurídica en particular (combinación lingüística francés-español) a las creencias de autoeficacia del

- estudiantado, así como sobre los efectos que esta autopercepción puede traer consigo.
2. Conocer la percepción del profesorado sobre la atención que se presta en la formación en traducción en general y en traducción jurídica en particular (combinación lingüística francés-español) a las creencias de autoeficacia del estudiantado, así como sobre los efectos que esta autopercepción puede traer consigo.
 3. Analizar el desarrollo que, desde su propia perspectiva, experimenta (o no) la confianza del estudiantado durante su formación en traducción en general y en traducción jurídica en particular (francés-español).
 4. Analizar los sentimientos con los que, desde su propia perspectiva, los estudiantes se enfrentan a la traducción jurídica (francés-español) y los que experimentan al finalizar su formación en dicha materia.
 5. Analizar y comprender las prácticas docentes y otros factores que durante su formación influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de traducción (francés-español).
 6. Desarrollar un estudio comparativo entre los resultados obtenidos a través de la investigación que aquí se presenta y los recogidos mediante estudios previos desarrollados en la combinación lingüística inglés-español (Haro-Soler 2018a).

Una vez delimitados los objetivos con los que partimos en esta investigación, en los próximos apartados profundizaremos en el marco teórico que ha servido de guía para nuestro estudio empírico. Cabe mencionar aquí que la tesis doctoral de la autora Haro-Soler (2018a), ha servido de guía y referente durante toda la investigación. Comenzaremos aportando una definición del concepto de *creencias de autoeficacia* y trataremos de definir los límites que existen entre estas y otros conceptos similares que han venido usándose sin distintivos. De igual forma, enmarcaremos nuestro estudio dentro de la teoría en la que ocupa un lugar central: la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997). Y finalmente, concluiremos este marco teórico presentando de manera breve la literatura que precede a nuestro estudio en la investigación de las creencias de autoeficacia en el campo de la traducción.

2. CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y EL USO INDEBIDO DE CONCEPTOS PRÓXIMOS

Una vez presentados los objetivos en los que se centra nuestra investigación, es necesario aportar una definición más clara de nuestro objeto de estudio (creencias de autoeficacia), así como abordar los diferentes conceptos que más confusión generan si consideramos la proximidad entre estos. Así, por medio de este nuevo apartado, delimitaremos el significado de *creencias de autoeficacia* y trataremos las diferencias presentes entre este y otros constructos como *autoconfianza*, *autoestima* y *autoconcepto*, que Haro-Soler (2018a) recoge.

2.1.(Creencias de) autoeficacia

Como hemos indicado arriba, el concepto de *creencias de autoeficacia* fue introducido por primera vez por Bandura (1977), quien lo definió como «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura 1987: 416). La definición que Bandura (1987) propone no hace referencia a las capacidades en sí, sino a aquello que un individuo puede lograr por medio de estas (Bandura 1986; en Haro-Soler 2018aa).

Haro-Soler (2018a) recoge la definición aportada por Bandura y la aplica al campo de la Traducción, afirmando que las creencias de autoeficacia hacen referencia a «la confianza que los estudiantes o traductores profesionales tienen en su capacidad para realizar con éxito una tarea concreta».

De estas definiciones, afirma Haro-Soler (2018a), se infieren dos componentes distintos dentro del concepto de *creencias de autoeficacia*: las capacidades de un individuo (*autoeficacia*) y la autopercepción de este sobre aquellas (*creencias de autoeficacia*); si bien se trata de dos vertientes de un mismo constructo (autoeficacia).

Así pues, si consideramos nuestros objetivos, en tanto que nos centraremos en la autopercepción de los estudiantes sobre sus capacidades para realizar con éxito una tarea determinada, estaremos hablando de *creencias de autoeficacia* y no únicamente de *autoeficacia*.

Habida cuenta de que hablar de *creencias de autoeficacia* es hablar de la autopercepción de uno mismo sobre las capacidades para enfrentarse a una tarea

determinada, cabe establecer las fronteras existentes entre los distintos términos que hacen referencia a autopercepciones, pues, afirma Prieto-Navarro (2007), han venido usándose sin distintivos pese a representar fenómenos distintos. Este el caso de términos como *autoconfianza*, *autoestima* y *autoconcepto*, que abordaremos en los siguientes apartados.

2.2.Autoconfianza

Aunque han existido estudios sobre la autoconfianza del traductor (véase § 4), estos no ofrecen una definición precisa. Esta carencia de definición para *autoconfianza* puede deberse a que el individuo dé por supuesto su significado, en tanto que se trata de un concepto de uso común (Haro-Soler 2018a).

Esta misma autora recoge la definición propuesta por Schunk y DiBenedetto (2016) y sostiene que la autoconfianza hace referencia, al igual que las creencias de autoeficacia, a una autopercepción sobre las capacidades propias, aunque estas serían capacidades más generales y sin vinculación a ninguna actividad concreta.

De esta forma, la diferencia entre ambos constructos (creencias de autoeficacia y autoconfianza) vendría dada por el binomio generalidad-especificidad; esto es, mientras que las creencias de autoeficacia es una autopercepción que se refiere a las capacidades para llevar a cabo una tarea concreta, la autoconfianza se refiere a las capacidades generales de un individuo sin especificar una tarea determinada (Haro-Soler 2018a).

Haro-Soler (2018a) aplica esta diferenciación a los estudios de traducción y sostiene que, si bien un estudiante determinado puede poseer un nivel suficiente de autoconfianza para hacer frente a situaciones cotidianas gracias a sus capacidades, esto no implica necesariamente que confíe en sus capacidades para traducir. En otras palabras, un nivel adecuado de autoconfianza no tiene por qué suponer un nivel adecuado de creencias de autoeficacia (Haro-Soler 2017, 2018).

Así, y teniendo en cuenta las diferencias señaladas por Haro-Soler (2018a), hablaríamos de *creencias de autoeficacia* para hacer referencia a la autopercepción del traductor sobre sus capacidades para traducir y *autoconfianza* para aludir a su autopercepción sobre sus capacidades para afrontar situaciones cotidianas (Haro-Soler 2018a). En esta línea, Bandura (1993) sostiene que los logros personales no solo requieren de capacidades, sino también de suficientes creencias de autoeficacia para poder emplear estas de forma adecuada.

2.3. Autoestima

Para Korman (1970) *'one's self-esteem is the extent to which he sees himself as a competent, need-satisfying individual'*. En consonancia con la definición propuesta por Korman (1970), Haro-Soler (2018: 16) recoge las propuestas de autores como Bandura (1987), Schunk (1991) o Pajares (2000) y afirma que «la autoestima es una autopercepción sobre la propia valía, es decir, se asocia con el hecho de que un individuo se acepte o se guste a sí mismo». De este concepto, Bandura (1987) destaca su carácter social, en tanto que esta autopercepción se moldea en función de los juicios que una cultura determinada otorga a las habilidades en particular. En otras palabras, mientras que las creencias de autoeficacia hacen referencia a las autopercepciones sobre las capacidades propias para desempeñar una tarea con éxito, el concepto de *autoestima* alude a la autopercepción de un individuo sobre su valía personal y social (Pajares 2000; en Haro-Soler 2018aa).

2.4. Autoconcepto

Por su parte, el autoconcepto sería un constructo más general que engloba los tres conceptos de autopercepción arriba expuestos: autoconfianza, autoestima y creencias de autoeficacia (Haro-Soler 2018a). Tomando esto como base, esta misma autora elabora una gráfica para representar la relación de inclusividad entre estas autopercepciones. Así, la gráfica quedaría de la siguiente forma:

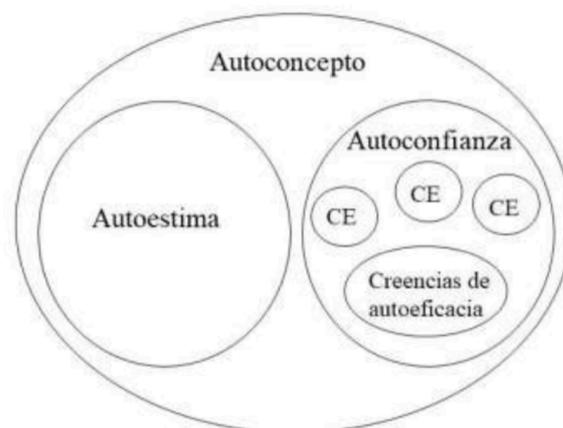


Figura 1. Autoconcepto, autoestima, autoconfianza y creencias de autoconfianza (Haro-Soler 2018a: 17).

3. LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (1986, 1987, 1997)

Una vez delimitados los distintos términos que han venido usándose de forma confusa en los últimos años, el siguiente paso en nuestra investigación es situar nuestro objeto de estudio (creencias de autoeficacia) en la teoría de la que ocupa un lugar central: la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997). De esta manera, como bien afirma Haro-Soler (2018a), podremos conocer cuáles son las fuentes que posibilitan la evolución de esas creencias y qué efectos puede traer (no) confiar en las capacidades de uno mismo. Así, en línea con esta teoría iría el objetivo 5 de nuestra investigación, al que daremos respuesta en nuestro estudio empírico.

3.1.El funcionamiento humano según el modelo de determinismo recíproco

Para Bandura (1977), es el modelo de determinismo recíproco lo que determina el funcionamiento humano. Según este modelo, el comportamiento de un individuo está marcado por la interacción de tres tipos de factores: factores conductuales, ambientales y biológicos (en Haro-Soler 2018aa). Dicho de otro modo, Rivière (1990; en Haro-Soler 2018aa) entiende que la conducta humana se ve influida por el entorno y por factores personales (entre los que se encuentran las creencias de autoeficacia) que, a su vez, están determinados por el resultado de las acciones del individuo (factores conductuales) y por factores externos, alterados, de la misma forma, por los resultados de sus acciones y por los factores personales.

Esta influencia que los distintos factores ejercen entre sí no será en todos los casos equilibrada, sino que en muchas ocasiones vendrá determinada por circunstancias diferentes, como pueden ser las de la situación, del propio individuo o de la actividad que esté desempeñando (Bandura 1997, 1999; en Haro-Soler 2018aa).

De este modelo de determinismo recíproco elaborado por Bandura (1986), podemos ver cómo las creencias de autoeficacia desempeñan un papel fundamental, pues constituyen una parte de los factores personales que afectan a la conducta humana. Para Bandura (1986), de la misma forma que estos ejercen su influencia sobre el comportamiento de individuo, se ven determinadas así por el resultado de las acciones del individuo (conducta) y por el propio entorno (factores externos) (en Haro-Soler 2018aa). De esta forma, esto permitiría alterar el desarrollo de esas creencias de

autoeficacia por medio de prácticas utilizadas durante el periodo de formación (Atkinson 2014; Schunk y DiBenedetto 2016; en Haro-Soler 2018a).

3.2.Las fuentes de las creencias de autoeficacia según Bandura

En el marco de su Teoría Social Cognitiva, Bandura (1986, 1987, 1997) determina cuáles serían las fuentes responsables del desarrollo de las creencias de autoeficacia en un individuo: la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales.

3.2.1. Experiencia directa

En su artículo, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura (1977) sostiene que las vivencias que un individuo experimente a lo largo de su vida influirán en su conducta, en tanto que este retendrá esas experiencias por medio de símbolos que servirán de guía para futuras acciones. En esta línea, este mismo autor recoge la afirmación de Dulany (1968) y explica que, mediante la observación del resultado de sus propias acciones, el individuo es capaz de discernir qué acciones son las adecuadas para una situación determinada. Bandura (1977) incluso va más allá y expone que el individuo modela un patrón de conducta adecuada más por medio de la observación de los efectos de sus propias acciones que por aquellas de otros individuos.

Así, estas vivencias, ya sean en modo de éxito o de fracaso, ejercerán un peso considerable sobre las creencias de autoeficacia del individuo. En este sentido, mientras que los éxitos o logros personales implicarán un aumento en el nivel de confianza que este tenga en sus capacidades para desempeñar una tarea concreta, los fracasos conllevarán una disminución de sus creencias de autoeficacia. De igual forma, las creencias de autoeficacia que el individuo ha generado a partir de sus logros personales permitirán que el impacto negativo de los fracasos sobre su confianza sea menor (Bandura 1977, 1997; en Haro-Soler 2018aa).

No obstante, los éxitos del individuo no tienen por qué implicar necesariamente que este confíe más en sus capacidades, pues son muchos los factores que determinan la forma en que el individuo trata los resultados de esos éxitos o fracasos y, por consiguiente, cómo influyen en sus creencias de autoeficacia (Bandura 1997; en Haro-Soler 2018aa).

3.2.2. *Aprendizaje vicario*

A la experiencia directa como una de las fuentes de las creencias de autoeficacia se suma el papel que desempeña el aprendizaje vicario o, dicho de otro modo, «las experiencias de aquellos individuos a los que las personas perciben como modelos» (Haro-Soler 2018: 22). Observar a otros enfrentarse a determinadas situaciones sin consecuencias adversas podría suponer una mayor persistencia y esfuerzo con las que el individuo afrontaría situaciones propias, es decir, este se convence de que, si otros pueden, él puede (Bandura y Barab 1973).

No obstante, Haro-Soler (2018a) destaca que, para Bandura (1987, 1997), es imprescindible que los individuos a los que uno mismo observa sean modelos de este y se identifique con ellos, en tanto que, de no ser así, el observador no prestará atención a los éxitos o fracasos de aquellos.

3.2.3. *Persuasión verbal*

Haro-Soler (2018a) expone que los comentarios que otros individuos profieren sobre las capacidades de uno determinan su confianza o no en estas. En otras palabras, si aquellos individuos que rodean a un individuo muestran confianza en las capacidades de este, el nivel de creencias de autoeficacia de dicho individuo aumentará y, por ende, se verá más capaz de desempeñar una tarea concreta (Bandura 1997; Zeldin y Pajares 2000).

En esta línea, Bandura (1977) utiliza el ejemplo de los estudios sobre el efecto placebo y advierte que la persuasión verbal hacia un individuo puede carecer de efectividad, en tanto que este no tiene por qué creer necesariamente lo que le dicen si eso contradice sus expectativas personales.

Aunque la persuasión verbal tiene, por tanto, limitaciones (Bandura 1977), es la estrategia por excelencia que el colectivo docente emplea para incentivar las creencias de autoeficacia del estudiantado (Torre 2007).

3.2.4. *Estados fisiológicos y emocionales*

Para Bandura (1977), aquellas situaciones en las que prima el estrés y la ansiedad dan luz a una serie de estados emocionales que pueden ser de relevancia en las creencias de autoeficacia de un individuo. Dicho de otro modo, el individuo puede interpretar como signos de vulnerabilidad la aparición de emociones o estados fisiológicos como el estrés o el cansancio y, por ende, vería reducida su confianza en su capacidad para llevar a cabo esa tarea concreta (Bandura 1977).

3.3. Los efectos de las creencias de autoeficacia según Bandura

Una vez establecidas las fuentes de las que provendrían principalmente las creencias de autoeficacia, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997) determina cuáles son los cuatro posibles efectos que conllevaría confiar en las propias capacidades: la elección de situaciones y actividades; el esfuerzo y la persistencia que un individuo dedicaría a una actividad; el establecimiento de unos patrones de pensamiento y reacciones emocionales beneficiosos para el individuo; y, por último, una mayor motivación.

3.3.1. *Elección de situaciones y actividades*

Confiar en las capacidades personales podría influir en la elección del individuo sobre unas actividades y situaciones concretas u otras (Bandura 1977). Este mismo autor subraya que los individuos tienden a evitar aquellas situaciones que suponen una amenaza para ellos, en tanto que no se consideran con las suficientes capacidades para afrontarlas, decantándose por aquellas coyunturas que se ven lo suficientemente capaces de afrontar (Bandura 1977).

En esta línea, Haro-Soler (2018a) destaca las consecuencias que de aquí podrían extraerse. Así, afirma que los individuos con un nivel de creencias de autoeficacia equilibrado se suelen involucrar en más actividades y situaciones y, por ende, experimentan un desarrollo personal que se traduciría en un desarrollo de su autoeficacia.

3.3.2. *Esfuerzo y persistencia*

Bandura (1977) va más allá al decir que confiar en las capacidades de uno mismo podría afectar a la cantidad de esfuerzo y persistencia que el individuo dedica a una tarea concreta. En esta línea, el nivel de creencias de autoeficacia de un individuo determina la persistencia que este aplicará en situaciones que requieren un cierto esfuerzo, mientras que un nivel bajo de creencias de autoeficacia conllevará el abandono de dicha actividad (Bandura 1977).

3.3.3. *Patrones de pensamiento y reacciones emocionales*

Haro-Soler (2018: 25) subraya que los patrones de pensamiento y reacciones emocionales de un individuo las creencias de autoeficacia del mismo, de manera que «aquellos que dudan de sus capacidades para completar una tarea tienden a pensar que es más difícil de lo que realmente es, lo que genera estrés y ansiedad». Como hemos visto en apartados anteriores, estas situaciones de estrés y ansiedad podrían llevar al individuo a pensar que es vulnerable y que no es capaz de hacer frente a una situación concreta, lo que repercutiría en el resultado de sus acciones ante esta y, por ende, afectarían negativamente en sus creencias de autoeficacia (Haro-Soler 2018).

3.3.4. *Procesos cognitivos y motivacionales*

Haro-Soler (2018a) resalta que, para Bandura (1977), la confianza de un individuo en sus capacidades también influiría en la motivación y metas futuras que este desearía alcanzar. Dicho de otro modo, un individuo que confía en sus capacidades para desempeñar una tarea concreta tenderá a fijarse metas más ambiciosas que, por sí mismas, le servirán como incentivos con los que mantendrá su motivación en un proceso durante el que podrá seguir desarrollando su autoeficacia (Bandura 1997; en Haro-Soler 2018a).

De igual forma, Haro-Soler (2018a) destaca que la confianza en las capacidades propias repercute en la manera en que los individuos anticipan situaciones futuras. Esto es, mientras que los individuos con un nivel de creencias de autoeficacia adecuado anticipan una situación concreta como un éxito y, por ende, aplican mayor esfuerzo y motivación, aquellos que, por el contrario, dudan de sus capacidades tienden a

visualizar las mismas situaciones como fracasos lo que, por consiguiente, repercutirá negativamente en su motivación y su esfuerzo (Bandura 1989, 1997; Krueger y Dickson 1994; en Haro-Soler 2018aa).

4. BREVES ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA CONFIANZA DEL TRADUCTOR

En este apartado analizaremos de forma breve los principales antecedentes en el estudio de las creencias de autoeficacia del traductor, recogidos en la tesis doctoral de Haro-Soler (2018a). Esta misma autora destaca que ha venido existiendo una confusión generalizada a la hora de referirse al concepto de creencias de autoeficacia, en parte debido al carácter relativamente novedoso de dicho constructo (Haro-Soler 2018). En este sentido, una gran parte de los antecedentes que aquí presentaremos han utilizado términos como *autoconfianza* o *autoeficacia* para referirse a la confianza de los traductores o estudiantes en sus capacidades en relación con una actividad concreta; lo que tanto para la autora arriba mencionada como para nuestra investigación corresponde con el término de *creencias de autoeficacia*.

Habida cuenta de esta distinción, describiremos en los párrafos siguientes los principales estudios precedentes a fin de identificar aquellas prácticas que puedan influir en la confianza de los estudiantes en sus capacidades durante su periodo de formación (Haro-Soler 2018). Cabe mencionar que enmarcaremos dentro del mismo apartado de forma indistinta tanto aquellos estudios que hablan de *autoconfianza* del traductor como aquellos otros que se refieren a (*creencias de*) *autoeficacia*.

Aunque, como hemos visto anteriormente, autores como Bandura (1977) en su artículo *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change* ya introduce el término de (*creencias de*) *autoeficacia*, no es hasta la década de los 90 cuando dicho constructo empieza a estudiarse dentro del campo de la traducción con autores como Hönig (1991), Kiraly (1995) o Kussmaul (1995).

Kussmaul (1995; en Haro-Soler 2018a) lleva a cabo un estudio empírico centrado en identificar los problemas que experimentan los estudiantes en el proceso de la traducción. En este sentido, concluye que aquellos estudiantes que carecen de autoconfianza tenderán a rechazar de forma automática soluciones de traducción que pueden ser adecuadas. Esta carencia de autoconfianza la atribuye a tres factores distintos causados por el profesorado: el empleo de críticas destructivas, la imposición

de una versión propia como la única correcta y la falta de criterios de evaluación claros (Kussmaul 1995; en Haro-Soler 2018a).

Otro de los antecedentes en el marco de las creencias de autoeficacia es el llevado a cabo por Fraser (1995; en Haro-Soler 2018a). En él, Fraser (1995) analiza las diferencias que existen entre un estudiante de traducción y un traductor profesional y concluye que resulta de vital importancia que el profesorado trabaje en desarrollar la confianza de los estudiantes.

Uno de los autores por excelencia en el estudio de las creencias de autoeficacia en el campo de la traducción es, sin duda, Kiraly (1995). Kiraly (1995), siguiendo la línea de Kussmaul (1995), se muestra en contra de todo aquel enfoque pedagógico que rechace una traducción concreta por diferir de la versión que el profesor establezca y afirma que una metodología así impide el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. En cambio, para poder fomentar la confianza de los estudiantes, Kiraly (2000; en Haro-Soler 2018a) habla de *empowerment*; esto es, que el estudiantado goce de la autoridad necesaria como para poder tomar sus propias decisiones como profesionales y responder ante estas.

Por su parte, Way (2008) introduce la Ficha de Talón de Aquiles, por medio de la cual los estudiantes podrán llevar a cabo una autorreflexión de sus propias capacidades, detectar sus puntos fuertes y débiles y fijar determinadas estrategias para mejorar en sus debilidades. En esta línea, Haro-Soler (2018a) recuerda que la toma de consciencia de las propias capacidades por parte del estudiantado es de vital importancia en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia. A esto se refiere Howell (1982) cuando habla del modelo de competencia consciente, según el cual, el proceso de aprendizaje está formado por cuatro fases que dependerán del grado de consciencia de los estudiantes sobre sus propias capacidades: incompetencia consciente, cuando el estudiante carece una determinada competencia y no es consciente de dicha carencia; incompetencia consciente, cuando el estudiante carece de una determinada competencia y sí es consciente de ello; competencia consciente, cuando el estudiante desarrolla unas capacidades determinadas y toma consciencia de ellas; y, finalmente, competencia inconsciente, cuando el estudiante es capaz de emplear sus competencias automáticamente sin ser consciente de ello.

Asimismo, Atkinson (2014) identifica las posibles prácticas que permitirían el desarrollo de la *competencia psicológica* (creencias de autoeficacia) de los estudiantes. Entre estas, Atkinson destaca el empleo de un método de enseñanza-aprendizaje

centrado en el estudiante, en el que el estudiante sea capaz de identificar las causas de los errores y aciertos y reciba un *feedback* positivo y constructivo. Sin embargo, este *feedback* positivo habrá de ir en consonancia con las capacidades reales del estudiante, de forma que se logre evitar que el estudiante desarrolle unas creencias de autoeficacia erróneas (Atkinson 2014; en Haro-Soler 2018a).

En este último apartado hemos analizado por tanto algunos de los principales antecedentes en el estudio de las creencias de autoeficacia. No obstante, cabe mencionar a autores como Pym (1992), Kelly (1999, 2002, 2005, 2007), Göpferich (2009), Bolaños-Medina (2014b, 2015), Yang *et al.* (2016) o Araghian *et al.* (2018), entre otros. En el próximo apartado, presentaremos los resultados de la investigación que replicamos en este estudio (Haro-Soler 2018, 2019) en la combinación lingüística inglés-español y continuaremos analizando los resultados que hemos obtenido en la combinación francés-español. Finalmente, concluiremos esta investigación comparando los resultados en ambas combinaciones, en consonancia con el objetivo 6 de este estudio.

5. METODOLOGÍA DE NUESTRO ESTUDIO EMPÍRICO

A fin de satisfacer los objetivos previamente descritos, adoptaremos un enfoque metodológico cualitativo, basado en la técnica del grupo de discusión. Más concretamente, organizaremos grupos de discusión en los que participen tanto estudiantes de asignaturas de traducción general y traducción jurídica (francés-español) del Grado en Traducción e Interpretación (en adelante, Grado en TI) de la Universidad de Granada como profesores que impartan docencia en dichas asignaturas.

Desde la perspectiva de los participantes, podremos entonces: 1) conocer la atención que se presta en dicha formación a las creencias de autoeficacia del estudiantado (objetivos 1 y 2); 2) conocer la percepción de los participantes sobre los efectos que un exceso, defecto o nivel adecuado de creencias de autoeficacia puede traer consigo (objetivo 1 y 2); 3) analizar la percepción de los estudiantes sobre la evolución de sus creencias de autoeficacia desde el comienzo de su formación en traducción en general y en traducción jurídica (francés-español) en particular (objetivo 3); 4) analizar los sentimientos con los que los estudiantes suelen enfrentarse a la formación en traducción jurídica (francés-español) (objetivo 4); y, finalmente, 5) analizar y comprender los

motivos y agentes que llevan al estudiantado a poseer un nivel u otro de confianza en sus capacidades (objetivo 5).

Finalmente, una vez los datos recogidos en los grupos de discusión hayan sido debidamente transcritos, analizados e interpretados, elaboraremos un estudio de replicación de los resultados obtenidos por Haro-Soler (2018, 2019) en la combinación lingüística inglés-español. Este estudio contrastivo nos permitirá identificar diferencias y similitudes entre los estudiantes según sea su lengua B francés o inglés (objetivo 6).

5.1.El grupo de discusión

Para alcanzar los objetivos marcados al comienzo de esta investigación, adoptaremos un enfoque cualitativo basado en la técnica del grupo de discusión. Krueger (1991: 24) define esta técnica como:

Una conversación cuidadosamente planeada en un ambiente permisivo, no directivo (...) con aproximadamente de siete a diez personas guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común.

Callejo (2001: 21) señala que se trata de una «reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona».

Huertas-Barrios y Vigier (2010), por su parte, consideran esta herramienta cualitativa de recolección de datos como «una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados». Subrayan, asimismo, las múltiples ventajas que trae consigo utilizar el grupo de discusión como instrumento de recogida de datos. Entre otros, resaltan que esta herramienta promueve la interacción grupal, aporta información de primera mano, estimula la participación y presenta una alta validez subjetiva.

De las definiciones aportadas por todos estos expertos es posible inferir algunas de las características de la técnica del grupo de discusión que presentaremos en el apartado que sigue.

5.1.1. Características del grupo de discusión

Como hemos mencionado anteriormente, de las definiciones arriba expuestas es posible extraer algunas de las principales características del grupo de discusión. No obstante, a aspectos como la figura del moderador o el número de participantes, sería necesario añadir otras particularidades propias de esta herramienta de investigación cualitativa que Haro-Soler (2018a) recoge en investigaciones previas. En este apartado, además, exploraremos cómo se habría de llevar a cabo la selección del grupo diana (Suárez 2005), esto es, los participantes y en qué consiste la figura del moderador.

5.1.1.1. Número de participantes y captación

Haro-Soler (2018a) señala la falta de consenso entre los distintos expertos a la hora de fijar cuál debe ser el número de participantes adecuado de cada grupo de discusión. Si bien expertos como Callejo (2001) o Ibáñez (2005) han indicado cuál es el número de participantes ideal para cada grupo de discusión (7-10 para Callejo 2001; 5-10 para Ibáñez 2005), Suárez (2005) y Krueger y Casey (2015) determinan que no existe un número específico de participantes, en tanto que este ha de ser «lo suficientemente pequeño como para que todos los participantes tengan la oportunidad de participar y lo suficientemente grande como para que exista diversidad de percepciones y surjan nuevas ideas en torno a las que reflexionar» (en Haro-Soler 2018a: 49).

La captación de los participantes o del «grupo diana» (Suárez 2005) vendrá determinada por los objetivos con los que se partía en la investigación. En otras palabras, si el objetivo de la investigación, en nuestro caso, sería conocer la percepción del estudiantado y del profesorado sobre la atención que se presta las creencias de autoeficacia de los primeros en la formación en traducción en general y en traducción jurídica en particular de la combinación lingüística francés-español, nuestro grupo diana estaría formado, por un lado, por aquellos estudiantes matriculados en las asignaturas de traducción general y traducción jurídica de la combinación lingüística francés-español y, por otro, por el profesorado responsable de impartir la docencia en estas.

De igual forma, Callejo (2001) indica que en ningún caso el grupo diana debe ser conocedor del objeto de investigación, pues, si esto es así, los participantes podrían preparar las intervenciones con anterioridad a las sesiones del grupo de discusión.

Una de las dudas que se plantea a la hora de captar el grupo diana viene dada por el conocimiento o desconocimiento de los participantes. Haro-Soler (2018a) indica que venía fijándose como requisito el desconocimiento mutuo entre los participantes, en tanto que las intervenciones en el grupo de discusión podrían verse influidas si los participantes se conocen entre sí (Krueger 1991; Ibáñez 2005). Esto, señala Haro-Soler (2018a), es una afirmación que autores como Mayorga y Tójar (2004) o Suárez (2005) rechazan, e indican que el hecho de que los participantes se conozcan entre sí no es en absoluto un factor negativo, en tanto que la familiaridad entre ellos podría ayudar a establecer un ambiente de confianza y, por ende, de sinceridad.

5.1.1.2. Número de grupos de discusión

El número de sesiones que se celebrarán vendrá determinado por la «saturación del habla» (Callejo 2001: 114). En otras palabras, la saturación del habla se produce cuando en el transcurso de la discusión la información comienza a repetirse (Haro-Soler 2018). Haro-Soler (2018: 52) destaca que «una vez que en un grupo de discusión no surjan ideas nuevas con respecto a grupos anteriores, resulta innecesario continuar organizando reuniones grupales». Es, por tanto, esta repetición de la información (saturación del habla) lo que determinará el número de grupos discusión que se habrán de celebrar.

5.1.1.3. Moderador

De las definiciones arriba expuestas por expertos como Krueger (1991), Callejo (2001) o Huertas-Barros y Vigier (2010), se puede destacar la figura del moderador como un elemento fundamental en el desarrollo del grupo de discusión. La función del moderador pasa por formular a los participantes las preguntas dispuestas en un guion previamente elaborado (véase § 3.1) y ejercer de guía durante todo el transcurso de la discusión (Suárez 2005).

Asimismo, Callejo (2001) y Suárez (2005) señalan que, aunque el moderador se encuentra presente en espacio y tiempo durante el desarrollo del grupo de discusión, en ningún momento intervendrá en la conversación. Este se encargará exclusivamente de escuchar, atender, observar y analizar, de forma que permanezca al margen de la conversación y así evitar arrojar juicios de valor (Haro-Soler 2018).

La definición de Krueger (1991) trae a colación que el individuo encargado de ejercer como moderador en el desarrollo del grupo de discusión habrá de ser una persona experta. Al respecto, Callejo (2001) comparte esta perspectiva y afirma que es conveniente que aquel que actúe como moderador cuente con experiencia o formación previas en el desempeño de esta tarea, de forma que sea capaz de controlar el lenguaje verbal y no verbal, captar el sentido de la situación y generar un ambiente distendido que haga posible el intercambio de opiniones (Krueger 1991; Suárez 2005; Krueger y Casey 2015).

5.1.2. Fases del proceso de investigación basado en grupos de discusión

Mediante este apartado analizaremos las fases que han de seguirse en todo proceso de investigación basado en la técnica del grupo de discusión. Previo a abordar en profundidad cada una de las etapas, es preciso resaltar el carácter abierto del diseño de la investigación basada en dicha técnica, en tanto este ha de construirse a medida que se avanza en el conocimiento del objeto que se estudia y, en ningún momento, ha sido fijado previamente. Esto es, dicho diseño es flexible, pues se va modificando durante la investigación, añadiendo elementos nuevos y suprimiendo aquellos que han perdido relevancia para la investigación (Haro-Soler 2018).

En lo que respecta a las fases del proceso de investigación basado en la técnica del grupo de discusión, Suárez (2005) distingue seis etapas: 1) fase exploratoria; 2) preparación de la estrategia y planteamiento global; 3) aplicación de la estrategia; 4) análisis e interpretación; 5) validación de la estrategia; y 6) fase informativa.

1) Fase exploratoria

Esta primera etapa supone una toma de contacto con el objeto de estudio. Se recoge información teórica en torno al objeto de estudio que se desea investigar y se formulan las primeras cuestiones de carácter más general y el posible modo de abordarlas (Suárez 2005).

2) Preparación de la estrategia y planteamiento global

Una vez se ha establecido el marco teórico de la investigación, el investigador ha de empezar a tomar las decisiones pertinentes en relación al diseño del grupo de discusión: cuál será el número total de reuniones, la duración aproximada de cada sesión, con cuántos participantes contará y la elaboración del guion de preguntas para el grupo de discusión (Suárez 2005).

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, el número de sesiones que se organizarán vendrá determinado por la saturación del habla, aunque expertos como Callejo (2001) o Krueger y Casey (2015) recomiendan que se establezca un número mínimo de sesiones, generalmente tres o cuatro, cuya duración no exceda de una hora y media de duración y habiendo informado previamente a los participantes (Ibáñez 2005).

Por su parte, el guion de preguntas constituye un elemento fundamental en el desarrollo del grupo de discusión, pues será este el que «condicione todo el proceso desde el principio hasta el final» (Suárez 2005: 74). Sobre este elemento clave para el desarrollo de una investigación basada en la técnica del grupo de discusión profundizaremos más adelante (véase § 5.3).

3) Aplicación del grupo de discusión

Desde la perspectiva de Suárez (2005), esta fase se inicia con la captación de los participantes y continúa con las sesiones grupales. De vital importancia es para Krueger (1991) que en estos primeros momentos de la sesión grupal se comience a crear un ambiente abierto, permisivo y distendido que posibilite el intercambio de opiniones por parte de los participantes. Este mismo autor señala que antes de comenzar la discusión propiamente dicha, el moderador ha de revisar de manera concisa y general los objetivos del estudio, plantear a los participantes las normas básicas que habrán de seguir en la discusión y distribuir un formulario de consentimiento informado, que firmarán conscientes de que su participación es voluntaria y de que tanto los resultados obtenidos como las declaraciones son anónimos (Krueger y Casey 2015). De esta forma, Haro-Soler (2018a) añade que es necesario incentivar a todos los participantes, haciéndoles ver que todas las aportaciones son igualmente válidas y útiles en la investigación.

4) Análisis e interpretación de la información obtenida

Una vez concluida la etapa de aplicación del grupo de discusión, el investigador obtiene como producto resultante de este un material cualitativo que habrá de analizar e interpretar. Dicho análisis tendrá como guía primera los objetivos marcados al comienzo de la investigación (Haro-Soler 2018).

En este sentido, Krueger y Casey (2015) subrayan la importancia de transcribir el audio generado durante los grupos de discusión, de manera que el análisis pueda llevarse a cabo de forma pormenorizada a partir del material textual correspondiente (en Haro-Soler 2018a).

Una vez que el material cualitativo resultante de los audios ha sido debidamente transcrito por el moderador, el siguiente paso es reducir las transcripciones mediante la categorización y codificación de la información (Suárez 2005). En otras palabras, categorizar supone la clasificación de la información según un criterio determinado. Por su parte, una vez categorizada la información cualitativa, el siguiente paso es codificar las unidades identificadas, esto es, asignar un código que indique la categoría a la que pertenecen (Suárez 2005).

Completado esto, el analista, que habrá ejercido asimismo como moderador y transcriptor, de acuerdo con las recomendaciones de autores como Callejo (2001), Suárez (2005) o Krueger y Casey (2015), se encargará de revisar e interpretar el contenido final, a fin de poder extraer conclusiones de peso para el estudio y que recogerá en el informe de investigación (Suárez 2005).

5) Validez y fiabilidad del grupo de discusión

Determinar la validez de una investigación basada en la técnica del grupo de discusión implica estatuir la credibilidad de sus resultados, es decir, delimitar la correspondencia entre estos últimos y las opiniones que los participantes manifestaron en las reuniones grupales (Guba y Lincoln 1989; en Haro-Soler 2018a).

Por otro lado, Guba y Lincoln (1989) interrelacionan la fiabilidad con el concepto de replicación, en tanto que sería una investigación fiable aquella que, repitiéndose con los mismos o similares individuos y dentro del mismo o un contexto parecido, obtuviera los mismos resultados. Este mismo concepto de replicación es definido por autores como Schmidt (2009) como la repetición de los métodos que ya

condujeron previamente a un resultado particular. Radder (1996), por su parte, comparte la perspectiva de Guba y Lincoln (1989) en cuanto a la importancia de aplicar la replicación de estudios y manifiesta que toda aquella afirmación que no pueda ser replicada no podrá considerarse afirmación científica.

De igual relevancia a la hora de determinar la fiabilidad y validez del grupo de discusión es el concepto previamente explicado de saturación del habla para autores como Callejo (2001), Krueger y Casey (2015) o Haro-Soler (2018: 66), afirmando esta última que la saturación del habla «constituye un criterio de fiabilidad de todo estudio basado en la técnica del grupo de discusión».

6) Fase informativa

Esta última fase supondrá la elaboración del informe de investigación que, posteriormente, se facilitará a los participantes en los grupos de discusión y a todo aquel interesado en conocer los resultados de la investigación (Suárez 2005; en Haro-Soler 2018a).

5.1.3. El guion de preguntas: prescripciones técnicas

Un elemento clave en toda investigación basada en la técnica del grupo de discusión es el guion de preguntas, diseñado a fin de garantizar que se traten todos los temas de interés para el estudio y, por ende, se cumplan los objetivos fijados (Mayorga y Tójar 2004; Suárez 2005; Krueger y Casey 2015; Haro-Soler 2018). En esta línea, autores como Suárez (2005) afirman que la importancia de este útil se debe a que condiciona cómo se va a desarrollar el grupo de discusión de principio a final.

Puesto que la importancia del guion de preguntas es tal, su diseño habrá de ser resultado de una cuidadosa planificación (Krueger 1991). El contenido deberá ser redactado de forma clara sin incluir terminología específica que dificulte a los participantes entender la pregunta y con el objetivo de que permita extraer la máxima información posible de las respuestas (Krueger y Casey 2015). Asimismo, las preguntas tratarán de ser lo más abiertas y flexibles posibles, de manera que los participantes puedan tratar el objeto de investigación desde su propio punto de vista (Krueger y Casey 2015).

Estos mismos autores utilizan la «metáfora del embudo» para describir la estructura del guion de preguntas. En esta línea, el contenido estará organizado partiendo de lo más general y avanzando poco a poco hacia lo más particular (Krueger y Casey 2015; en Haro-Soler 2018a).

En este estudio, nos hemos servido del guion de preguntas que la investigadora Haro-Soler (2018a) diseñó, tanto para las sesiones con el estudiantado como con el profesorado, a fin de satisfacer los objetivos de su estudio en la combinación lingüística inglés-español y los hemos adaptado a nuestros objetivos para la combinación lingüística francés-español. Presentaremos ambos guiones en apartados posteriores (véase § 5.2.3.).

5.2. Aplicación a nuestra investigación

En este tercer apartado abordaremos cómo hemos aplicado la técnica del grupo de discusión a nuestro estudio. Durante toda la fase de preparación de esta estrategia, serían los objetivos marcados los que actuarían como referentes y conductores en el desarrollo de la investigación.

Para Suárez (2005), una investigación basada en la técnica del grupo de discusión comenzaría con una preparación previa de la estrategia, que abarcaría aspectos generales de la investigación como, entre otros, determinar el grupo diana, cuántos participantes constituirían cada grupo de discusión, cuántos grupos de discusión se organizarían o cuánto tiempo duraría cada sesión.

5.2.1. Captación del grupo diana en el estudiantado

Siguiendo esta línea, para determinar en un primer momento cuál sería nuestro grupo diana, nos centramos en los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación (especialidad de francés) de la Universidad de Granada. Más concretamente, nuestros participantes serían estudiantes de tercer o cuarto curso del grado que se encontraran matriculados en las asignaturas de Traducción Especializada AB/BA (francés-español, español-francés) y/o en las asignaturas de Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (francés-español, español-francés) de la citada universidad. De igual forma, considerando el objetivo 2 de nuestra investigación, se incluirían en

nuestro grupo diana aquellos profesores que impartieran o hayan impartido las asignaturas arriba expuestas.

En cualquier caso, previo a la constitución de los sucesivos grupos de discusión, informaríamos a los estudiantes y al profesorado que la participación en esta investigación sería totalmente voluntaria y anónima, así como les distribuiríamos un formulario de consentimiento que devolverían cumplimentado y firmado al inicio de las sesiones.

Para la captación de este grupo diana, el autor precisó de la colaboración del profesorado de dichas asignaturas. En este sentido, previa autorización por parte de los mismos, el autor asistió en horario de docencia de estas asignaturas y pidió la colaboración del estudiantado. Si bien es cierto que el autor detalló de manera más general el objeto de estudio de la investigación, los estudiantes en ningún momento supieron el motivo íntegro, en tanto que esto podría conllevar por parte del estudiantado la preparación de las respuestas previo al desarrollo de los grupos y, por ende, influir en sus intervenciones, tal y como sostienen expertos como Callejo (2001).

5.2.2. Captación del grupo diana en el profesorado

Una vez un grupo de estudiantes se ofreció voluntario para participar en nuestra investigación, el siguiente paso era determinar el grupo diana dentro del profesorado y proceder a su captación. Este grupo estaría constituido por el profesorado encargado de impartir la docencia en las asignaturas descritas en el apartado anterior.

Así, el autor, por mediación de la Dra. Profa. María del Mar Haro Soler, se puso en contacto con los docentes vía correo electrónico. Aunque en un primer momento un total de cinco profesores se ofrecieron voluntarios a participar en nuestra investigación, finalmente solo pudieron confirmar su asistencia cuatro; un número, no obstante, adecuado para un grupo de discusión si tenemos en cuenta las definiciones aportadas por Suárez (2005) o Krueger y Casey (2015).

5.2.3. Número de sesiones y participantes

Confirmados todos los voluntarios, el siguiente paso fue decretar cuántas sesiones se iban a organizar y de cuántos participantes se conformaría cada grupo.

Aquí, por tanto, habría que tener en cuenta el concepto arriba descrito por autores como Callejo (2001) o Haro-Soler (2018a) de «saturación del habla» o «saturación de la información», pues sería esto mismo lo que llevaría al autor a establecer el número de reuniones (Krueger y Casey 2015). Al respecto y siguiendo las consideraciones de estos mismos autores, que determinan que esta saturación del habla suele alcanzarse tras tres sesiones de grupo de discusión, serían tres las sesiones con las que contaría nuestra investigación, de las que dos estarían formadas por estudiantes y una por profesorado.

El número de participantes de cada sesión, no obstante, estaría determinado en función del número total de estudiantes y profesores con el que se contara. En este sentido y pese a que en primera instancia fueran ocho los estudiantes que se ofrecieron como voluntarios, contamos con un total de seis estudiantes y cuatro profesores que se mostraron de acuerdo con su participación en los grupos. De esta forma, consideramos dividir a los estudiantes en dos grupos de tres personas y mantener a los cuatro profesores en el mismo grupo de discusión.

Poder contar con un número tan reducido de participantes en cada grupo no supuso inconveniente alguno, en tanto que esto facilitó la creación de un ambiente distendido y de confianza en el que tanto los estudiantes como el profesorado se sintieron cómodos y pudieron manifestar todas sus opiniones de la manera más sincera posible.

5.2.4. Fecha, lugar y duración de las sesiones

Para determinar la fecha en la que se celebrarían las sesiones con estudiantado y profesorado, el autor se volvió a poner en contacto con los participantes a fin de encontrar una fecha en la que fuera posible celebrarlas. De esta manera, se acordó que las dos sesiones con estudiantes se celebrarían el viernes 19 de diciembre de 2019, mientras que la sesión con el profesorado sería más adelante el 24 de febrero de 2020.

En lo que respecta al lugar donde se desarrollarían las sesiones, el autor pidió permiso a la Facultad de Traducción e Interpretación para celebrar los grupos de investigación en un aula disponible. Así, con autorización de la Facultad, las tres sesiones se celebraron finalmente en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Por último, no contábamos con ningún mínimo de duración para las sesiones, de manera que serían los propios participantes los que, siguiendo el guion de preguntas, determinarían el final. De esta forma, las dos sesiones que se desarrollaron con estudiantes no excedieron los treinta minutos; no así la sesión organizada con el profesorado, que alcanzó los cuarenta y cinco minutos de duración. Pese a no alcanzar ninguna de las tres sesiones la hora de duración, es preciso destacar que sí se trataron todos temas marcados en el guion de preguntas y que la información extraída de las sesiones fue de considerable utilidad para nuestra investigación.

5.2.5. El guion de preguntas

Como hemos mencionado en el apartado 5.1.3., y considerando que nos encontramos ante un estudio de replicación de los resultados de la investigación llevada a cabo por Haro-Soler (2018a, 2018b) en la combinación inglés-español, nos serviríamos del guion de preguntas que la autora diseñó. No obstante, tuvimos en todo momento en cuenta nuestros objetivos y adaptamos, bajo autorización expresa de la autora, el guion de preguntas a nuestra investigación para la combinación lingüística francés-español.

De esta manera, el guion de preguntas que empleamos para el desarrollo de las sesiones con estudiantes quedó conformado de la siguiente manera:

GUION DE PREGUNTAS PARA ESTUDIANTADO

Atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI

1. En el Grado en TI, ¿habéis recibido información sobre la confianza del traductor? ¿Creéis que ha sido suficiente la información recibida? ¿Sobre qué (otros) aspectos os habría gustado recibir información?
2. En la titulación, ¿se tiene en cuenta el desarrollo de la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Cómo/por qué?
 - 2.1. La titulación, ¿ha permitido que trabajéis en vuestra confianza en las capacidades como traductores? ¿Cómo/por qué?
3. ¿Estáis de acuerdo con el peso que se le otorga a la confianza de los estudiantes en sus capacidades? ¿Por qué?

Desarrollo de las creencias de autoeficacia durante el Grado en TI

4. Cuando empezasteis el grado, ¿creíais que podríais llegar a ser capaces de abordar una traducción jurídica con éxito? ¿Por qué?
5. Ahora que estáis a punto de terminar la titulación, ¿confiáis más en vuestras capacidades para traducir que cuando empezasteis el grado, menos o no habéis experimentado cambio alguno? ¿Por qué?
6. Cuando salgáis al mercado laboral, ¿os creéis capaces de afrontar un encargo de traducción real? ¿Por qué?

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado

7. ¿Quién o qué ha influido en vuestra confianza como traductores a lo largo del Grado? ¿Por qué?
 - 7.1. ¿Qué influencia ha ejercido el profesorado sobre vuestra confianza en vuestras capacidades para traducir? ¿Qué acciones del profesorado han afectado positiva o negativamente a vuestra confianza?
 - 7.2. ¿Qué influencia han ejercido vuestros compañeros de clase sobre vuestra confianza en vuestras capacidades para traducir? ¿Qué acciones por su parte han afectado positiva o negativamente a vuestra confianza?
8. ¿En qué medida creéis que la nota de acceso al Grado en TI afecta a la confianza que los estudiantes tienen en sus capacidades?
9. Ahora que estáis a punto de terminar el grado, ¿creéis que sois igual de capaces de afrontar una traducción que un compañero que haya accedido a la titulación con una nota superior a la vuestra? ¿Por qué?
10. ¿Qué otras acciones o agentes creéis que han influido en la confianza que tenéis en vuestras capacidades? ¿Vuestra lengua B? ¿Cómo? ¿Por qué?

Efectos de las creencias de autoeficacia

11. En vuestra opinión, ¿es importante confiar en las capacidades propias para traducir adecuadamente? ¿Cómo te influye? ¿En qué cosas?
12. En lo que respecta al ámbito académico, ¿qué ventajas puede traer consigo confiar en que se es capaz de traducir? ¿Y qué inconvenientes?
13. Desde vuestro punto de vista, ¿en qué medida podría verse reflejada una falta de confianza en las capacidades para traducir?

De la misma manera, en esta investigación nos servimos del guion de preguntas que la autora Haro-Soler (2018a, 2018b) empleó en su estudio en la combinación inglés-español para el desarrollo de las sesiones con el profesorado. Así, el guion de preguntas que utilizamos en esta investigación para el grupo de discusión con el colectivo docente que participó fue el siguiente:

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA PROFESORADO

Importancia de contemplar las creencias de autoeficacia durante la formación

1. ¿Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué?
2. ¿Creéis que es importante trabajar la confianza de los estudiantes en su capacidad para traducir durante la formación que reciben? ¿Por qué?

Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado

3. En caso afirmativo, ¿tratáis de desarrollar la confianza de vuestros estudiantes como traductores? ¿Qué acciones o actividades lleváis a cabo para ello? ¿Qué otras acciones o actividades creéis que pueden favorecer dicha confianza?
4. ¿Qué factores o acciones creéis que pueden repercutir negativamente en la confianza del estudiantado para traducir?
5. ¿Creéis que los compañeros de clase influyen en la confianza del estudiantado a la hora de traducir? ¿Cómo pueden influir positivamente en dicha confianza? ¿Y negativamente?
6. ¿Creéis que la lengua B influye en la confianza del estudiantado a la hora de traducir? ¿Cómo puede influir positivamente? ¿Y negativamente?
7. ¿En qué medida creéis que la nota de acceso al Grado afecta a la confianza que los estudiantes tienen en sus capacidades como traductores?

Efectos de las creencias de autoeficacia

8. ¿Habéis notado un desarrollo en la confianza de los estudiantes a la hora de traducir a lo largo del Grado en TI o de las asignaturas que impartís? ¿En qué se manifiesta dicho desarrollo?
9. ¿Qué beneficios pensáis que puede tener un estudiante que confíe en sus capacidades como traductor frente a uno que no confíe en ellas?
10. ¿Qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades?

6. RESULTADOS

En los apartados anteriores hemos señalado la literatura y los aspectos teóricos que han servido de guía para nuestra investigación. Así y entrando ahora sí en nuestro estudio empírico, presentaremos por medio de este sexto apartado cuáles han sido los resultados principales que han arrojado las sesiones de grupo de discusión celebradas tanto con estudiantes como con profesorado. De esta forma, una vez hayamos mostrado los resultados para la combinación lingüística francés-español, presentaremos brevemente los resultados de la investigación llevada a cabo por Haro-Soler (2018a, 2018b) en el marco de la combinación lingüística inglés-español; y, finalmente, concluiremos nuestro estudio siguiendo la línea marcada en el objetivo 6 (véase § 1.2) de nuestra investigación: elaborar un análisis comparativo entre ambos resultados, señalando las diferencias y/o semejanzas que podemos encontrar entre ambas combinaciones lingüísticas (francés-español/inglés-español).

6.1.Resultados para la combinación lingüística francés-español

A fin de dar luz a los resultados que hemos podido extraer de las tres sesiones organizadas, dos con el estudiantado y una con el profesorado, presentaremos los datos divididos en dos apartados, según el colectivo mencionado. De igual forma, iremos subdividiendo ambos apartados en consonancia con los epígrafes de los que consta nuestro guion de preguntas (véase § 5.2.1). Además, ilustraremos la información con las intervenciones expuestas por los participantes, que se indicarán con la nomenclatura por la que hemos optado en nuestro análisis (E1 o sucesivos según sea estudiante y P1 o sucesivos según sea profesor).

De la misma manera, incluiremos al final de los apartados correspondientes a cada colectivo (estudiantado y profesorado) a modo de recapitulación una tabla en la que se recojan de forma resumida los diferentes resultados que se indiquen en cada uno de los apartados y el número de participantes de las sesiones que lo mencionaron.

6.1.1. Resultados según los grupos de discusión con el estudiantado

6.1.1.1. Atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI de la Universidad de Granada

Cuando el moderador formuló la pregunta de si estaban de acuerdo con la información que habían recibido sobre la confianza del traductor, cuatro de los seis participantes indicaron que apenas les habían hablado sobre este tema y que, de hacerlo, lo habían hecho de manera muy puntual y escasa. Tres de ellos indicaron que era un tema que no les resultaba habitual y que lo conocían únicamente gracias a la labor esporádica de algún profesor.

«E3. Yo creo que directamente no nos han hablado de eso.»

«E1. Por norma general no se trabaja. Son algunos profesores excepcionalmente los que sí hacen que le des vueltas.»

«E6. En la asignatura La Profesión del Traductor e Intérprete tuvimos un taller y es la única vez que yo he oído hablar de la confianza del traductor.»

«E3. Hasta que no he llegado a cuarto y he tenido La Profesión del Traductor e Intérprete no he hablado con profesionales y no me he enterado de lo que realmente es. Entonces más información la verdad es que se agradecería.»

En esta línea, dos participantes señalaron que sí les habían mencionado que confiar (o no) en las capacidades propias para una tarea determinada únicamente sería efecto de la experiencia directa; esto es, que cuanto más tradujeran, mayor sería la confianza que ganarían.

«E4. Como mucho yo diría, en lo que llevo de carrera, que lo único que dicen es “tranquilos, que ya con la experiencia... esto es a base de traducir”.»

«E5. Si el traductor e intérprete tiene confianza es por su propia condición, no porque se lo inculquen aquí.»

Atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI	Número de participantes que lo menciona (de 6)
No han recibido información	4
La información que han recibido es escasa y corresponde a la dada por algún profesor de manera esporádica	3

Tabla 2. Atención que se presta a las creencias de autoeficacia.

6.1.1.2.Importancia y efectos de las creencias de autoeficacia

A la pregunta de si creían que es importante confiar en las capacidades de uno mismo para poder realizar un encargo de traducción con éxito, hubo una unánime afirmación de que, en efecto, las creencias de autoeficacia son esenciales en el individuo.

De esta afirmación, pudimos extraer cuáles son los efectos que ellos perciben de (no) confiar en las capacidades propias:

6.1.1.2.1. Tiempo empleado en las traducciones

Uno de los seis estudiantes señaló que confiar en las capacidades propias para realizar una traducción determina el tiempo empleado en dicha tarea. Para este estudiante (E6), «si no confías en tus capacidades, (...) vas a tardar muchísimo, porque nunca vas a estar seguro de si esta palabra está bien. Si no estás seguro, al final no sacas ninguna traducción».

6.1.1.2.2. Seguridad (o no) en las decisiones traductológicas tomadas

En línea con la intervención del estudiante sobre el tiempo empleado a la hora de traducir, extraemos otro de los efectos que un total de tres de los seis estudiantes mencionaron: la (in)seguridad a la hora de tomar decisiones de traducción. Una de las intervenciones que podemos destacar por su vehemencia es la formulada por el participante E4, quien asoció una falta de confianza en las capacidades al desempleo:

«E4. Incluso en una entrevista, que te digan “¿podrías traducir esto?” y tú [dudes]. O te muestras seguro de que lo puedes hacer o te quedas sin trabajo, así de claro.»

Esta falta de seguridad generada por un nivel bajo de creencias de autoeficacia también se puede ver reflejada en traducciones más literales en las que los estudiantes tienen miedo de *separarse* del texto origen y ofrecer versiones más creativas:

«E1. Piensas más lógicamente cuando confías en ti, porque si no tienes tanta confianza igual dudas y lo pones tal cual y no piensas “pero en este contexto...”. Por ejemplo, eso pasa mucho en [Traducción] Jurídica. A veces tienes que no ceñirte tanto y ponerte a pensar en tu cabeza. Si no confías en ti mismo, nunca te vas a poner a pensar en eso, porque directamente vas a pensar que esa traducción te va a salir mal.»

6.1.1.2.3. *Motivación y persistencia*

En consonancia con uno de los efectos de confiar en las capacidades propias que Bandura (1977) menciona y que hemos presentado en el apartado 3.3, el participante E1 considera que las creencias de autoeficacia determinan el grado de motivación y persistencia del estudiante, en el sentido de que «[una falta de creencias de autoeficacia se refleja en] que no tengamos interés, porque cuando no tienes ganas no te interesas por algo. Y cuando confías en ti mismo y cuando crees en lo que haces, te esfuerzas más, buscas más, hablas con profesores. Tratas de resolver tus dudas».

De hecho, la afirmación aportada por el participante E1 fue corroborada por el participante E4, quien sostiene que:

«E4. Creer en ti te da fuerza para seguir, porque las carreras universitarias son carreras de fondo, hay que aguantar, [y aquí] no es cuestión de ser el más listo, sino el que más aguante tenga.»

Esta motivación y persistencia generada por las creencias de autoeficacia tiene su efecto antagónico si consideramos que, desde la perspectiva de los participantes, no confiar en las capacidades propias puede conducir al absentismo y a darse por vencido. En esta línea, el participante E5, de manera muy concisa, señaló que «[no confiar en tus capacidades supone] faltar a clase». El participante E4 ratificó esta idea e incluso se

puso como ejemplo al afirmar que no confiar en sí mismo le llevó a no presentarse a exámenes:

«E4. ¿Hasta qué punto nos puede afectar [no confiar en nuestras capacidades para traducir]? Hasta incluso no presentarte a los exámenes, que me ha pasado a mí varias veces. [...] Decir “voy a suspender, no puedo, esta asignatura me puede” y bloquearte de tal manera que no puedes estudiar, no puedes ni leer lo que tienes delante y decir “mira que para suspender no me presento”.»

En la siguiente tabla, se pueden de forma resumida los principales efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia que hemos mencionado en este apartado:

Efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 6)
Mayor tiempo empleado en las traducciones	1
Dudas en las decisiones traductológicas	3
Motivación y persistencia	2
Absentismo	2
Literalidad en las traducciones	2

Tabla 3. Efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia.

6.1.1.3. Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia

6.1.1.3.1. Profesorado

El agente por excelencia que primero trajeron a colación los estudiantes fue el colectivo docente. Para todos los participantes, es destacable la influencia, tanto positiva como negativa, que el profesorado ejerce sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

«E1. Hombre, siempre hay buenos profesores que te suben la moral y te hacen ver que eres capaz.»

Al mencionar a este colectivo como uno de los agentes que más influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, los participantes destacaron prácticas utilizadas por el profesorado que desempeñaban un papel considerable en su confianza como traductores. No obstante, abordaremos más en detalle estas prácticas en el apartado 6.1.1.4.

6.1.1.3.2. Compañeros

Al igual que el profesorado, los estudiantes también destacaron el papel que desempeñan los propios compañeros en la evolución o no de sus creencias de autoeficacia. Tres de los participantes resaltaron que en muchas ocasiones los compañeros tratan de imponer criterios personales en las traducciones. El participante E3 señala que «hay gente que se pasa, que piensa una cosa y dice esto es lo que es y punto».

En la misma línea, dos de los seis participantes mencionaron también el carácter competitivo de los estudiantes en el Grado en TI. Para el participante E6:

«E6. Yo diría que [los compañeros ejercen] mala [influencia], porque creo que esta carrera es un poco competitiva. Ver que todo el mundo saca notas increíbles y a lo mejor, en algún caso, yo saco menos, a mí eso me hacía pensar “soy peor, no sé tanto, todas las traducciones que hagan ellos van a estar mejores que las mías...”. A mí todo eso sí que me influye.»

No obstante, la influencia que ejercen los compañeros sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes no siempre es negativa. Los participantes destacaron que trabajar con un buen grupo de compañeros les ayuda a mejorar que «[los compañeros influyen positivamente] si te felicitan, se alegran de tus éxitos y se entristecen de tus fracasos (E5)». En esta línea, el participante E2 destaca que es posible aprender de los compañeros porque cada uno tiene su forma de traducir.

6.1.1.3.3. Lengua B

En consonancia con el grado de competitividad que los participantes destacaron, salió a colación la disonancia que existe entre los grupos de lengua B francés y lengua B inglés. En este sentido, podemos resaltar la intervención del participante E6, quien señaló que:

«E6. A mí me da la sensación de que los de lengua B inglés son más repelentes. Yo en lengua B francés he visto como más humildad, por así decirlo.»

Esta misma afirmación que sostiene que la lengua B puede determinar el grado de competitividad y, por ende, influir en las creencias de autoeficacia fue ratificada por un total de tres de los seis estudiantes. El participante E1 añadió que «sí que veo una diferencia clara entre la gente de cada mención, pero, generalmente, la actitud suele ser distinta».

A estas diferencias de actitud entre los estudiantes de ambas lenguas B que marcaron los participantes habría que sumar además que, desde su perspectiva, muchos de los estudiantes que se encuentran matriculados en francés como segunda lengua lo hicieron porque no lograron acceder al Grado por la mención de inglés.

«E5. Hay una parte de los de francés B, no sé cuántos, pero una cifra importante, que no entraron en inglés y por eso están en francés. Así puede tener la clase de francés B el estereotipo de fracasados, ¿no?»

«E3. [...] Sobre todo para la gente que quiere entrar en inglés, que es la [nota de corte] más alta y no entran. Además, yo conozco gente que se ha ido por alemán sin tener ni idea de alemán o francés. Empiezas muy desilusionado, porque llegas a la carrera sin tener ni idea de ese idioma.»

De esta última afirmación aportada por el participante E3 pudimos extraer otro de los agentes que los estudiantes mencionaron: la nota de corte del Grado en TI.

6.1.1.3.4. Nota de corte

Es una realidad que la nota de corte del Grado en Traducción e Interpretación de inglés en la Universidad de Granada se encuentra en la parte más alta del *ranking* para toda España. Con un 12,688 en el curso académico 2019/2020, la nota de corte para la modalidad de inglés difiere del 10,461 que marca el acceso a la modalidad de francés.

Para los participantes en nuestros de grupos de discusión esta nota no es la adecuada para el contenido del Grado, afirmando el participante E2 que «yo veo la nota de corte muy alta para lo que realmente es la carrera. Francés, bueno, porque cuando entramos parece que era un 8 o 9». Además, tal y como afirma el participante E5, una nota de corte de esta magnitud conduce al estudiante a pensar que se trata de un grado para las «élites» y que, por ende, el nivel de competitividad será muy elevado, algo que puede influir en sus creencias de autoeficacia. Ese alto grado de competitividad entre los compañeros generaría en el estudiante un mayor número de dudas e inseguridades en sus traducciones, como afirma el estudiante E6:

«E6. Esta carrera es un poco competitiva. Ver que todo el mundo saca notas increíbles y a lo mejor, en algún caso, yo saco menos, a mí eso me hacía pensar “soy peor, no sé tanto; todas las traducciones que hagan ellos van a estar mejores que las mías...”. A mí todo eso sí me influye.»

En esta misma línea también podemos destacar la aportación del participante E3 que ya hemos incluido arriba, según la cual esta nota de corte tan elevada para la modalidad de inglés hace que el estudiante que no haya logrado acceder al Grado por inglés lo haga por otras modalidades como alemán, francés o árabe y, por consiguiente, sus creencias de autoeficacia se vean afectadas desde un principio al sentirse inferior o incapaz.

De los seis estudiantes con los que lo contamos, tres destacaron este hecho como un aspecto influyente en sus creencias de autoeficacia. Como veremos más adelante, también en las sesiones con el profesorado salió a colación la nota de corte como un agente que influye en las creencias de autoeficacia, por lo que se trata de un aspecto a tener en cuenta.

6.1.1.3.5. Exámenes

Para tres de los seis participantes, en muchas ocasiones los exámenes no reflejan las capacidades reales de los estudiantes, en tanto que, como afirma el participante E5, «en los exámenes te preguntan una parte muy concreta y limitada». En palabras del estudiante E4:

«E4. A mí los exámenes se me dan muy mal, [pero] que se te den mal los exámenes es una cosa y saber inglés es otra.»

En esta misma línea, uno de los participantes mencionó que sus creencias de autoeficacia disminuyen cuando sabe que su trabajo va a ser evaluado con una nota de examen:

«E2. Como tenemos una nota de examen y yo en un examen no confío mucho en mi criterio. Tengo que estar muy segura de lo que estoy poniendo porque con la presión no confío en lo que voy a poner.»

De igual forma, el participante E6 añadió a la intervención anterior que:

«E6. Yo creo que estoy igual de preparada que mis compañeros, aunque puedan sacar mejores notas. Es lo que has dicho tú, en un examen te están preguntando una parte muy limitada de todo lo que has dado y lo que sabes. A lo mejor, puede que tengas un mal día. Yo me conozco, sé cómo soy, sé las capacidades que tengo y los medios de los que dispongo para solucionar una traducción, sé que no tengo por qué hacerlo peor que mis compañeros.»

6.1.1.3.6. Plan de estudios

Otro de los agentes que influyen en las creencias de autoeficacia que los participantes destacaron fue el plan de estudios del Grado en TI. De hecho, tres de los seis participantes mencionaron que les parece escaso el contenido de traducción propiamente dicha que se cursa en el Grado y que, además, se encuentra en cursos más avanzados.

«E2. [Deberían ser] cinco años de carrera o empezar antes a traducir, porque empezar en el segundo cuatrimestre de segundo... Estamos en cuarto de carrera y pienso que me falta escribir, me falta aprender cosas.»

Esta disposición de asignaturas de traducción en los cursos más avanzados la asocia el participante E1 con el abandono del Grado, en el sentido de que «estás dos años preguntándote un poco qué haces aquí y si esto es de verdad lo que querías hacer. De hecho, ¿cuánta gente hay que se sale de la carrera incluso en tercero?».

En esta línea, uno de los participantes destacó la necesidad de continuar con estudios de posgrado una vez acabado el Grado, además de la presencia de prácticas obligatorias dentro del plan curricular de la carrera:

«E2. Creo que la formación que nos dan en el Grado no es suficiente, en el sentido de que son realmente pocas las asignaturas de traducción, has visto poco y te lo han intentado *meter* todo en cuatro años, bueno realmente en dos y medio, que ha sido lo que hemos dado traducción como tal. Para mí no es suficiente. Creo que, no obligatoriamente, pero sí hacer un máster lo veo muy recomendable.»

6.1.1.3.7. *Familia y entorno cercano*

De igual forma, dos de los seis participantes destacaron la labor del entorno cercano en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Para los participantes, contar con el apoyo de los que te rodean ejerce una influencia considerable en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. De igual forma, los participantes destacaron que no es cuestión únicamente de contar con el apoyo de los que te rodean, sino también de que la familia y amigos tengan en alta estima el Grado en TI y que lo consideren como un estudio de valor.

«E1. [Mis amigos] valoran la carrera bien, lo tienen en alta estima, y eso también ayuda. Ver que la gente de tu alrededor piensa que lo que estás haciendo vale.»

«E2. Si tus padres te están diciendo “venga que sí que puedes”. Si te sale mal una traducción” y te dicen “no pasa nada, que la próxima la vas a hacer mejor”. Eso, quieras o no, te va a subir la autoestima y vas a decir “venga, que sí puedo”. No te vas a *rajar* a la primera de cambio y salirte de la carrera porque no avanzas. Es

importante que la gente de a tu alrededor te apoye y vea que realmente no es una carrera de risa, que es una carrera complicada.»

6.1.1.3.8. Experiencia personal

Finalmente, el último de los agentes que uno de los participantes mencionó fue la experiencia personal y la evolución de los propios estudiantes. En palabras del participante E4:

«Primero la evolución. Saber que vas aprobando ya es algo y si encima vas sacando buenas notas, o por lo menos mejorándolas. Eso sí da bastante confianza. Ver el progreso, de cómo empiezas a cómo acabas».

Esta misma idea de la evolución personal y la propia experiencia ya se trajo a colación a la pregunta de cuál era la atención que se prestaba a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI. En este sentido, el estudiante E5 destacó que «si el traductor tiene confianza es por su propia condición, no porque se lo inculquen aquí»; y, es esta experiencia directa, en modo de logros o fracasos, una de las principales fuentes de las creencias de autoeficacia que Bandura (1977) menciona, tal y como puede verse en el apartado 3.2.1.

6.1.1.4. Prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia

Aunque las intervenciones en las que se nombraron los agentes que influyen en sus creencias de autoeficacia trajeron de la mano sus prácticas más comunes, hemos considerado separar en este apartado las prácticas que los participantes destacaron. De la misma manera que hemos hecho en el apartado anterior, clasificaremos las prácticas según sea el agente implicado, ilustraremos los resultados con las propias intervenciones de los estudiantes y, finalmente, añadiremos un cuadro resumen con las aportaciones.

6.1.1.4.1. Profesorado

Uno de los primeros aspectos que los participantes mencionaron en los grupos de discusión fue el papel que ejerce el profesorado en sus creencias de autoeficacia,

tanto positivo como negativo. De estos, destacaron prácticas como la imposición de un criterio particular, la crítica destructiva, la persuasión verbal, la metodología docente del profesor y un enfoque de enseñanza que estuviera centrado en una parte concreta del estudiantado y no en su totalidad.

Imposición de un criterio particular

Dos de los seis participantes consideraron que aquellos profesores que imponen su propia opción de traducción como la única válida, rechazando por consiguiente las propuestas de los estudiantes, influyen de manera negativa en su confianza como traductores. En esta línea, el estudiante E2 afirma:

«E2. Que tampoco te corten. Si ofreces una posibilidad de traducción y ya desde un principio te van a decir “no, no, no, eso está fatal”, aunque no esté mal, porque está lo que pone en el texto, pero que a lo mejor no les gusta cómo está redactado. Ahí te hundan.»

Crítica destructiva

También dos de los seis estudiantes destacaron el papel de críticas destructivas por parte del profesorado como prácticas que influyen de manera negativa en sus creencias de autoeficacia. El participante E6 recuerda «a profesores que te recalcan todo lo mal que hacías y lo mal que lo hacías», y concluye que «a mí eso, al principio, me dejaba muy tocada».

Persuasión verbal

Este mismo estudiante (E6), no obstante, reconoce también la influencia positiva que otros profesores han ejercido sobre sus creencias de autoeficacia por medio de la persuasión verbal:

«E6. Conforme pasan los años, yo al menos, me he ido encontrando con otros profesores que sí que me han animado y que sí que hay muchos que me hacen

darme cuenta de las cosas que hago bien y de que las hago bien. Me hacen tener más confianza en mí.»

Esta práctica como un método de influencia positiva sobre la confianza del estudiante también la resalta el estudiante E4, quien indica que «hay profesores y profesores. Los buenos sí te ayudan, pero no porque te hablen de confianza o lo trabajen, sino simplemente con su apoyo, con la recompensa, con todo eso vas diciendo “oye, pues mira, sí que estoy evolucionado, puedo”». Recuerda también el estudiante E4 una anécdota con una asignatura en la que la persuasión verbal del profesor le supuso un aumento en su confianza:

«E4. Que los profesores te den la enhorabuena también hace mucho. De hecho, el año pasado tuve una profesora [con la que] suspendí el examen con lo bien que me iba en la asignatura; y ella me decía “no te preocupes que lo vas a aprobar porque se te da muy bien”. Ganas una confianza tremenda con eso. Que saques buena nota y encima que te den la enhorabuena, primero el profesor. Cuando el profesor te da la enhorabuena es porque lo has hecho muy bien.»

Metodología docente

Dos de los seis estudiantes resaltan que el método docente que sigue el profesor influye también en las creencias de autoeficacia del estudiante. Para el estudiante E5, un profesor con una metodología docente más estructurada y marcada influye positivamente en la confianza como traductores:

«E5. Los hay (profesores) que explican mejor o peor, pero si la metodología del profesor es mejor, si es más metódico y te ayuda a aprender, cuando te toque hacerlo a ti te mostrarás más seguro. He tenido profesores que no explicaban, que hablaban y hablaban y no aprendías nada. Luego, cuando te tocaba traducir a ti, no...»

Por su parte, el participante E4 sostiene que hay profesores que centran sus clases en una parte de los estudiantes y no en la totalidad de la clase, algo que influye negativamente en sus creencias de autoeficacia:

«E5. En todas las clases siempre hay uno o unos que acaparan todo y que el profesor parece que les da la clase a ellos. Acabas por desconectar, desmotivado, como en un segundo plano.»

En esta misma línea, Haro-Soler (2017b) destaca la importancia de fomentar la participación en clase de todos los estudiantes, especialmente de estudiantes con un nivel más bajo de creencias de autoeficacia. Como pudimos ver en el apartado 3.3.1, Bandura (1977) señala que uno de los efectos de no confiar en las capacidades propias sería el hecho de evitar situaciones que supongan un desafío para el individuo, de manera que no contarían con la posibilidad de cambiar su idea de que no son capaces y, por tanto, no podrían mejorar sus creencias de autoeficacia.

6.1.1.4.2. Compañeros

Siguiendo la línea del profesorado, los compañeros también ejercen influencia tanto positiva como negativa en las creencias de autoeficacia de los estudiantes por medio de aspectos como la imposición de criterios personales, la crítica constructiva o la competitividad.

Imposición de criterios personales

La mitad de los participantes de las sesiones destacaron que en muchas ocasiones hay compañeros que imponen sus propias opciones sin tener en cuenta las propuestas del resto. De esta manera, esto ejercería una influencia negativa en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. A modo ilustrativo, el estudiante E3 afirma:

«E3. También pasa mucho cuando, por ejemplo, nos dividimos las tareas de traducción en grupo y el revisor cambia completamente lo del traductor porque no le gusta la forma de expresarse. Que te puede gustar más o menos, pero tienes que respetar las decisiones que ha tomado y eso a mí me influye negativamente, porque estás otra vez imponiendo lo que tú quieres.»

Crítica constructiva

Uno de los participantes mencionó el papel de la crítica constructiva por parte de los compañeros como práctica que les ayuda a mejorar sus creencias de autoeficacia. Este estudiante destaca que «cada uno tiene su forma de traducir, entonces así aprendes de la otra persona y dices “no se me había ocurrido de esta manera y me gusta”, pues lo aplico a mis traducciones de aquí en adelante (E2)».

Competitividad

Uno de los aspectos que veremos más adelante en los resultados con el profesorado es el papel de la competitividad entre los compañeros. También los participantes de los grupos de discusión de estudiantes trajeron a colación el hecho de que tiende a ser alto el grado de competitividad que existe entre los estudiantes.

A la pregunta de si influyen positiva o negativamente los compañeros en sus creencias de autoeficacia, el estudiante E6 señaló que:

«E6. Yo diría que [ejercen] mala [influencia], porque creo que esta carrera es un poco competitiva. Ver que todo el mundo saca notas increíbles y a lo mejor, en algún caso, yo saco menos, a mí eso me hacía pensar “soy peor, no sé tanto; todas las traducciones que hagan ellos van a estar mejores que las mías...”. A mí todo eso sí me influye.»

No obstante, el estudiante E4 refutó esta idea y afirmó que la competitividad que existe entre los estudiantes también tiene su parte positiva y le supone un aliciente para este, en tanto que:

«E4. Si la gente está involucrada, te involucras más, te motiva. Y luego está el tema de eso, como es por grupo pues decir “venga a ver si yo saco más nota que vosotros” y te motivas y te esfuerzas más.»

6.1.1.4.3. Valores personales y autopercepción

Finalmente, uno de los seis participantes destacó que, además, los valores personales que el estudiante tenga también pueden influir en sus creencias de autoeficacia. Más concretamente, el estudiante E5 señala el miedo al fracaso o el miedo a quedar por detrás de los demás como factores que afectan a sus creencias de autoeficacia.

Es, por tanto, cuestión de autoperibirse, como señala el estudiante E4:

«E4. Cada uno tiene que conocer sus puntos fuertes y sus puntos débiles. A mí se me puede dar muy bien una asignatura, pero otra que se me dé fatal. Saber qué tienes que trabajar en cada asignatura o en cada tema, dónde tienes que esforzarte más o dónde puedes resbalarte un poquito.»

En la Tabla 4 se recogen las principales ideas expuestas en los párrafos anteriores:

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia	Factores y prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 6)
Profesorado	Persuasión verbal	2
	Crítica destructiva	2
	Imposición de criterios personales	2
	Disonancia entre prácticas docentes	2
	Competencia docente del profesorado	1
	Enfoque docente centrado en una parte del estudiantado y no en la totalidad	1
Compañeros	Imposición de criterios personales	3
	Crítica constructiva	1
	Competitividad	2

Lengua B	El nivel de la lengua con el que empezaron era demasiado bajo	2
	El grado de competitividad es mayor según sea la lengua B inglés o francés	3
Nota de corte	La nota de corte es excesiva	3
Exámenes	Evaluación de un contenido limitado	1
	Evaluación con una nota numérica	1
	Capacidad real de enfrentarse a un examen	1
Plan de estudios	Falta de información sobre creencias de autoeficacia	6
	Escasez de asignaturas de traducción	3
	Ausencia de prácticas profesionales	1
	Disposición tardía de las asignaturas de traducción	4
Familia y entorno cercano	Apoyo de la familia	2
	Estima del Grado en TI en el entorno cercano	2
El estudiante en sí mismo	Temor al fracaso	1
	La confianza se genera de manera autónoma	1
	Autopercepción	1
	Percepción de la evolución	1

Tabla 4. Resumen de los agentes y prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia.

6.1.1.5. Autopercepción de la evolución de sus creencias de autoeficacia

Finalmente, concluimos este apartado de los resultados extraídos de los grupos de discusión con estudiantes presentando la autopercepción de los participantes sobre la evolución que habían experimentado (o no) sus creencias de autoeficacia a lo largo tanto de la asignatura de Traducción Jurídica como del grado en general.

En el primer caso, cuatro de los seis participantes reconocieron que al comienzo de la asignatura no se veían capaces de afrontar una traducción jurídica. No obstante, el participante E5 sí afirmó que «suponía que para esto está la Facultad, para que te enseñen a traducir textos especializados». Esta falta de confianza en sus capacidades para afrontar una traducción jurídica, sin embargo, sí sufrió un cambio al final de la asignatura. Ahora, los participantes destacaron que se veían capaces de hacer frente a una traducción especializada en el mundo laboral.

Por la parte de la evolución que han experimentado sus creencias de autoeficacia en el transcurso del Grado en TI, una amplia mayoría (5 de 6) sí manifestaron que su confianza en sus capacidades había crecido con respecto al comienzo de la titulación. El estudiante E5 incluso indica que, aunque nunca había traducido un texto antes de entrar en la titulación, ahora incluso se ve capaz de entrar en el mundo laboral; aunque es cierto, reconoce, que «los desafíos no son los mismos que aquí (titulación)». También, el participante E4 añade que las técnicas de traducción que la titulación le ha ido aportando le han ayudado a saber cómo enfrentarse a los problemas de traducción.

Finalmente, concluyen dos de los seis participantes afirmando que ahora conocen sus capacidades y que el hecho de saber qué son capaces (o no) de hacer les ayuda a desarrollar sus creencias de autoeficacia:

«E6. En un examen te están preguntando una parte muy limitada de todo lo que has dado y lo que sabes. A lo mejor, puede que tengas un mal día. Yo me conozco, sé cómo soy, sé las capacidades que tengo y los medios de los que dispongo para solucionar una traducción, sé que no tengo por qué hacerlo peor que mis compañeros.»

«E4. Cada uno tiene sus recursos. Hay compañeros que estudiarán mucho y sacarán muy buenas notas, pero la experiencia vital que yo tengo es otro recurso

del que ellos carecen; con lo cual, no me preocupa ni me comparo ni soy menos ni soy más. Yo tengo otros recursos de los que puedo tirar.»

Se recogen en la siguiente tabla las principales ideas que los seis participantes de nuestros grupos de discusión arrojaron en las sesiones:

Autopercepción de la evolución de sus creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 6)
No se veían capaces de realizar una traducción jurídica antes de cursar la asignatura, pero sí una vez terminada esta.	4
Se ven capaces de entrar al mercado laboral	5
Conocen sus capacidades	2

Tabla 5. Resumen de la autopercepción de la evolución de sus creencias de autoeficacia.

6.1.2. Resultados según los grupos de discusión con el profesorado

En este segundo subapartado, introduciremos los resultados que arrojaron las sesiones de grupo de discusión con el profesorado. De la misma forma que hemos venido haciendo con los resultados para las sesiones con el estudiantado, ilustraremos estos con las intervenciones propias de los participantes, a los que, en este caso, denominaremos P1, P2, P3 o P4. Finalmente, ofreceremos también a modo resumen una tabla en la que quede recogido el dato y el número de participantes que lo mencionaron.

6.1.2.1. Percepción sobre la importancia de las creencias de autoeficacia

A la pregunta de si consideraban importante confiar en que se es capaz de traducir, todos los participantes afirmaron con rotundidad. Para P3, las creencias de autoeficacia van a resultar fundamentales en el desarrollo del autoaprendizaje, aspecto

que considera clave en la vida del traductor, en tanto que siempre se va a enfrentar a desafíos completamente nuevos para él. De igual forma, P1 añade:

«P1. Yo creo que sí [son importantes]. Muchas veces, uno de los errores [de los estudiantes] es que no tienen esa autoconfianza de que lo van a hacer.»

Estas creencias de autoeficacia las asocia el participante P2 al grado de participación en clase del estudiantado. Para este, un estudiante cuyo nivel de creencias de autoeficacia sea mayor tenderá a participar más en clase. De igual forma, P2 ve en esta participación una fuente de sus creencias de autoeficacia; es decir, para este, «cuando ellos creen que lo que van a decir está mal, se cortan. Y ya esté bien o mal, lo importante es que se lancen. Eso también puede influir».

6.1.2.2.Efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia

6.1.2.2.1. Justificación de las decisiones traductológicas

Para tres de los cuatro profesores que participaron en las sesiones, confiar en que se es capaz de traducir conlleva que los estudiantes sean capaces de justificar las decisiones traductológicas que han tomado:

«P1. No son capaces tampoco de [defender] algo que han hecho correctamente. En el momento en el que les cuestionas algo, solamente para la evaluación, para corregir, para ver las estrategias que han utilizado, si no tienen esa autoconfianza, directamente consideran que es un error.»

«P3. Yo creo que es importantísimo, para mí, la autoconfianza pasa necesariamente por que cada cual sea capaz de justificar sus decisiones traductológicas. Te puedes equivocar, como todos, pero tener la confianza de que has hecho una búsqueda terminológica apropiada, documental apropiada, de que tu trabajo no lo has entregado rápidamente a tontas y a ciegas sin haber pasado por un procedimiento de autorrevisión exhaustivo.»

Esta justificación de decisiones, considera el participante P1, es un aspecto clave en el mercado laboral. Desde su punto de vista, esa capacidad para defender una decisión traductológica concreta es la que distingue un buen profesional de otro.

Para el participante P3, esta capacidad de justificar decisiones traductológicas no solo sería un efecto de las creencias de autoeficacia, sino también una fuente. En otras palabras, un mayor nivel de creencias de autoeficacia permitiría al estudiante defender mejor sus decisiones; pero no solo eso, además, aprender a justificar las decisiones también conllevarían un aumento de las creencias de autoeficacia en los estudiantes.

6.1.2.2.2. Participación en clase

Uno de los participantes destacó como efecto de las creencias de autoeficacia el hecho de que el estudiante participe más o menos en clase. En este sentido, un estudiante que goce de un mayor nivel de creencias de autoeficacia tenderá a intervenir más en el desarrollo de la clase, mientras que un estudiante con un nivel de creencias de autoeficacia inferior tratará de permanecer en segundo plano y no se atreverá a participar en la clase:

«P2. Creo que esa confianza les va a hacer participar más o menos en clase. Cuando ellos creen que lo que van a decir está mal, se cortan. Yo creo que al final se aprende equivocándose y, al estar más seguros de sí mismos, están más seguros de proponer algo, ya sea para bien o para mal. Y si está mal también lo propones, pero bueno, se ha aprendido, no solo vamos a aprender haciendo las cosas bien.»

6.1.2.2.3. Tendencia a la literalidad o creatividad en las traducciones

Una mayor confianza en que se es capaz de traducir adecuadamente vendría de la mano de una mayor tendencia a la creatividad en las traducciones y a que el estudiante se separe más del texto origen. Esta afirmación la comparte uno de los participantes al afirmar que:

«P4. Al ser [el francés] un idioma muy cercano, que no igual, al español, se pegan muchísimo y tienen miedo de separarse y hacer cualquier cosa algo más creativa. Sí que es verdad que suele coincidir que los alumnos que son más extrovertidos, se

les ve con más confianza, son capaces de hacer esa separación del texto. (...) En francés te encuentras traducciones literales día a día. Desde mi punto de vista, es muy importante [las creencias de autoeficacia] para superar esa barrera.»

6.1.2.2.4. Adherencia a una decisión traductológica externa en detrimento de la propia

Desde el punto de vista del participante P2, un nivel no adecuado de creencias de autoeficacia llevaría al estudiante a rechazar una versión de traducción propia en pro de la versión propuesta por otros:

«P2. Si alguien no tiene demasiadas creencias en sus capacidades, se van a dejar llevar por el que lleve la voz cantante en el grupo o el que esté al lado. Y a lo mejor su opción era la buena, pero esa falta de confianza le ha hecho dejarse llevar por el compañero y a lo mejor está bien o está mal; pero ahí sí que habría que fomentar creer en uno mismo y no dejarnos llevar por que el compañero diga una solución u otra.»

6.1.2.2.5. Grado de aceptación de una crítica

Otro de los aspectos que dos de los profesores mencionaron fue la relación que existe entre las creencias de autoeficacia de un estudiante y el grado de aceptación de una crítica por su parte. Para estos dos participantes, aquellos estudiantes con un nivel de creencias de autoeficacia superior serían «mucho más permeables» a la hora de aceptar una crítica:

«P3. También son mucho más permeables a la hora de aceptar que efectivamente han cometido un error y por qué lo han cometido.»

«P4. En segundo [curso], cuando señalas un error se les descomponen las caras, es como si se les viniera el mundo encima. Y con los grupos que tuve en [Traducción] Especializada de tercero o cuarto sí que aceptan mucho [más las críticas] y no se te descomponen.»

6.1.2.2.6. Mejora del rendimiento

Uno de los participantes (P4) señaló que confiar más en las capacidades propias para completar una traducción supone un mejor rendimiento general. En palabras propias, «a nivel general, creo que mejora mucho el rendimiento en las traducciones».

6.1.2.2.7. Abandono del Grado

De la misma forma que compartieron los estudiantes en sus grupos de discusión, para uno de los profesores una carencia de creencias de autoeficacia tendría como resultado el abandono del grado:

«P4. Hubo mucha gente de mi promoción, te hablo como estudiante, que dejó la carrera en el segundo cuatrimestre de primero o ya en segundo, porque se vinieron abajo.»

En la Tabla 6 pueden observarse de forma resumida los principales efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia que arrojaron las sesiones de grupo de discusión:

Efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 4)
Justificación de las decisiones traductológicas	3
Participación en clase	1
Tendencia a la literalidad o creatividad en las traducciones	1
Adherencia a una decisión traductológica externa en detrimento de la propia	1
Grado de aceptación de una crítica	2
Mejora del rendimiento	1
Abandono del Grado	1

Tabla 6. Efectos de una falta (o no) de creencias de autoeficacia según el profesorado.

6.1.2.3.Efectos de un exceso de creencias de autoeficacia

6.1.2.3.1. Errores de mayor gravedad

Dos de los cuatro profesores destacaron que, por su parte, un exceso de creencias de autoeficacia daría pie a errores de mayor gravedad en los estudiantes. Estos errores vendrían de la mano de una falta de documentación inducida por la creencia errónea de que, al tener conocimiento de la materia, no es preciso buscar información.

«P4. Es verdad que el exceso de confianza también te hace patinar, porque tú vas muy seguro, no compruebas las cosas y pegas unos patinazos importantes, precisamente porque no buscas, no te documentas, porque estás seguro de que lo sabes y luego no.»

«P3. La gente que tiene una confianza excesiva en sí mismos ¿qué tiempo le dedica al análisis textual? El mínimo; ¿qué tiempo le dedica a la búsqueda terminológica y documental? Menos que nadie, porque ellos ya lo saben todo y si no lo saben lo intuyen por el contexto. Algunos es verdad que son muy listos y en algunos casos no se equivocan, pero cuando se equivocan cometen errores de bulto, muy graves.»

6.1.2.3.2. Falta de análisis del texto origen

Uno de los participantes afirmó que aquellos estudiantes que confían de manera excesiva en sus capacidades tienden a elaborar un análisis del texto origen mucho más limitado.

6.1.2.3.3. Actitud más arrogante a la hora de justificar las decisiones

Por último, uno de los participantes compartió que un exceso de confianza conlleva una actitud más arrogante cuando se les cuestiona la decisión traductológica. En propias palabras del participante P3:

«P3. Y luego la propia actitud. “¿Esto por qué lo has puesto así? Justificalo”, y te dicen “pues porque lo he encontrado, si eso está en internet. En cualquier sitio, no tienes más que buscar”. Un poquito de sobrado o de sobrada.»

Recogemos en la siguiente tabla algunos de los efectos de confiar en exceso en las capacidades propias:

Efectos de un exceso de creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 4)
Errores de mayor calibre	3
Actitud más arrogante a la hora de justificar las decisiones	1
Falta de análisis del texto origen	1

Tabla 7. Efectos de un exceso de creencias de autoeficacia según el profesorado.

6.1.2.4. Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia

6.1.2.4.1. Profesorado

Al igual que hicieron los estudiantes en sus grupos de discusión, dos de los cuatro profesores que participaron en las sesiones destacaron el papel del profesor como una pieza clave en el desarrollo (o no) de las creencias de autoeficacia del estudiantado. Es preciso destacar aquí la intervención del participante P2, quien reconoció que «[es nuestro papel] el fomentarlo (creencias de autoeficacia) y darle poco a poco esa tranquilidad de sentirse libres de comentar lo que sea y que poco a poco les haga proponer lo que quieran y, por su puesto, con la experiencia mejorar el trabajo; pero que no sea esa confianza lo que les frene para poder seguir avanzando».

Si bien es cierto que de la mano de estas intervenciones se añadieron prácticas docentes que influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, las presentaremos en próximos apartados.

6.1.2.4.2. *Compañeros*

Siguiendo la línea de los estudiantes en sus intervenciones, todos los profesores destacaron el papel que desempeñan los compañeros en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Aquí comparten la opinión de los estudiantes y reconocen que existe cierto grado de competitividad entre el estudiantado:

«P3. He notado una competitividad, sobre todo, entre los alumnos de T1CA y T2CA porque son de inglés. A veces, situaciones incluso para mí muy incómodas.»

De igual forma, para uno de los profesores, el hecho de ser coetáneos, de estar en la misma situación les ayuda muy positivamente a desarrollar sus creencias de autoeficacia:

«P1. [Los compañeros influyen positivamente] en todo. Primero porque están en la misma situación. (...) El hecho de ser coetáneos, de enfrentarse a los mismos problemas, creo que es muy positivo.»

6.1.2.4.3. *Lengua B*

También dos de los cuatro participantes consideran que la lengua B desempeña un papel importante en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Como vimos en las intervenciones de los estudiantes, los profesores indican que en muchas ocasiones los estudiantes que tienen francés como lengua B están trabajando con un «falso francés», en tanto que «hay mucha gente que no entra [al Grado] por inglés y lo hace por francés»:

«P3. Creo que en francés tenemos un problema: es que hay mucha gente que no entra por inglés y lo hace por francés. Estamos trabajando con estudiantes que tienen un falso francés como lengua B. Eso se ve a la legua. En TEBA¹ hay gente que tiene un nivel de francés buenísimo y otros que van fatal.»

A esto, el participante P4 añade:

¹ Traducción Especializada B – A.

«P4. Sí que es verdad que hay muchísima diferencia. Incluso a mí, cuando doy HITI² y les pedimos que hagan traducciones de páginas web, tengo gente de francés que me las hace en inglés porque se sienten más cómodos, aunque francés sea su lengua B.»

6.1.2.4.4. Nota de corte

El último agente que dos de los profesores destacaron fue el papel de la nota de acceso como factor influyente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Al igual que comentaron los estudiantes (véase § 6.1.1.3.4.), la nota de corte que permite el acceso al Grado conlleva que muchos estudiantes vean disminuidas sus creencias de autoeficacia:

«P4. Hay mucha gente que viene acostumbrado a ser la *superestrella* de su instituto. Ahora te meten en una clase con sesenta *superestrellas* de sus institutos y te pegas un guantazo monumental. Eso es lo que vi en mi época en inglés. Vienes diciendo “*buah*, he sacado selectividad, todo 10 en bachillerato”. Te metes un guantazo que mucha gente lo lleva mal, porque vienen también con ese exceso de confianza del instituto.»

Este mismo participante recuerda su etapa de alumno y comparte que este golpe de realidad llevó a muchos compañeros de promoción a abandonar el Grado:

«P4. (...) Hubo mucha gente de mi promoción, te hablo como alumna, que dejó la carrera en el segundo cuatrimestre de primero o segundo porque se vinieron abajo.»

De la misma forma, opina el participante P4 que esta nota de corte tan elevada de la que goza el Grado en Traducción e Interpretación de inglés, como vimos en el apartado 6.1.1.3.4., actuaría de efecto persuasor en los estudiantes a la hora de seleccionar la titulación universitaria que desean estudiar. En este sentido, creen los participantes P4 y P3 que muchos de los estudiantes de inglés accedieron al Grado aupados por las salidas laborales y por la estima que pueda dar el hecho de haber

² Herramientas informáticas para la traducción y la interpretación.

superado una nota de corte de tal magnitud, sin interés alguno por el idioma en sí. Esto, para nuestro participante, podría verse reflejado en un «perfil más llano» y con un «verdadero interés por francés» de estudiante de la mención de francés:

«P4. El perfil de francés yo creo que en eso es más peculiar, por así decir. Gente más llana, que tiene un verdadero interés por francés, porque en inglés es verdad que hay mucha gente que se mete en Traducción porque tiene una *supernota* de corte y que tiene muchas salidas y ya está, y les importa el inglés poco o nada. Y creo que en francés sí que se nota eso, que la mayoría de la gente que está tiene interés de verdad por estar ahí.»

«P3. Muchas veces la gente se matricula también por el prestigio que tiene decir que has entrado en una carrera cuya nota de corte es altísima o muy alta, o donde hay una nota de corte que en otras carreras no la hay.»

No obstante, destaca este último participante, la nota de corte conlleva inconvenientes, pero también ventajas, en tanto que, al ser estudiantes con una nota tan elevada, es un hecho que son también estudiantes por lo general trabajadores y aplicados.

6.1.2.4.5. Los propios estudiantes

Para uno de los profesores, el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes es una tarea personal y, para ello, es importante que estos entiendan que el aprendizaje no depende solo del profesorado, sino también de ellos mismos.

«P3. Creo que es importante que se impliquen y vean también que esa autoeficacia pasa por ser responsable de tu propio aprendizaje y ser consciente de que no todo es función del profesor, de que el grueso es tuyo.»

6.1.2.5. Prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado

6.1.2.5.1. Profesorado

Distribución de plantillas para controlar el tiempo empleado

Para uno de los participantes, el uso de plantillas con las que los estudiantes puedan ser capaces de controlar ya no solo el tiempo que empleen en sus traducciones, sino también los errores que hayan cometido, podrían contribuir a la mejora de las creencias de autoeficacia de los estudiantes:

«P3. Lo que yo hago en aquellas asignaturas en las que imparto pocos créditos es obligarles a utilizar las plantillas. Sé que es un latazo para ellos tener que controlar, pero al final se alegran, porque se dan cuenta de que no sabían cuántas palabras son capaces de traducir por hora. Que vayas muy rápido no significa que luego seas muy bueno, porque tienes que ver los errores que has cometido.»

Metodología docente que fomente la participación en clase del estudiante

Dos de los participantes destacaron el papel de la participación en clase como herramienta de gran importancia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia:

«P2. Al final se aprende equivocándose y, al estar más seguros de sí mismos, están más seguros de proponer algo, ya sea para bien o para mal, y si está mal también lo propones, pero bueno, se ha aprendido algo.»

«P1. Creo que nuestra forma de trabajar es muy participativa. Permite a los estudiantes que den sus opciones y de alguna manera intentas darle confianza.»

Crítica destructiva

Uno de los aspectos que, al igual que en las sesiones con estudiantes, trajeron a colación tres de los cuatro participantes fue la crítica destructiva hacia los estudiantes por parte del profesor. El participante P1 recuerda en su etapa de alumno «un profesor que siempre decía “todo fatal, todo el mundo lo ha hecho fatal” y yo siempre pensaba si era yo. Yo al menos pretendo que en mi clase no sea así».

En esta misma línea, el participante P2 pone el ejemplo de profesores que enfatizaban mucho en los errores y destaca que, por muy garrafales que sean los errores, el profesor debe hacer un esfuerzo de contención a fin de no influir en la confianza de

los estudiantes. No obstante, con esto el participante P2 no indica que hayan de omitirse comentarios de errores, sino que el «profesor tiene que suavizar los comentarios para que ellos no se vean incomodados si se equivocan».

El participante P4 sigue la estela de P2 y destaca que cada estudiante es muy diferente y, por ende, las críticas que se hagan habrán de tener en consideración la idiosincrasia de cada uno.

Persuasión verbal

A diferencia de la crítica constructiva, comparten unánimemente los cuatro participantes que la persuasión verbal por parte del profesor puede considerarse un elemento clave en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. De esta forma, si el profesor fuera a comentar un error en el estudiante, introducirlo por medio de un comentario positivo, esto permitiría que el estudiante recibiera el comentario de una manera distinta y, por tanto, sus creencias de autoeficacia no se vieran afectadas. Así, además de señalar los errores, habrían de indicarse también los aciertos:

«P4. Un refuerzo positivo justo antes de señalar el error va bien, porque les estás premiando lo de antes. Que no sea solamente señalarles los errores.»

«P3. Cuando me encuentro con traducciones muy buenas, (...) les digo: “Está bastante bien, ¿verdad? Muy bien, estoy muy contenta”. Estas cosas les refuerzan mucho.»

6.1.2.5.2. Compañeros

Imposición de criterios personales

Dos de los cuatro participantes destacaron que en muchas ocasiones los estudiantes imponen criterios personales cuando estén trabajando en grupo. A fin de solventar estas situaciones, P1 recomienda que el profesor intente hacer justificar un cambio en una traducción. De esta manera, el estudiante cuya propuesta ha sido

modificada por el grupo podría ver que «no porque dos personas no le apoyen o hayan decidido imponer su criterio está mal».

Trabajo en grupo

Para tres de los cuatro participantes, el trabajo en grupo también es un factor clave en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes y es tarea del profesor el fomentarlo:

«P4. La puesta en común es una manera de trabajar la confianza, sobre todo, si van respaldados en un grupo y no hay uno solo defendiendo la traducción. Aunque sabes que siempre hay errores, no puedes responsabilizar a una persona solamente de ese fallo. Siempre habrá maneras de hacerles ver que al final es una decisión de grupo. Es cierto que el papel de una persona puede comprometer el trabajo de un grupo entero, pero al final la responsabilidad tiene que ser compartida. El sentirse respaldados por su grupo les viene bien.»

De igual forma, en palabras del participante P2, el trabajo en grupo sería una forma de enriquecerse mutuamente entre los miembros. En este sentido, «cuando trabajas en equipo, uno propone una solución, otro otra. Si en el grupo se trabaja bien, sí que se refuerzan esos aspectos». En esta línea, P3 reconoce que el trabajo en grupo es la forma más cercana a una experiencia profesional de traducción.

Competitividad

Uno de los aspectos que más destaca de los resultados que pudimos extraer de los tres grupos de discusión (estudiantado y profesorado) es que en todos ellos se mencionó la competitividad como uno de los factores que influyen en las creencias de autoeficacia. De igual forma que para los estudiantes que participaron, esta competitividad entre los estudiantes difiere según sea la lengua B inglés o francés. En esta línea, podemos apreciar en las siguientes dos intervenciones cómo, en la primera de ellas, para las asignaturas de francés se descarta un ambiente tenso en las clases, mientras que el participante P3 sí que manifiesta haberse encontrado con situaciones incómodas en las clases con estudiantes de inglés:

«P1. En el ambiente no hay una competitividad, al menos en mis clases, no veo voces o saña hacia la versión de tal persona.»

«P3. Lo he notado [competitividad], sobre todo, entre los alumnos de T1CA y T2CA porque son de inglés. A veces, son situaciones incluso muy incómodas para mí.»

De igual forma, los participantes P2 y P4 afirman que, por lo general, el perfil de estudiante de francés es «más llano» que el del estudiante de inglés.

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia	Factores y prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia	Número de participantes que lo menciona (de 4)
Profesorado	Plantillas para controlar el tiempo empleado en las traducciones	1
	Metodología docente que fomente la participación en clase	2
	Crítica destructiva	3
	Persuasión verbal	4
Compañeros	Imposición de criterios personales	2
	Trabajo en grupo	3
	Competitividad	4
Lengua B	Mucha gente de francés no entra por inglés, por lo que hay un falso francés	2
	El grado de competitividad es mayor en la lengua B inglés	4
Nota de corte	La nota de acceso influye negativamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes	2
	Elección de la mención de inglés por estima y nota de corte y no por interés personal	2

Los propios estudiantes	El desarrollo de las creencias de autoeficacia depende de ellos	1
-------------------------	---	---

Tabla 8. Agentes y prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado según el profesorado.

6.1.2.6. Evolución de las creencias de autoeficacia de los estudiantes

Tres de los cuatro participantes sí que afirmaron haber presenciado una notable evolución en las creencias de autoeficacia de los estudiantes con el paso de los cursos. En este sentido, destacan el papel de la estancia Erasmus como un factor clave en la mejoría de las creencias de autoeficacia de los estudiantes:

«P4. Yo lo noto, sobre todo, cuando vuelven del Erasmus. Después de haberlo hecho sí que he notado cambios muy grandes. Hay un antes y un después en la carrera: antes y después del Erasmus, donde la gente viene con el *chip* cambiado.»

Evolución de las creencias de autoeficacia de los estudiantes	Número de participantes que lo menciona (de 4)
Las creencias de autoeficacia de los estudiantes mejoraron	3
El Erasmus como aspecto clave en el desarrollo de las creencias de autoeficacia	1

Tabla 9. Evolución de las creencias de autoeficacia de los estudiantes según el profesorado.

6.2. Resultados para la combinación lingüística inglés-español (Haro-Soler 2018)

En esta recta final de nuestro trabajo nos centraremos en los resultados de la investigación que ha servido de guía en el desarrollo de este estudio: los obtenidos por la autora Haro-Soler (2018, 2019) en la combinación lingüística inglés-español. De esta manera, podremos dar el paso hacia el objetivo 6 de nuestra investigación: la elaboración de un análisis comparativo entre los resultados de Haro-Soler (2018, 2019) y los arriba recogidos para la combinación lingüística francés-español. Así, se presentan a continuación los resultados mencionados que, posteriormente, compararemos con los recogidos en esta investigación.

En su estudio, Haro-Soler (2018, 2019) concluye que, según los estudiantes de la combinación inglés-español, es escasa la atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI de la Universidad de Granada. De esta manera, el estudio apunta que no se tiende a incluir el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes entre los objetivos del profesorado. No obstante, pese a todo esto, los estudiantes sí afirmaron que sus creencias de autoeficacia crecieron a medida que avanzaban en su formación.

La principal razón de este desarrollo era el aprendizaje y la práctica de la traducción (Haro-Soler 2018b). En este sentido, comparten que en la titulación indicada habrían de adelantarse las asignaturas propias de traducción a los primeros dos cursos, en tanto que «el factor que más influyó positivamente en el desarrollo de su confianza al traducir era el propio aprendizaje de la traducción» (Haro Soler 2018b: 149).

De la misma manera, se distinguen cinco agentes que desempeñan un papel considerable en el desarrollo de las creencias de autoeficacia dentro de la titulación: profesorado, compañeros, egresados, plan de estudios y los propios estudiantes. Al respecto, Haro-Soler (2018a) concluye que, para los participantes, aquellos profesores que siguen un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiantado tienen una influencia muy positiva en la confianza de los estudiantes. De igual forma, destacan la importancia de hacer ver a los estudiantes que en el proceso de traducción no hay una sola solución correcta, así como de proveer al estudiante siempre de un *feedback* constructivo en el que pueda no solo identificar sus errores, sino también sus aciertos.

De la misma importancia es la persuasión verbal (Bandura 1977), en cuanto que los estudiantes declararon que comentarios como «tú puedes» o «si te esfuerzas, lo conseguirás» les ayudaron a confiar más en sus habilidades como traductores (Haro-Soler 2018).

Por otro lado, la influencia que los egresados de la titulación ejercen sobre las creencias de autoeficacia del estudiantado es considerable. En este sentido, Haro-Soler (2018a, 2018b, 2019) confirma que los participantes percibían a los antiguos estudiantes como modelos y asociaban sus resultados (ejercer como traductores profesionales) a su propio futuro, lo que les permitía desarrollar una mayor autoconfianza.

Para los estudiantes, sus propios compañeros también influyen en la confianza de estos, tanto de manera positiva como negativa. Positivamente en el sentido de que, para los estudiantes, encontrar compañeros con los mismos errores y dificultades que ellos les permitía desarrollar más confianza en sus habilidades para traducir al

comprobar que no hay razón para sentirse inferior; y, negativamente, en tanto que el Grado en TI cuenta con un excesivo sentimiento de competitividad entre los iguales y que muchos de los estudiantes «buscaban errores en los otros» (Haro-Soler 2018a).

6.3. Análisis comparativo de resultados

Una vez hemos presentado tanto los resultados de la investigación de la autora Haro-Soler (2018a, 2018b) para la combinación lingüística inglés-español como los resultados de nuestro estudio para la combinación lingüística francés-español, concluiremos este sexto apartado elaborando, en línea con el objetivo 6 (véase § 1.2) de nuestra investigación, un análisis comparativo entre ambos. Para ello y a fin de que dicho análisis pueda ser lo más visual posible, ofreceremos una tabla comparativa en la que dispondremos las principales similitudes y diferencias que hemos encontrado entre ambas combinaciones.

6.3.1. Análisis comparativo de resultados entre estudiantes

En la siguiente tabla recogemos una comparación de los aspectos que arrojaron los grupos de discusión tanto para inglés-español como para francés-español. Así, podemos anticipar que ambas investigaciones arrojaron resultados muy similares, estando principalmente las diferencias relacionadas con aspectos relativos al entorno familiar de los estudiantes y a la lengua B:

		Inglés-español (Haro-Soler 2018a)	Francés- español
Atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el Grado en TI	La información que reciben en el Grado es escasa	Sí	Sí
Desarrollo de la confianza de los estudiantes durante el Grado en TI	La confianza de los participantes mejoró	Sí	Sí

	Se ven capaces de traducir profesionalmente	No	Sí
Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia	Profesorado	Sí	Sí
	Egresados	Sí	No se menciona
	Compañeros	Sí	Sí
	Plan de estudios	Sí	Sí
	Nota de acceso	No se menciona	Sí
	Lengua B	No se menciona	Sí
	Los propios estudiantes	Sí	Sí
	Exámenes	Sí	Sí

	Familia y entorno cercano	No se menciona	Sí
Prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia	Agente responsable de las prácticas	Inglés-español (Haro Soler 2018a)	Francés-español
Persuasión verbal	Profesorado	Sí	Sí
Crítica destructiva	Profesorado	Sí	Sí
Imposición de criterios personales	Profesorado	Sí	Sí
Disonancia entre prácticas docentes	Profesorado	No se menciona	Sí
Competencia docente del profesorado	Profesorado	No se menciona	Sí
Encargos de traducción reales	Profesorado	Sí	No se menciona
Imposición de criterios personales	Compañeros	No se menciona	Sí

Crítica constructiva	Compañeros	Sí	Sí
Competitividad	Compañeros	Sí	Sí
Nivel de lengua B al acceder al Grado	Lengua B	No se menciona	Sí
Competitividad de los compañeros es diferente según sea la lengua B inglés o francés	Lengua B	No se menciona	Sí
Evaluación de un contenido limitado	Exámenes	Sí	Sí
Capacidad real de enfrentarse a un examen	Exámenes	Sí	Sí
Escasez de asignaturas de traducción	Plan de estudios	Sí	Sí
Ausencia de prácticas profesionales	Plan de estudios	Sí	Sí
Disposición tardía de las asignaturas de traducción en el plan de estudios	Plan de estudios	Sí	Sí

Apoyo de la familia	Familia y entorno cercano	No se menciona	Sí
Estima del Grado en TI en el entorno cercano	Familia y entorno cercano	No se menciona	Sí
Temor al fracaso	Los propios estudiantes	Sí	Sí
Autopercepción	Los propios estudiantes	Sí	Sí
Percepción de la evolución	Los propios estudiantes	Sí	Sí

Tabla 10. Comparativa de resultados entre el estudiantado de las combinaciones de inglés-español (Haro-Soler 2018a) y francés-español.

6.3.2. Análisis comparativo de resultados entre profesores

Finalmente, para concluir este apartado en el que presentamos los resultados y ofrecemos un análisis comparativo de ambas combinaciones lingüísticas, recogemos en la siguiente tabla las principales diferencias o similitudes que han arrojado ambas combinaciones lingüísticas en los resultados.

		Inglés-español (Haro-Soler 2018a)	Francés- español
Importancia de las creencias de autoeficacia	Las creencias de autoeficacia son esenciales para el traductor	Sí	Sí

Efectos de una falta (o no) de las creencias de autoeficacia	Justificación de decisiones	Sí	Sí
	Dificultad para identificar estrategias de resolución de problemas	Sí	No se menciona
	Literalidad o creatividad en las traducciones	Sí	Sí
	Grado de aceptación de una crítica	Sí	Sí
	Abandono del grado	No se menciona	Sí
Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes	Prácticas que influyen en las creencias de autoeficacia	Inglés-español (Haro-Soler 2018a)	Francés-español
Profesorado	El papel del profesorado es fomentar las creencias de autoeficacia	Sí	Sí
	Crítica constructiva	Sí	Sí
	Metodología docente que fomente la participación en clase	Sí	Sí

	Plantillas para controlar el tiempo empleado en las traducciones	Sí	Sí
	Crítica destructiva	Sí	Sí
Compañeros	Imposición de criterios personales	No se menciona	Sí
	Trabajo en grupo	Sí	Sí
	Competitividad	Sí	Sí
Los propios estudiantes	El desarrollo de las creencias de autoeficacia depende de ellos	No se menciona	Sí
Lengua B	Falso francés debido a que muchos estudiantes tenían inglés como primera opción	No se menciona	Sí
	El grado de competitividad es mayor en la lengua B inglés	No se menciona	Sí
Nota de acceso	La nota de acceso influye negativamente en las creencias de autoeficacia	No se menciona	Sí

	Elección de la mención de inglés por estima y nota de corte y no por interés personal	No se menciona	Sí
--	---	----------------	----

Tabla 11. Comparativa de resultados entre el profesorado de las combinaciones lingüísticas inglés-español (Haro-Soler 2018a) y francés-español.

7. CONCLUSIONES

Partíamos en esta investigación con la premisa máxima de seguir contribuyendo en la investigación de un constructo (creencias de autoeficacia) que, a pesar de su importancia en el proceso de traducción, no goza de la misma cantidad de literatura que otros objetos de investigación. Tal y como mencionamos en el apartado introductorio de este estudio (véase § 1.1), las creencias de autoeficacia estarían íntimamente ligadas a aspectos de éxito como los ingresos o la satisfacción laboral, además de influir en la toma de decisiones, la motivación, el esfuerzo y la persistencia que el individuo dedicaría a una tarea concreta.

Esta falta de estudios sobre las creencias de autoeficacia se puede ver reflejada en el empleo sin distintivos de dichos términos pese a representar fenómenos distintos, como pudimos ver en el apartado 2 de esta investigación. Así, a fin de buscar la precisión terminológica en este estudio, tratamos en dicho epígrafe de delimitar las fronteras que separan cada uno de estos fenómenos.

De igual forma, toda investigación ha de estar debidamente contextualizada dentro de su marco teórico correspondiente. Con este objetivo, presentamos la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986, 1987, 1997), en la que las creencias de autoeficacia conforman su parte central. Así, damos luz no solo a los efectos de confiar en las capacidades propias, sino también a cuáles serían algunas de las fuentes de las creencias de autoeficacia y a cómo se forja el funcionamiento cognitivo del ser humano por medio del determinismo recíproco de Bandura (1976, 1977, 1982, 1986, 1987, 1989, 1997). En esta línea, era necesario añadir también la literatura que precede a este estudio de investigación. En este sentido, si bien hemos incluido buena parte de los estudios sobre este constructo en el campo de la traducción, no podría escapársenos mencionar que es

la investigación de la autora Haro-Soler (2018a) el estudio que ha servido de referente y guía en todo momento del transcurso de esta investigación.

Y está en línea con este estudio y los objetivos específicos que nos marcamos al inicio de esta investigación cualitativa (véase § 1.1) nuestro interés por replicar en la combinación lingüística francés-español la investigación de Haro-Soler (2018a) para la combinación inglés-español. Así, trataríamos de dar luz a las principales similitudes y diferencias que pueden existir entre los dos idiomas predominantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

7.1.Objetivos 1 y 2: conocer la percepción del estudiantado y del profesorado sobre la atención que se presta a las creencias de autoeficacia en la formación en traducción y a los efectos que esta autopercepción puede traer consigo

En esta línea, hemos podido comprobar que, para ambas combinaciones lingüísticas, la atención que se presta a las creencias de autoeficacia en el marco de la titulación son escasas y están limitadas a situaciones esporádicas; algo que contrasta en gran medida con la opinión unánime de los participantes de ambas combinaciones de que las creencias de autoeficacia son esenciales en todo traductor. La calidad de la traducción, el tiempo empleado en esta, la justificación de decisiones o la inserción laboral son algunos de los efectos de las creencias de autoeficacia que nuestros participantes destacaron; unas creencias de autoeficacia en las que el profesorado, la nota de corte, la lengua B o los compañeros, entre otros, desempeñan un papel fundamental.

Y es que es una opinión general por parte tanto de profesores como estudiantes de ambas combinaciones lingüísticas que las creencias de autoeficacia son fundamentales en la evolución de todo traductor y es esta autopercepción, en palabras de uno de nuestros participantes entre el profesorado, la que «te hace ser un buen profesional».

7.2.Objetivo 3: analizar el desarrollo que, desde su propia perspectiva, experimenta la confianza del estudiantado durante su formación en traducción

En línea con el objetivo 3 de esta investigación, prácticamente todos los estudiantes que participaron en nuestros grupos de discusión sí confirmaron haber notado que su confianza en las capacidades personales aumentó al final de la titulación. En efecto, si bien nuestros participantes reconocieron la necesidad de seguir especializándose en el campo de la Traducción, todos hechos se ven capaces de entrar, ahora sí, en el mundo laboral, algo que no sucedía al comienzo de la titulación.

7.3.Objetivo 4: analizar los sentimientos con los que, desde su propia perspectiva, los estudiantes se enfrentan a la traducción jurídica y los que experimentan al finalizar su formación en dicha materia

Fue una opinión unánime el hecho de que ninguno de los participantes se sentía capaz de afrontar una traducción jurídica antes de comenzar la asignatura. Algunos de los participantes incluso reconocieron haber sentido miedo a una traducción jurídica. Esta sensación, sin embargo, cambió al finalizar la asignatura y los estudiantes se reconocieron ahora capaces de afrontar sin problemas una traducción especializada.

7.4.Objetivo 5: analizar y comprender las prácticas docentes y otros factores que durante su formación influyen en las creencias de autoeficacia

Hemos podido comprobar en esta investigación el papel que desempeñan en las creencias de autoeficacia el profesorado, los compañeros, la lengua B, la nota de corte, la familia y el entorno cercano, los exámenes, el plan de estudios o incluso los propios estudiantes en sí.

En el caso del profesorado, podemos concluir que, para prácticamente todos los participantes, es considerable la influencia que ejerce este colectivo, tanto positiva como negativamente, en las creencias de autoeficacia de los estudiantes por medio de prácticas como la persuasión verbal, la crítica destructiva o la imposición de criterios personales, entre otros.

De igual importancia en las creencias de autoeficacia son los compañeros quienes, por medio de imposición de criterios personales o con la competitividad entre los iguales, pueden llegar a disminuir la confianza de los estudiantes.

Otro de los aspectos que podemos resaltar en esta investigación es que tres de los cuatro estudiantes que participaron afirman que el Grado en TI carece de asignaturas de traducción suficientes. Para nuestros estudiantes, el plan de estudios de la titulación debería estar conformado por más asignaturas de traducción que, además, estuvieran dispuestas en cursos más tempranos.

7.5.Objetivo 6: desarrollar un estudio comparativo con los resultados de Haro-Soler (2018a)

Por último, a fin de comparar ambas combinaciones lingüísticas (francés-español/inglés-español), hemos elaborado un estudio comparativo con los resultados de Haro-Soler (2018a). En esta línea, podemos concluir que ambas combinaciones lingüísticas arrojaron resultados muy similares, lo que refuerza aún más que tanto el desarrollo de sus creencias de autoeficacia como los agentes y prácticas que influyen en su confianza no son exclusivos de una modalidad u otra.

No obstante, sí podemos añadir que un aspecto que no se mencionó en Haro-Soler (2018a) es el papel de la lengua B y la nota de corte como agentes que influyen en sus creencias de autoeficacia.

En definitiva, podemos concluir ya sí que esta investigación ha satisfecho los objetivos fijados al comienzo del estudio. Así, trataremos de seguir investigando en esta línea ampliando la muestra, explorando otras combinaciones lingüísticas nuevas y combinando técnicas de investigación cualitativa con técnicas de investigación cuantitativa a fin de alcanzar la triangulación metodológica. Consideramos pues esencial el seguir contribuyendo al estudio de un objeto de investigación, las creencias de autoeficacia, tan determinante y decisivo en el proceso de traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Araghian, R., Ghonsooly, B. y Ghanizadeh, A. (2018). "Investigating Problem-solving Strategies of Translation Trainees with High and Low Levels of Self-efficacy". *Translation, Cognition and Behaviour*, 1 (1). 74-97.
- Atkinson, D. (2012). "Freelance Translator Success and Psychological Skill: A Study of Translator Competence with Perspectives from Work Psychology". Tesis doctoral. Auckland: University of Auckland. [En línea]. Disponible en <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/18723>. [Última consulta: 05/11/2019].
- Atkinson, D. P. (2014). "Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training". *Translation Spaces*, 3. 1-24. doi: 10.1075/ts.3.01atk
- Atkinson, D. P., y Crezee, I. H. M. (2014). "Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters". *International Journal of Interpreter Education*, 6 (1). 3-18.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological review*, 84 (2). 191-215.
- Bandura, A. (1978). "The Self System in Reciprocal Determinism". *American Psychologist*, 33 (4). 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewoof Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). "Social Cognitive Theory of Self-regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. 248-287.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning". *Educational Psychologist*, 28 (2). 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. y Barab, P. G. (1973). "Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling". *Journal of Abnormal Psychology*, 82. 1-9.

- Bolaños-Medina, A. (2014a). “La investigación de las diferencias individuales en traductología cognitiva”. *Trans*, 18. 199-214.
- Bolaños-Medina, A. (2014b). “Self-efficacy in Translation”. *Translation and Interpreting Studies*, 9 (2). 197-218.
- Bolaños-Medina, A. (2015). “La tolerancia a la ambigüedad y los procesos cognitivos del traductor”. *Babel*, 61 (2). 147-169.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Dulany, D. E. (1968). “Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory”. En Dixon, T. R. y Horton, D. L. (Eds.). *Verbal Behavior and General Behavior Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 340-387.
- Fraser, J. (1995). “Professional Versus Student Behaviour”. En Dollerup, C. y Appel, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 115-130.
- Glackin, M., y Hohenstein, J. (2017). “Teachers’ Self-efficacy: Progressing Qualitative Analysis”. *International Journal of Research and Method in Education*, 41 (3). 271-290. doi: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Göpferich, S. (2009). “Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study *TransComp*”. En Göpferich, S., Jakobsen, A. L., y Mees, I. M. (Eds.). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur. 12-37.
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/Nueva Dehli/Londres: Sage.
- Haro-Soler, M. M. (2017a). “¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción”. *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 11 (2). 50-74. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Haro-Soler, M. M. (2017b). “Teaching Practices and Translation Students’ Self-efficacy: A Qualitative Study of Teachers’ Perceptions”. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4. 198-228.

- Haro-Soler, M. M. (2018a). “Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo”. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53590>. [Última consulta: 22/05/2020].
- Haro-Soler, M. M. (2018b). “Self-confidence and its Role in Translator Training: The Students’ Perspective”. En Lacruz, I. y Jääskeläinen, R. (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Ámsterdam/Filadelfia: ATA Series, John Benjamins. 131-160.
- Haro-Soler, M. M. (2019). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado: ¿cómo favorecer su desarrollo en la formación en traducción?* Munich: Innovation in Translation Studies and Language Teaching Series, AVM Verlag.
- Haro-Soler, M. M., y Kiraly, D. (2019). “The Interpreter and Translator Trainer Exploring self-efficacy beliefs in symbiotic collaboration with students: an action research project”. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13. 255-270. [Última consulta: 14/02/2020].
- Hjort-Pedersen, M., y Faber, D. (2009). “Uncertainty in the Cognitive Processing of a Legal Scenario: A Process Study of Student Translators”. *Hermes: Journal of Language and Communication*, 42. 189-209. doi: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96852>
- Hönig, H. (1991). “Holmes’ ‘Mapping Theory’ and the Landscape of Mental Translation Processes”. En Van Leuven-Zwart, K. y Naaijken, T. (Eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Ámsterdam/Atlanta: Rodopi. 77-90.
- Howell, W. S. (1982). *The Empathic Communicator*. Minnesota: Wadsworth Publishing Company.
- Huertas-Barros, E. (2013). “La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: Un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación”. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/22074508.pdf>. [Última consulta: 10/11/2019].

- Huertas-Barros, E. y Vigier Moreno, F. J. (2010). “El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad”. *Entreculturas*, 2. 181-196. [En línea]. Disponible en <http://www.entreculturas.uma.es/>. [Última consulta: 13/02/2020].
- Hurtado-Ruiz, P. y Haro-Soler, M. M. (2019). “Las creencias de autoeficacia en la formación en traducción jurídica: un estudio contrastivo francés-español/inglés-español”. En Marín Marín, J. A., Gómez García, G., Ramos Navas-Parejo, M. y Campos Soto, M. N. (Eds.). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*. Madrid: Dykinson, S. L. 935-947.
- Ibáñez Alonso, J. (2005). “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión”. En Alvira Martín, F., Ibáñez Alonso, J. y García Fernando, M., (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid. 418-434.
- Jääskeläinen, R. (2012). “Translation Psychology”. En Gambier, Y. y Van Doorslaer, L. (Eds.). *Handbook of Translation Studies III*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 191-197.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2005). “Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”. *Meta*, 50 (4). 1098-1111.
- Korman, A. (1970). “Toward an hypothesis of work behaviour”. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41.
- Krueger, N. Jr. y Dickson, P. R. (1994). “How Believing in Ourselves Increases Risk Taking: Perceived Self-efficacy and Opportunity Recognition”. *Decision Sciences*, 25 (3). 385-400.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Los Ángeles, CA/Londres/Nueva Dehli/Singapur/Washington DC: Sage.
- Kusmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Laukkanen, J. (1996). "Affective and Attitudinal Factors in Translation Processes". *Target*, 2. 257-274.
- Mayorga Fernández, M. J., y Tójar Hurtado, J. C. (2004). "El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria". *Revista Fuentes*, 5. 143-157.
- Pajares, F. (2000). "Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence". *Emory Report*, 52 (21). [En línea]. Disponible en: http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/erarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html.
- Presas Corbella, M. (1998). "Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular". En García Izquierdo, I. y Verdegal, J. (Eds.). *Estudios de Traducción: Un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto Ramos, F. (2011). "Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-oriented Approach". *Comparative Legilinguistics*, 5. 7-21.
- Radder, H. (1996). *In and About the World: Philosophical Studies of Science and Technology*. Nueva York: State University of New York Press.
- Rivière, A. (1990). "La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas". En Coll Salvador, C., Palacios, J. y Marchesi Ullastres, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología. 69-80.
- Rubio Martín, M. J., y Varas, J. (2011). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Schmidt, S. (2009). "Shall We Really Do It Again? The Powerful Concept of Replication Is Neglected in the Social Sciences". *Review of General Psychology*, 13 (2). 90-100. doi: 10.1037/a0015108
- Schunk, D. H. (1991). "Self-efficacy and Academic Motivation". *Educational Psychologist*, 26 (3-4). 207-231.

- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). "Self-efficacy Theory in Education". En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (Eds.). *Handbook of Motivation at School*. Londres/Nueva York: Routledge. 35-54.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pym, A. (1992). "Translation Error Analysis and the Interface with Teaching". En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 279-290.
- Way, C. (2002). "Traducción y Derecho: Iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinaria". *Puentes*, 2. 15-26.
- Way, C. (2008). "Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel". En Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. 88-103.
- Way, C. (2009). "Bringing Professional Practices into Translation Classrooms". En Kemble, I. (Ed.). *The Changing Face of Translation*. Portsmouth: University of Portsmouth. 131-142.
- Yang, X., Guo, X. y Yu, S. (2016). "Effects of Cooperative Translation on Chinese EFL Student Levels of Interest and Self-efficacy in Specialized English Translation". *Computer Assisted Language Learning*, 29 (3). 477-493.
- Zeldin, A. L. y Pajares, F. (2000). "Against the Odds: Self-efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers". *American Educational Research Journal*, 37 (1). 215-246.

ANEXOS

ANEXO I. Transcripción de las sesiones con el estudiantado

Transcripción. Grupo de discusión 1

Número total de participantes: 3

Moderador = M

Estudiante 1 = E1

Estudiante 2 = E2

Estudiante 3 = E3

M. *En el Grado en Traducción e Interpretación, ¿estáis de acuerdo con la información que habéis recibido sobre la confianza del traductor?*

E1. Define lo de la «confianza del traductor».

M. *Es decir, ¿creéis que en el Grado han hablado sobre la confianza del traductor, hasta qué punto es importante?*

E2. Sí y no.

E3. Yo creo que directamente no nos han hablado de eso.

E2. Yo sí que he tenido algún profesor que sí que ha dicho confianza en el sentido de confidencialidad, pero, por lo demás, yo creo que no...

E1. Si es por la parte de confianza en ti mismo, yo creo que no...

E3. Yo creo que no nos han hablado mucho, al menos directamente no.

M. *¿Sobre qué aspectos creéis que deberíais haber recibido información? En lo que respecta a la confianza.*

E1. Yo creo que el problema es que no lo entendemos muy bien, si nos lo puedes repetir.

M. *Con otras palabras, ¿creéis que en la titulación se tiene en cuenta el desarrollo de vuestra confianza en las capacidades que tenéis como traductores?*

E3. Depende del profesor, porque sí hay profesores que te dicen «confía en ti mismo, en tus capacidades. No mires tanto el diccionario, déjate guiar por lo que tu creas que significa». Después hay otros que prefieren que te ciñas mucho más al texto y, aunque tú entiendas lo que quiere decir, prefieren que sean las palabras más parecidas, no sé si me he explicado.

E2. También hay algunos que quieren que te alejes del texto, pero sin alejarte realmente.

E1. Por norma general no se trabaja. Son algunos profesores excepcionalmente los que sí que hacen que le des vueltas.

E3. Claro, pero tampoco te pueden poner... como hay unos que sí que te dicen que lo hagas y otros que no, llega un momento en el que no sabes lo que hacer y dices «bueno y ahora este profesor, ¿qué quiere?».

E1. Claro y al final acabas dudando.

E2. Sobre todo, que como también tenemos nota de examen, o sea, yo en un examen no confío mucho en mi criterio, yo tengo que estar muy segura de lo que estoy poniendo porque con la presión no confío en lo que voy a poner.

E1. Y adaptándote a los criterios del profesor.

E2. Claro, si tengo un profesor que te dice «ajústate mucho al texto y pégate a él» y luego otro no... Conclusión: al final nunca sabes bien qué hacer, porque cada uno te dice una cosa distinta.

E1. Ya... hay veces que sales de los exámenes y no sabes si tienes un 0 o un 10.

M. *¿Estáis de acuerdo con que haya tanto desequilibrio entre un profesor y otro?*

E2. Claro que no. A ver, está bien que cada uno tenga su opinión en cuanto a la traducción, pero no nos pueden marear de esa forma, porque salimos trastornados.

E3. Y después ya no sabes cómo traducir.

E1. Claro, porque hay profesores que imponen su manera de hacer las cosas sin tener en cuenta que no hay una sola manera de traducir y que tú tienes tu forma distinta y que está igual de bien, aunque él sea profesor y tú seas alumno.

M. *Con respecto a vuestra confianza como traductoras, pero centrado en la traducción jurídica, antes de empezar la asignatura de Traducción Jurídica, ¿creíais que seríais capaces de abordar una traducción jurídica?*

E2. No. El año pasado di también Traducción Jurídica y es verdad que, depende, si es una asignatura únicamente dedicada a la traducción jurídica como es la optativa, yo, teniendo conocimientos previos, estaba asustada, porque pensaba que no iba a poder.

E1. Y aun con conocimientos previos, porque a mí me dio una profesora diferente, yo llegué y he tenido que aprender todo de cero. Entonces sí que es muy difícil, porque, además, como cada uno tiene su manera.

E3. Yo además sí que empecé la asignatura asustada, porque yo no había dado TEBA. Era la primera vez que iba a dar jurídica y estaba un poco... sobre todo cuando el primer día dijo que a la gente que no había dado TEBA le iba a costar mucho, y se fueron un montón de la clase... Yo estaba *cagá*, en plan, aquí sigo...

E2. La pintan un poco dura, bueno bastante.

E3. A ver, te tiene que gustar el Derecho, porque si no te gusta lo vas a pasar mal.

E1. Y que, la verdad, Guadalupe ayuda mucho como profesora, porque yo creo que es una asignatura que con otra persona yo no podría... Igual podría haberla sobrellevado, pero no habría aprendido todo lo que he aprendido.

E3. Pero igualmente, si no te gusta el Derecho, te hubiese...

E1. Claro, obviamente, pero si no te gusta el Derecho no la habrías cogido como optativa.

M. *Ahora que estáis ya a punto de terminar, porque estáis en cuarto las tres, ¿verdad?*

E1/E2/E3. Sí.

M. *¿Confiáis más en vuestras capacidades para traducir que antes, igual o menos?*

E1. Hombre, sí... Después de cuatro años... si no, apaga y vámonos.

M. *¿Y por qué creéis que confiáis más?*

E2. Creo que tenemos ya un poco más de experiencia, aunque sea poca, experiencia solo de hacer clase y exámenes, porque no tenemos otro tipo de experiencia ni nadie externo nos ha dicho realmente cómo traducimos. Solo los profesores que tienen sus criterios de evaluación para ajustarse a la guía didáctica y todo esto.

E1. No sé. Yo es que creo que, quieras o no, aunque cada profesor tenga su manera, pues es algo malo, al final también te das cuenta de que igual tu manera también está bien. O sea, que al final tiene también su lado positivo de que también te puedes hacer tú autocrítica.

E3. Es como nos dice Guadalupe, que ninguna traducción está mal, realmente. Lo de que cada uno tiene su manera de traducir. Bueno, entre comillas vale, si te equivocas en un término, pues sí... Pero la redacción, hay gente que le gusta ser más difícil y otra que no.

M. *Cuando terminéis el Grado, ¿os veríais capaces de entrar al mercado laboral y traducir con éxito?*

E2. Yo no.

E3. Yo tampoco.

E1. A ver, yo estoy traduciendo para una revista, el problema es que creo que cuando empiezas a traducir necesitas un revisor, porque, por ejemplo, en mi caso, estoy traduciendo, pero nadie me revisa, me revisa un chico que tiene Filología Inglesa, pretendía revisar nuestras traducciones al francés. Que no habla francés y quería hacerlo. Entonces, yo sí, pero teniendo un revisor.

M. *¿Vosotras por qué no?*

E2. Yo creo que la formación que nos dan en el Grado no es suficiente, en el sentido de que son realmente pocas asignaturas de traducción, has visto poco y te lo han intentado meter todo en cuatro años, bueno realmente en dos y medio, que ha sido lo que hemos dado traducción como tal, y creo que para mí no es suficiente. Creo que, no obligatoriamente, pero sí hacer un máster lo veo bastante recomendable, para intentar... también no conoces bien lo que te gusta. En mi caso, yo no conozco bien lo que me gusta de traducir, el ámbito...

E1. Para especializarte.

E2. Entonces, digo, vale hay una cosa que yo odio, entonces esto, sé que si me lo ofrecen, por mucho dinero que necesite no lo voy a hacer porque a lo mejor me va a causar una ansiedad que no necesito. Entonces, creo que con el Grado no... De hecho, siempre he dicho que creo que necesitamos cinco años de carrera como antes.

E3. Cinco años de carrera o empezar antes a traducir, porque empezar en el segundo cuatrimestre de segundo... Pero igual que interpretar, yo pienso que deberíamos empezar antes y ya después que la gente elija, pero empezamos muy tarde. Estamos en cuarto de carrera y yo pienso que me falta escribir, me falta aprender cosas.

E1. Que haya prácticas obligatorias...

E3. Sí.

M. *Y con respecto a qué o quién creéis que ha influido más en vuestra confianza, ¿qué agentes diríais?*

E1. Hombre, siempre hay buenos profesores que te suben la moral y te hacen ver que eres capaz.

E2. Sí, porque hay otros que te hunden.

E1/E3. Total.

M. *¿Con qué acciones creéis que han influido? ¿Qué han hecho esos profesores que influyan en vosotras tanto para bien como para mal?*

E1. No sé, dejarte ver las cosas por ti mismo y no machacarte y decirte “si no lo haces exactamente como yo te digo, está mal”. Hacerte pensar y no “yo te doy esto, cíñete, expláyate”. No sé...

E2. Sí... que tampoco no te corten, que si ya desde un principio ofreces una posibilidad de traducción y ya desde el principio te van a decir “no, no, no, eso está fatal”, aunque no esté mal, porque está lo que pone en el texto, pero que a lo mejor no les gusta cómo está redactado o cualquier cosa, ahí te hunden.

E1. [no entiendo].

E2. Vale que a lo mejor lo mío no te gusta, pero si está bien, no puedes poner tu criterio según si te gusta o no cómo está redactado.

E1. Que haya diálogo...

E3. Claro, no está haciendo una corrección objetiva.

E2. Eso.

M. *¿Vuestros compañeros creéis que han influido? ¿Creéis que entre vosotros os influenciáis, por así decirlo?*

E2. Yo creo que sí...

E3. Sí. No es lo mismo que a lo mejor tienes que hacer un grupo de trabajo de traducción y que te toque un buen grupo que un mal grupo, porque como te toque un mal grupo es que, por muy buen traductor que seas, va a ir...

E1. Que te vas a amargar...

E3. Y si te toca un buen grupo, si vas peor, vas a mejorar...

E2. Y que cada uno como tiene su forma de traducir, entonces o aprendes de la otra persona y dices "ostras, no se me había ocurrido de esta forma y me gusta", pues lo aplico a mis traducciones de aquí en adelante.

E1. También con los Erasmus, que ayudan mucho, porque no sé... siempre va a haber construcciones o maneras de hablar que a nosotros en nuestra cabeza son naturales y ellos no lo dicen, no sé, también...

M. *¿Creéis que los estudiantes pueden llegar a afectar tanto positiva como negativamente?*

E1. Sí.

E2. Sí.

E3. Sí.

M. *¿Por medio de qué acciones?*

E1. Pues siempre pensar que solo vale lo mío y lo tuyo... fuera.

E2. Y luego llega el día de la corrección y lo tuyo era lo que tenías que haber puesto.

E3. [Inentendible]

E2. Hombre, ya, pero aun así sigue siendo la parte mala, porque se puede dialogar con nosotros, vaya. Que tú no sabes más que yo, que tenemos los mismos conocimientos de

traducción, que tenemos cuatro años de carrera, vaya. Entonces, no porque tú creas que lo tuyo se va a imponer sí o sí porque a ti te dé la gana, hay que tener diálogo.

E3. También pasa mucho cuando, por ejemplo, nos dividimos las tareas de traducción en un grupo, el revisor, a mí no me ha pasado, pero me lo ha contado gente que sí le ha pasado y a mí me molestaría, que el revisor cambie completamente lo del traductor, porque no le gusta la forma de expresarse. Que te puede gustar más o menos, pero tienes que respetar las decisiones que ha tomado y eso a mí me influye negativamente, porque estás otra vez imponiendo lo que tú quieres. Vamos a ver, si no estás de acuerdo, lo hablas, pero no...

E2. Es que eso pasó, a mí no, porque yo era terminóloga o documentalista o no sé...

E1. ¿Estatuto de los trabajadores?

E2. ¡Sí! En ese texto yo era la revisora, acabé haciendo nada y la revisora que se autoimpuso revisora hizo un texto nuevo completamente. Entonces, había una traducción que hizo la muchacha y la revisora decidió prescindir de esa traducción y hacer una nueva como si fuera la revisión. No sirve de nada, porque no le estás enseñando a la traductora los fallos que ha podido tener. Estás imponiendo tu criterio.

E3. Al final no es un trabajo de grupo...

E1. Que estamos en el mismo nivel, que nadie está por encima de nadie. Lo peor es la gente que se tira sin hacer nada todo el año de, no sé, que lo hagan mis compañeros y luego pasan los cuatro años de carrera y se están graduando al lado de ti. Es como, he hecho el doble de trabajo para acabar en el mismo punto y no sé... Yo, por ejemplo, la verdad es que, a veces, eso es bastante frustrante.

E3. Ya, pero, al fin y al cabo, es peor para ellos. No has hecho nada, te puedes estar graduando, pero ¿qué nivel tienes?

E1. Esa es la teoría, pero el que contrata va a ver lo mismo... ¿sabes? El título es el mismo.

M. *¿La lengua B creéis que puede llegar a influir?*

E1. Sí.

E2. Yo creo que sí.

E3. Sí.

M. *¿En qué sentido?*

E1. Yo creo que la gente de un idioma a otro varía mucho y también, al variar la gente, varía el ritmo que se lleva en las clases, la dinámica, no sé. Yo sí que veo una diferencia clara entre la gente de cada mención, pero, generalmente, la actitud suele ser distinta.

E2. Y que también se coge la lengua, en plan, francés, inglés, ya empiezan con un nivel más superior, porque todo el mundo conoce el francés y el inglés, pero se supone que si entras en la carrera, también con la lengua C, y te dicen que todos, sea la lengua que sea, van a empezar con un B1, tanto francés, inglés, alemán y árabe deberían empezar con un B1. No por el hecho de que sea inglés o francés tiene que tener un nivel superior sí o sí.

E3. De todas maneras, aunque empiecen con el mismo nivel... Tengo una amiga que está en Francés Lengua C y está conmigo en Científica y está dando ahora un poco de jurídica en la obligatoria. Dice que le cuesta menos francés que alemán, que es su lengua B. También influye la dificultad de cada lengua de la traducción, porque, quieras o no, el francés se parece un poco más al español de lo que se parece el alemán o el árabe.

M. *¿El plan de estudios de la carrera en qué influye tanto positiva como negativamente a vuestra confianza como traductores?*

E3. Yo es lo que he dicho antes, creo que deberíamos empezar antes tanto a interpretar como a traducir...

E1. Sí, porque si no, es como que estás durante dos años preguntándote un poco qué haces aquí y si esto es de verdad lo que querías hacer. De hecho, ¿cuánta gente hay que se sale de la carrera incluso en tercero?

E2. Claro, porque llegas a tercero y has dado una asignatura de traducción y dices “yo no sé si lo que me gusta es realmente traducir, porque en primero he dado lengua, cultura y documentación”. Entonces, yo llego a tercero y digo “ahora empiezan las cosas, voy a acabar tercero y, a lo mejor no me gusta la carrera y la quiero dejar, pero llevo ya tres años estudiándola porque no he visto antes cómo es traducir realmente”.

E1. Y peor si entras aquí por interpretación, porque empiezas en el segundo *cuatri* de tercero.

E3. Yo es verdad que, hablando con amigos de otras facultades de Traducción, sí que empiezan a traducir antes, incluso la lengua C. Creo que, en segundo, así que supongo que la lengua B la empezarán antes. No sé, a mí eso sí que me parece... Yo creo que es lo que más destacaría yo de eso.

E1. Yo creo que se te mete bastante en la cabeza, no sé te hace pensar un poco.

E3. Además, en primero todas las asignaturas que tenemos... Yo estaba en primero y digo “qué hago aquí metida”.

E1. Yo creo que estábamos todos amargados.

E3. Porque a mí lo que es estudiar la lengua no me gusta.

E2. Que sí que es verdad que tienes que conocer muy bien la lengua para traducir, pero...

E3. ...pero llega un momento en el que dices “estoy viendo mucha gramática” y, yo que sé, yo en un texto veo...

E1. Igual que documentación en primero, que luego se te olvida todo.

E3. Que además, es difícil, a mí al menos me costó mucho. Primero tenemos un poco más de conocimiento de todo y luego deberían meterte documentación cuando empieces con traducción.

E2. Para ir a la vez.

E3. O un cuatrimestre antes.

E2. Yo es que me pongo ahora con la documentación y no me acuerdo de nada.

E1. ¡Claro es que no te acuerdas de nada!

E2. Además, que mi profesora...

E3. E incluso lo de citar... yo ya no me acuerdo. ¡Si lo dimos en primero! Y ahora que encima estamos con el TFG yo no me acuerdo de cómo se hace.

M. *¿Y en qué medida creéis que la nota de acceso al grado afecta a la confianza de cada uno?*

E3. Yo creo que, sobre todo para la gente que, por lo menos, quiere entrar en inglés, que es la más alta, y no entran. Además, yo conozco gente que se ha ido por alemán sin tener ni idea de alemán o por francés... Yo creo que empiezas superdesilusionado, porque llegas a la carrera sin tener ni puñetera idea de ese idioma y... te lo están metiendo ahí...

E1. Pero no sé, eso es como en otra carrera. Si tú quieres entrar en Derecho o en Filología y no te da la nota, no entras.

E3. Me refiero solamente por meterte en Traducción, meterte por otro idioma. Sólo por hacer traducción. No sé, a lo mejor, después hay gente que piensa cambiarse de idioma, pero que como no tiene otra opción pues se va por ahí. Yo creo que empiezas bastante desilusionado, en plan, bueno... lo mismo suspendo y tengo que hacer...

E1. Yo creo que para hacer eso tienes que entrar con la cabeza bien puesta. De hecho, yo la gente que conozco que ha hecho eso en general le ha salido bien. No sé, yo es que eso lo veo como “no entro en Medicina, pues me meto en Enfermería”...

E2. Yo es que la nota de corte la veo muy alta para lo que es realmente la carrera. No lo veo... Francés, bueno, porque cuando entramos me parece que era un 8 o un 9...

E3. Que va, subió... era un 10 y pico.

E2. Bueno, pues lo mismo. Veo una nota muy alta para lo que es luego realmente, porque la nota por parte de inglés casi que era más alta que la de Medicina. Digo “pero vamos a ver...”.

E1. [...] por ejemplo, la Universidad de Vigo tiene Traducción. Yo tengo amigos que están haciendo allí la carrera y tiene casi como, para inglés y para francés, un 11. Es alta, en teoría, y la gente les preguntó qué tal les va y me dicen “bien, pero para ser traductor no puedo. Si quiero ser profesor de idiomas, pues bien. Si quiero traducir o interpretar, no puedo”. Entonces es como que no sé, yo creo que es algo muy común no solo en Granada en general.

E2. Barcelona, por ejemplo, la nota de corte, en la pública, porque había una semiconcertada, pero en la pública era un 5 en todas las carreras. Entonces cuando yo luego vi Granada. Luego ya un montón de gente se iba de la carrera porque veía que no tiraban... pero me parecen que exageran la nota de corte.

E1. Yo creo que deberían hacer eso, pues quitar lo de nota de corte y poner prueba de acceso, porque tú puedes tener un 14 en selectividad y nada más que saber inglés.

E3. No sé, yo creo que las pruebas de acceso... Yo es que por ejemplo con prueba de acceso creo que no hubiera entrado en francés, bueno no hubiera entrado, porque todo lo que sé de francés fue a partir de segundo, de primero y de mi Erasmus.

E1. Pero bueno, igual que estudiaste para selectividad, habrías estudiado para la prueba.

E3. Hombre ya, bueno no sé

E1. No sé, yo lo veo mejor, tía, porque es lo que tú dices. Si tú tienes un nivelazo de inglés, pero no sabes ni francés ni alemán ni árabe y te ha salido mal selectividad, porque te ha salido mal Geografía, Historia...

E3. Porque has suspendido la fase específica.

E1. Para eso, pon una prueba de acceso y si tienes el nivel entras en la lengua que traduces en el momento. Yo así lo veo.

M. *¿Qué otros agentes o acciones creéis que podrían haber favorecido o perjudicado vuestra confianza? ¿Por qué?*

E1. Bueno la familia, obviamente.

E2. Influye mucho y también hay que tener en cuenta que a lo mejor hay padres que son unos *cabronazos* y que te están machacando toda la carrera, pero si tus padres te están diciendo “venga que sí que puedes”. Si te sale mal una traducción, “que no pasa nada, que la próxima la vas a hacer mejor”. Eso, quieras o no, te va a subir la autoestima y vas a decir “venga sí, que puedo”. No te vas a rajar a la primera de cambio y salirte de la carrera porque no... avanzas. Es importante que la gente de tu alrededor te apoye y vea que realmente no es una carrera “Ay, que estudias Traducción [tono a risa]”, que es una carrera complicada. Que parece mentira, pero es una carrera complicada.

E3. Y es verdad que la gente siempre está diciendo “buaah, estudias traducción, no estás haciendo nada”. Mira, perdona...

E1. Estudias Traducción e Interpretación, vas a ser una buena actriz...

E3. Poca broma, a mí me lo han dicho. Hablando con una amiga y diciendo “mañana tengo clase de interpretación”, y me dice “¿y qué hacéis ahí?” [no entiendo]. Yo que sé, también pienso que es una carrera de la que la gente no sabe mucho. Es como tienes el texto, lo traduces y ya está. Usas el ordenador y cualquier diccionario y es superfácil.

E2. Y que cualquiera lo puede hacer. Que es verdad, que cualquiera, si tiene...

E3. Cualquiera puede traducir, pero no traducir bien...

E1. Yo te lo puedo poner en el Google Translator y ala, muy bien. Pero ahora pon tú un texto en árabe en el Google Translator a ver lo que te traduce. Yo que sé. Yo, por ejemplo, mis amigos sí que al principio no tenían ni idea de qué hacía, pero sí que después de cuatro años, sí que es verdad que, por ejemplo, la opinión general que se tiene de un traductor es mala. Con cosas que yo les he ido explicando, nada, que igual ha salido un tema un día, sí que es verdad que lo valoran bien, lo tienen en alta estima. Y eso también ayuda, ver que la gente de tu alrededor piensa que lo que estás haciendo vale.

E3. A ver, es lo que muchas veces he hablado con Julia. Julia dice que, aunque es cierto que cuando te dan un examen no tienes que estar tanto tiempo estudiando, pero porque realmente todo el trabajo lo hemos hecho ya.

E1. Mis compañeros de piso flipan, yo cada vez que llego a casa estoy con el ordenador.

E3. Es que es horrible. También muchas veces por eso a mí me dicen, es que mis amigos son de los que piensan que Traducción no es complicado...

E2. Que es verdad que en época de exámenes yo no hago nada, pero es por lo que has dicho, que yo he estado todo el curso machacándome y luego a lo mejor tengo que hacer cuatro tonterías en el ordenador y hacerme un glosario que ya lo he hecho durante todo el cuatrimestre.

E1. Claro, pero porque te has tirado todo el día en el ordenador.

E2. Claro, no es como otras carreras que a lo mejor estudian el mes o mes y medio de antes, y luego no tienen nada, a lo mejor una práctica. Nosotros tenemos que estar todo el día dándole, porque tenemos traducciones para todos los días.

E1. Y eso también es muy duro, porque yo, por ejemplo, me pasa un montón de veces, que viene gente a mi casa y estoy haciendo cosas que son para el día siguiente y les digo “pues genial, siéntate ahí y espera a que termine”. Y al final es como, no puedo. Y luego en época de exámenes ellos están encerrados y yo pues sí.

M. *Para vosotras, ¿es importante confiar en las capacidades de uno mismo para traducir?*

E2. Sí, si estás tú misma “es que no voy a poder con esta traducción...”

E1. ...te va a salir mal.

E2. Sí.

M. *¿Y cómo podría influir? ¿En qué se puede ver reflejado?*

E3. Yo creo que si no confías en tus capacidades te va a salir una mala traducción o a parte, vas a tardar muchísimo, porque nunca vas a estar seguro de si esta palabra está bien, de si no sé qué... Si no estás seguro, al final no sacas ninguna traducción, porque no te vas a decidir por ningún término.

E1. Y yo creo que piensas más lógicamente cuando confías en ti, porque si no tienes tanta confianza igual dudas y lo pones tal cual y no piensas “pero en este contexto, en este otro...”. Por ejemplo, eso pasa mucho en Jurídica, a veces tienes que no ceñirte tanto y ponerte a pensar en tu cabeza. Si tú no confías en ti mismo, no te vas a poner a pensar en eso, porque directamente vas a pensar que esa traducción te va a salir mal.

E3. Yo creo que es muy importante. A lo mejor, hay muchas veces que no tienes todos los términos de una frase y no puedes buscarlos de ninguna manera y no los encuentras. Si no confías en ti, a lo mejor tú piensas a qué se puede referir. Si no estás seguro de ti mismo, vas a terminar por sacar nada.

M. *En lo que respecta al ámbito académico, ¿qué ventajas puede traer consigo pensar que se es capaz de traducir?*

E1. Yo creo que hace pensar.

E3. O incluso que te salgan las cosas mejor más rápido, porque no le das tantas vueltas.

E1. O que tengamos interés, porque cuando no tienes ganas no te interesas por algo. Y cuando confías en ti mismo y crees en eso, pues como que te esfuerzas más, buscas más, hablas con profesores. Tienes esa... como que quieres resolver tus dudas.

M. *¿Qué inconvenientes veis?*

E1. Pues que hay gente que se pasa, lo que hemos dicho antes.

E3. Hay gente que se pasa, que piensa una cosa y dice esto es lo que es y punto.

E1. Porque una cosa es saber que vales, otra es pensar que vales más que los demás.

E3. La gente se confunde...

M. *Desde vuestro propio punto de vista, ¿en qué medida creéis que podría verse reflejada una falta de confianza en las capacidades para traducir?*

E2. Principalmente, que luego, cuando salgas al mundo real, si tú no te ves capacitado, vas a buscar trabajo y vas a empezar mal, porque si tú no te ves capaz de hacer algo, lo vas a hacer por necesidad de trabajar, de tener dinero, de tener un sueldo, y va a ser un desastre y vas a entrar en un bucle...

E3. Y también, lo que hemos dicho, que si no te ves capaz de hacer algo, ¿cómo vas a convencer a los demás de que eres capaz de hacer algo?

Transcripción. Grupo de discusión 2

Número total de participantes = 3

Moderador = M

Estudiante 4 = E4

Estudiante 5 = E5

Estudiante 6 = E6

M. *La primera pregunta. En el Grado en Traducción e Interpretación, ¿habéis recibido información sobre la confianza del traductor?*

E4. Por lo general, no.

E5. No...

E6. Solamente... en la asignatura de La Profesión del Traductor. Tuvimos un taller en una clase y es la única vez que yo he oído hablar de la confianza del traductor.

E4. Yo de momento no, y estoy en tercero.

E5. En La Profesión, el profesor mencionó vagamente cómo puede ser el ambiente de trabajo, lo estresado que puedes estar, pero no... inseguro, tal vez.

E6. Nosotros sí que hicimos un taller, que duró solo una clase, por falta de tiempo. [inaudible]

M. *¿Creéis que ha sido suficiente la información?*

E5. Por su parte no, pero yo por ejemplo llevo ya varios semestres, años, traduciendo y... sé lo que es. Lo he vivido en mi propia carne, ¿no creéis?

E4. Yo, como soy de tercero, porque vosotros sois de cuarto, ¿no? Entonces yo La Profesión aún no la he dado y, hasta ahora, por lo menos lo que es a nivel de profesores no se da para nada. La confianza la que tú tengas con los resultados que tú vayas viendo.

E5. Claro, lo que ves tú en tu experiencia.

E6. Y que no te machaquen los profesores...

E4. Efectivamente, que esa es otra. Este cuatrimestre he tenido una profesora que su signo, no es que trabaje directamente la confianza, pero sí que te refuerza mucho, con lo cual ganas confianza, pero tú solo, sin que nadie te guíe o te dé unas pautas...

M. *¿Sobre qué otros aspectos os habría gustado recibir información en el Grado?*

E6. Información como tal, no, pero prácticas no hubieran estado nada mal, obligatorias o así. Hasta que no he llegado a cuarto y he tenido La Profesión del Traductor no he

hablado con profesionales y no me he enterado realmente de lo que es. Entonces, más información la verdad es que se agradecería.

E5. Sí, yo estoy en cuarto y estoy mirando másteres para el año que viene y me estoy matando a mirar por mi cuenta, nadie en la Facultad me ha ayudado por voluntad propia. Estoy así un poco perdido, no sé exactamente hacia qué encaminarme.

E4. La verdad es que hace falta un tipo de servicio de orientación, porque es una carrera la verdad es que bastante ambigua en el sentido de que, como hay tanto por traducir, tantos ámbitos y tanta variedad que no tener especialización el Grado en sí...

E5. Claro, con el Grado no llegas, necesitas...

E4. Con el Grado solo, no te especializas en nada. Eres traductor porque sí, no porque tengas una especialización. Si es verdad que, en muchos aspectos, he echado en falta el tema de tener un departamento de orientación, pero no solo laboral, sino también dentro de lo que es el ámbito académico.

M. *En la titulación, ¿se tiene en cuenta el desarrollo de la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores?*

E4. Como mucho yo diría, en lo que llevo de carrera, lo único que dicen es «tranquilos, que ya con la experiencia. Esto es a base de traducir». Esa es la confianza que te dan, como que esto es cuestión de tiempo.

E5. Yo por eso dudaba de la pregunta por la traducción. En traducción no, pero en interpretación yo veo que sí, porque la confianza es uno de los pilares a la hora de interpretar, hay que mostrarse seguro a la hora de interpretar y los profesores se preocupan un poco por eso. Nosotros en Interpretación II hicimos un parcial para que nos fuésemos habituando a las condiciones de examen y que al final no fuéramos tan nerviosos.

M. *¿Estáis de acuerdo con el peso que se otorga a la confianza de los estudiantes en sus capacidades?*

E6. Hombre, yo no veo que le dé mucho, entonces...

E4. Eso es, es una pregunta difícil de contestar en el sentido de que, como no te hablan de la confianza ni nada de eso, no sé qué peso le dan.

E5. si el traductor e intérprete tiene confianza es por su propia condición, no es porque se lo inculquen aquí.

E6. Además, yo he notado que los profesores, más allá de animarte, a mí me han dicho veinte veces de «vosotros no sabéis inglés, esto lo hace mejor un niño de cuarto de primaria». Entonces al final yo creo que es el efecto contrario.

E4. Hay profesores que te minan...

M. Y, porque estáis cursando Traducción Jurídica los tres, cuando empezasteis el Grado, ¿creíais que podríais ser capaces de abordar una traducción jurídica y hacerlo con éxito?

E4/E6. No...

E5. Sí... yo suponía que para esto está la Facultad, para que te enseñen a traducir textos especializados.

E4. Bueno, en mi caso es que claro, yo estoy en Jurídica, pero es una asignatura de cuarto, la estoy haciendo en mi lengua C... Entonces, para mí, como no tenía otra opción nada más que esa, al principio yo lo veía difícil, pero...

M. Y ahora que estáis a punto de terminar, ¿confiáis más en vuestras capacidades para traducir que cuando empezasteis, menos o no habéis notado mejoría?

E4. No, bastante más.

M. ¿Por qué?

E5. Yo nunca había traducido un texto antes de llegar a la carrera, o lo había hecho malamente, y ahora me veo capaz de meterme en el mundo laboral y hacer traducciones profesionales.

E6. O pensaba que lo estaba haciendo bien y en realidad lo estaba haciendo fatal.

E4. Bueno, yo aparte, vengo de la base de que, cuando entré aquí, me cogí inglés de Lengua B, cuando no tenía ni idea de inglés, fíjate tú lo que ha cambiado el cuento. Antes no sabía traducir ni siquiera del francés que es la lengua que dominaba más, pero ahora vas aprendiendo estrategias de traducción, cómo enfrentarte a los problemas de traducción, que antes ignorabas que existían. Si esto en inglés es así, pues en español es así, ya está no había más...

M. ¿Cuándo salgáis al mercado laboral, os creéis capaces de afrontar un encargo de traducción real?

E5. Sí...

E6. Bueno... depende del encargo. NO lo sé.

E5. Bueno, sí, depende del encargo. Una novela yo no sería capaz...

E4. Efectivamente, yo todo lo que sea literatura no me veo, pero documentos, sí.

E5. De lo que hemos estado trabajando hasta ahora sí.

M. Con respecto a los agentes que influyen en vuestra confianza, ¿quién o qué ha influido en ella a lo largo de todo el Grado? ¿Por qué?

E4. Hombre, primero la evolución. Saber que vas aprobando ya es algo, y si encima vas sacando buenas notas, o por lo menos mejorándolas. Eso sí da bastante confianza. Y luego, hay profesores, como digo, que hay profesores y profesores. Los buenos sí te ayudan, pero no porque te hablen de confianza o lo trabajen, simplemente con el apoyo, con la recompensa, con todo eso vas diciendo «oye, pues mira, si estoy evolucionando, puedo. Estoy es cuestión de práctica. Cuanto más traduzca, mejor lo voy a hacer» ...

E5. Y ver tu progreso...

E4. Ver el progreso, efectivamente, de cómo empiezas a cómo acabas. Ves la evolución.

E5. Sí, totalmente de acuerdo.

M. *¿Qué acciones del profesorado podéis decir que han afectado tanto positiva como negativamente en vuestra confianza?*

E6. Yo recuerdo sobre todo en primero a los profesores quejándose mucho de que «si no sabéis francés, lo hacéis fatal...». Pues a lo mejor sí lo hacíamos fatal, pero todo eso influía mucho en decir «me quiero salir de aquí, qué hago aquí, lo voy a hacer fatal», pero, conforme pasan los años, yo por lo menos, me he ido encontrando con otros profesores que sí que me han animado y que sí que hay muchos que me hacen darme cuenta de las cosas que hago bien y de que las hago bien. Me hacen tener más confianza en mí. Pero otros profesores que te recalcan todo lo mal que hacías y lo mal que lo hacías, a mí eso, al principio, me dejaba muy tocada.

E4. Sí, eso es verdad.

E5. También, quitando si te motiva o no el profesor, los hay que explican mejor o peor, y si la metodología del profesor es mejor, si es más metódico y te ayuda a aprender, cuando te toque hacerlo a ti te mostrarás más seguro. He tenido profesores que no explicaban, que hablaban y hablaban y no aprendías nada. Luego, cuando te tocaba traducir, no...

M. *¿Qué influencia creéis que ejercen vuestros compañeros de clase en vuestra confianza?*

E6. Yo diría que mala, porque creo que esta carrera es un poco competitiva. Yo ver que todo el mundo saca notas increíbles y a lo mejor, en algún caso, yo saco menos, a mí eso me hacía pensar «soy peor, no sé tanto, todas las traducciones que hagan ellos van a estar mejores que las mías...». A mí todo eso sí que me influye.

E4. Hombre, yo es que también soy bastante competitiva, a veces, pero no compito entre... como en casi todas las asignaturas se hacen trabajos en grupos. Dentro de un grupo, depende de la explicación que tengan el resto de miembros, te afecta más o menos. Te afecta para bien o para mal. Si la gente va en plan pasota, tú también pasas un poco más. Si la gente está involucrada, te involucras más, te motiva. Y luego está el tema de eso, como es por grupo pues decir «venga a ver si yo saco más nota que vosotros», y te motiva y te esfuerzas más.

E5. Sí, también el miedo al fracaso, el miedo a quedar mal, cuando te sacan a presentar o en un examen. El miedo de quedar por detrás de los demás.

E6. Con las interpretaciones y todo el mundo las escucha.

E5. Cuando a los demás les sale bien y a ti no. Eso es muy aleatorio. Un día te toca peor a ti y no...

E4. Sí, eso influye en muchas cosas. Y luego también, con respecto a las preguntas de antes, cada uno tiene que conocer sus puntos fuertes y sus puntos débiles. A mí se me puede dar muy bien una asignatura, pero otra que se me dé fatal. Sabes qué tienes que trabajar en cada asignatura o en cada tema, dónde tienes que esforzarte más o dónde puedes resbalarte un poquito.

M. *¿Podéis darme ejemplos de acciones que puedan afectar tanto positiva como negativamente por parte de vuestros compañeros?*

E5. Voy a hablar mal en privado... En todas las clases siempre hay uno o unos que acaparan todo y que el profesor parece que les da la clase a ellos. Eso acabas por desconectar, desmotivado, como en un segundo plano.

E4. A mí eso me ha pasado este curso. Yo todo lo contrario, si esta clase va dirigida a esa gente, yo tengo que aprobar la asignatura como sea y me tengo que subir al carro como sea. Entonces yo me lo he averiguado yo sola...

E5. Claro, uno quiere buscarse su sitio, reivindicar...

E4. Claro, si es una asignatura para esos tres grupos, pues yo creo que tenemos que hacer tres grupos, no uno... Entonces, eso por ejemplo sí me ha pasado.

M. *¿En qué medida creéis que la nota de acceso al Grado afecta a la confianza de los estudiantes?*

E5. El hecho de saber que es una carrera para las élites, que va a haber competitividad incluso antes de entrar, y eso...

E4. A mí eso el primer año me intimidaba un poco. Es decir, decir «aquí la gente es buena...». Claro, eso al principio te intimida y luego también en mi segundo año que estuve repitiendo varias asignaturas de primero, yo decía «qué estúpida es la gente». Es que me tocó un grupo de estúpidos hasta más no poder. ¿Qué se cree?

E5. Voy a añadir una cosa que me parece muy curiosa. Y es que, en primero, los de inglés de por la mañana, no todos, pero ahí hay más repelentes...

E4. Ya te digo, pero repelentes hasta más no poder... Yo alucinaba con el tipo de gente. Es que van de *sobraos* por la vida y son niños de 18 años.

E5. Y por la tarde de inglés B1, B2, había menos, uno o dos, pero había menos. La promoción siguiente, según me contaron, pues igual: los repelentes por la mañana y los menos por la tarde.

E4. Yo en mi caso, el primer año la gente superbién, pero el segundo año que estuve aquí que, por cosas de la vida, tuve que repetir varias asignaturas de primero, esa gente digo «yo no sé de dónde la han sacado». Imposible, repelentes, estúpidos, de todo...

E5. No sé si hemos respondido a...

M. *¿Vuestra lengua B en qué medida creéis que afecta a vuestra confianza?*

E6. ¿En qué sentido?

M. *En el sentido de, la lengua que elegisteis, por qué creéis que eso puede afectaros a vuestra confianza. Por ejemplo, hay mucha gente que no le dio la nota para entrar por francés y lo hizo por alemán. En ese sentido.*

E4. Yo entré, como digo, pensando «ya sé francés, voy a aprender inglés». Entonces me metí a inglés como lengua B y tenía un nivel que ni el B1. Entonces yo llegué a una clase que todo era en inglés, la gente hablaba inglés superbién y yo decía «madre mía dónde me he metido». Entonces, eso minaba bastante mi confianza.

E5. Claro, los que tienen exigencia para inglés B o francés B o alemán B. Cuando entras, son muy diferentes. Si uno no da los criterios, pues te mina...

E4. Eso me pasó a mí el primer año, pero luego, sin embargo, tengo una confianza ahora tremenda para el nivel que tengo realmente de inglés, porque en los tres años que llevo de carrera mi inglés ha mejorado una barbaridad.

E6. A mí me da la sensación que los de lengua B inglés son más repelentes como has dicho. Yo en lengua B francés he visto como más humildad, por así decirlo. Pero me da la sensación de que inglés es como la Medicina de la salud.

E4. Sí, sí, sí, se piensan que son lo más de lo más.

E6. Y yo entré a francés B con poco nivel porque lo había hecho en bachiller, pero, aun así, fue por los profesores más bien que te echaban mucha mierda, porque si no, yo la verdad es por los compañeros y con las asignaturas en general, bien.

E5. Hay una parte de los de francés B, no sé cuántos, pero una cifra importante, que no entraron en inglés y por eso están en francés. Por eso, pueden tener esa idea de la clase de francés B, pueden tener el estereotipo de clase de fracasados, ¿no?

E4. Me está viniendo a la cabeza que es verdad que, en primero, el profesor de inglés me decía, cuando me veía así con cara de «no tenías que estar aquí, me voy», me decía «para no haber estudiado inglés, sabes muchísimo inglés», pero claro, a la hora de afrontar un examen, me sigue pasando, ya menos, pero los exámenes se me dan muy mal. Cuando veía un examen, me decía «es que está muy mal», pero luego al mismo tiempo me animaba porque me decía «es que tú sabes más que todo eso». Si sé, ya te está dando confianza. Vale que se me dan mal los exámenes es una cosa, que sabes inglés es otra.

E5. Y también que en los exámenes te preguntan una parte muy concreta y muy limitada.

E4. Claro entonces él me veía y me decía «es que tú sabes mucho más de lo que parece». Según el profesor que te toque puedes tener la suerte de avanzar, que es mi caso, o que te hunda la moral y fracasas, directamente desistas o que cambies de carrera o de idioma.

M. *Ahora ya que estáis a punto de terminar, ¿creéis que sois igual de capaces de afrontar una traducción que otro compañero que esté sacando mejores notas que vosotros? ¿Por qué?*

E6. Yo creo que estoy igual de preparada que mis compañeros, aunque puedan sacar mejores notas. Es lo que has dicho tú, en un examen te están preguntando una parte muy limitada de todo lo que has dado y lo que sabes. A lo mejor, puede ser que tengas un mal día. Yo que me conozco, sé cómo soy, sé las capacidades que tengo y los medios que tengo para solucionar una traducción, sé que no tengo por qué hacerlo peor que mis compañeros.

E5. Claro el mundo laboral es muy diferente del mundo académico. Los desafíos no son los mismos que aquí.

E4. Yo en mi caso, tengo compañeros, bueno este año ya no, porque no trabajo, pero el año pasado compaginar estudios y trabajo es muy difícil. Yo decía «con sacar un 5 me conformo» y la gente me miraba raro. Este año que ya no trabajo, noto la mejoría a un nivel increíble. Aparte, cada uno tiene sus recursos. Hay compañeros que estudiarán mucho y sacarán muy buenas notas, pero la experiencia vital que yo tengo es otro recurso que ellos no tienen, con lo cual, no me preocupa ni me comparo ni soy menos ni soy más. Yo tengo otros recursos de los que puedo tirar.

M. *¿Qué otras acciones o agentes creéis que han influido en vuestra confianza?*

E6. Los amigos, la familia que te felicitan, que te dicen «mira, qué bien has hecho esto, lo estás haciendo genial, vas a conseguir lo que tú quieras». Hombre todo eso afecta.

E4. «He sacado un 10, vamos a celebrarlo; he sacado un 9, vamos a celebrarlo». Las celebraciones ayudan mucho.

E5. Sí, los propios compañeros que te felicitan, que se alegran de tus éxitos y se entristecen de tus fracasos.

E4. Sí, yo sobre todo pues eso, hombre, que los profesores te den la enhorabuena también hace mucho. Mucho, muchísimo. De hecho, el año pasado tuve una profesora que sí me ayudaba muchísimo, además de traducción. De hecho, suspendí el examen con lo bien que me iba la asignatura y me decía «no te preocupes que lo vas a aprobar porque se te da muy bien». Ganas una confianza tremenda con eso. Que saques buena nota, que te den la enhorabuena, pero primero el profesor. Cuando el profesor te da la enhorabuena dices «es que lo he hecho muy bien».

E5. También, por ejemplo, que te den una beca. A mí me anima, es como un respaldo.

E4. Bueno, yo es que mi tema con la beca... Estoy superpeleada con el ministerio, porque el ministerio a mí me mina la moral.

E5. No, si a mí este año, por cuestiones de créditos no me la han podido dar aún, a ver si en febrero pudiera. Aunque a mí normalmente me la dan y yo me siento incluso halagado.

E4. No, yo llevo pagando matrícula tres años, o sea que. El año pasado fueron 1000 y pico, porque tenía segunda matriculación.

M. *Y ya, por último, ¿creéis que es importante confiar en las capacidades de uno mismo para traducir adecuadamente? ¿Por qué?*

E6. Hombre, si no confías en ti mismo, ¿quién va a confiar?

E4. Si dudas, ¿qué tipo de traducción vas a hacer?

E6. Tardarás más tiempo, vas a dudar...

E5. Los profesores tanto de traducción como de interpretación que dicen «tienes que venderle esta traducción o interpretación al cliente y, para ello, tienes que mostrarte seguro, no puedes darle cualquier cosa, tienes que venderte».

E4. Claro, incluso en una entrevista, que te digan «¿tú puedes traducir esto?» y tú «no sé... es que no lo he hecho». No, no, o te muestras seguro de que lo puedes hacer o no tienes trabajo, así de claro.

E5. Eres un profesional, tienes que promocionarte.

E4. Claro, es decir, confías en ti porque ya sabes enfrentarte a todos los problemas que te puedan surgir en una traducción y sabes cómo solucionarlo, aunque no sepas el término y tal, sabes cómo afrontar eso. Además, si no confías, ¿cómo lo haces? ¿qué tipo de traducción vas a hacer?

E5. Tienes que quererte a ti mismo, por ahí empieza todo.

M. *En lo que respecta al ámbito académico, ¿qué ventajas puede traer consigo confiar en que se es capaz de traducir?*

E4. Ventajas, todas.

E5. Sobre todo, cuestiones anímicas, estar mejor de ánimo.

E6. Incluso trabajar más rápido, no dudar tanto de ti mismo, de lo que haces.

E4. Yo creo que si tú te lo crees... Es cuestión de creérselo y no desanimarse, aunque te salga mal un examen, aunque saques mala nota en algún trabajo, aunque te salga algo mal. Es decir «sé, puedo y voy a seguir y lo voy a conseguir». Yo creo que sí, que creértelo te da fuerza para seguir, porque las carreras universitarias son carreras de

fondo, hay que aguantar. La diferencia de estudiantes que hay en primero con los que llegan a tercero, pero no solo en esta carrera, en todas. Es bastante. En las carreras no es cuestión de ser el más listo, sino el que más aguante tenga.

M. *Desde vuestro propio punto de vista, ¿en qué medida podría verse reflejado una falta de confianza?*

E4. ¿Hasta qué punto nos puede afectar? Hasta incluso no presentarte a los exámenes. Que me ha pasado a mí varias veces.

E5. Faltar a clase.

E4. Yo sobre todo los exámenes, decir «voy a suspender, no puedo, esta asignatura me puede» y bloquearte de tal manera que no puedes estudiar, no puedes ni leer lo que tienes delante y decir «mira que para suspender no me presento».

ANEXO II. Transcripción de las sesiones con el profesorado

GRUPO DE DISCUSIÓN – PROFESORADO

Profesor 1 (P1)

Profesor 2 (P2)

Profesor 3 (P3)

Profesor 4 (P4)

Moderador (M)

M. *¿Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué?*

P1. Sí, yo creo que sí. Muchas veces, uno de los errores es que los alumnos no tienen esa autoconfianza de que lo van a hacer. No son capaces tampoco de algo que han hecho correctamente, en el momento en el que cuestionas, solamente para la evaluación, para corregir, para ver las estrategias que han utilizado, si no tienen esa autoconfianza, directamente consideran que es un error. También creo que de ahí que tengan una graduación en las traducciones que exponemos todo el profesorado, para que poco a poco vayan adquiriendo esa confianza ante problemas que van surgiendo cada vez más complicados.

P2. Sí, yo también creo que esa confianza les va a hacer participar más o menos en clase. Cuando ellos creen que lo van a decir está mal, se cortan. Y ya esté bien o mal, lo importante es que se lancen. Eso también puede influir.

P3. Yo pienso que la autoconfianza es fundamental y que es algo que depende mucho de ellos. También del profesor o profesora que tengan, porque no puedes estar machacando a los estudiantes diciendo que todo lo hacen mal. Hay cosas que las hacen bien y como todo se va acumulando: lo que has dicho en una clase se supone que para la siguiente ya lo tienen que hacer bien. Yo creo que, sobre todo, es muy importante alentarles cuando hacen las cosas bien. Pero, en mi opinión, sobre todo por otra cuestión, ya que es desde la experiencia profesional, que supongo que a vosotras os habrá pasado también. Yo siempre les cuento anécdotas de ese tipo para que se convenzan que no es solo una cuestión del profesor. Si tú no tienes confianza en que has hecho un trabajo bueno, es un trauma, porque ¿cómo le entregas una traducción a un cliente cuando no has podido cotejar determinadas cuestiones sobre dudas que tienes? Yo creo que por ahí hemos pasado todos, porque has ido corto de tiempo, porque no has podido consultar... es fundamental que tú estés convencido de que lo que has hecho esté bien hecho. Podrías haberlo hecho un poquito mejor. Pero cuando uno dice «es que no sé ni lo que estoy entregando». Vaya, yo nunca entregaría una traducción así. Creo que eso para ellos es fundamental y, efectivamente, como hay una progresión, ahí está lo de la graduación en la dificultad de los textos que se les encarga.

M. *¿Creéis que es importante trabajar la confianza de los estudiantes en su capacidad para traducir durante la formación que reciben? ¿Por qué?*

P1. Es esencial. Siempre pones ejemplos, viendo con lo que es el modo profesional. Si tú te enfrentas a un cliente, y a veces un cliente te cuestiona ciertas cosas que tú sabes

que es correcto. Si tú no tienes esa autoconfianza, tienes dudas sobre la versión que has dado, pues en el momento en que te lo cuestionen, dices «vale, está mal», pero si tú eres capaz de responder a cada una de las decisiones que has tomado en tu traducción entonces es que a lo mejor podrías haber cogido otra mejor, pero no hay ningún problema. Yo creo que la confianza, el ser capaz de autoevaluar tu traducción previo a la entrega y posterior al defenderla es lo que te hace ser un buen profesional.

P2. Sí, yo también creo que ya no juega el papel solo el alumno, que sí que por su parte tiene que sentirse confiado y motivado, sino también nosotros como profesores el fomentarlo y darle poco a poco esa tranquilidad, de sentirse libre de comentar lo que sea y que poco a poco les haga proponer lo que quieran y, por supuesto, con la experiencia el trabajo mejorarlo, pero que no sea esa confianza lo que les frene para poder seguir avanzando.

P3. Yo creo ahí que es importantísimo. Para mí, la autoconfianza pasa necesariamente por que cada cual sea capaz de justificar sus decisiones traductológicas. Te puedes equivocar, como todos, pero tener la confianza de que has hecho una búsqueda terminológica apropiada, documental apropiada, de que tu trabajo no lo has entregado rápidamente a tontas y a ciegas sin haber pasado por un procedimiento de autorrevisión exhaustivo. Que tengas todo fomenta la autoconfianza, y yo, de hecho, desde hace muchos años, aunque no utilizaba el término *autoconfianza*, vengo utilizando desde hace 18 años una serie de plantillas para que los estudiantes controlen el tiempo que invierten en cada una de las fases y actividades del proceso de traducción. Y aunque el tiempo por sí solo no revela nada, justamente ahí les echas la pelota a su tejado. Vosotros cuando hacemos las presentaciones de las traducciones en clase, como no se pueden ver las traducciones de todo el mundo, es cuando tenéis que ver qué errores habéis cometido. Yo insisto mucho en que vean cuál es el origen del error, porque el mismo error que cometen varios estudiantes no tienen por qué tener el mismo origen. Uno es porque no te has molestado en buscar el término, porque era un falso amigo y pensabas que funcionaba bien. Otro es porque ha hecho una búsqueda buena pero no ha sabido aplicarla. Entonces, yo creo que eso es importantísimo, pero ese aprendizaje es suyo, no es nuestro. Creo que la justificación de las decisiones de traducción es muy importante para conseguir esa autoeficacia y autoconfianza del estudiante.

P4. Sí, yo creo que sí. Sobre todo, en francés, que son las asignaturas que imparto, sí que he detectado que se pegan muchísimo a los textos. Al ser un idioma muy cercano, que no igual, al español, se pegan muchísimo y tienen miedo de separarse y hacer cualquier cosa algo más creativa. Sí que es verdad que suele coincidir que los alumnos que son más extrovertidos, se les ve con más confianza, son capaces de hacer esa separación del texto. Sí que creo que es clave precisamente porque a lo mejor en otro idioma más distante no te queda otra que separarte del texto, pero en francés te encuentras traducciones literales día a día. Desde mi punto de vista, es muy importante [la autoconfianza] para superar esa barrera.

M. *¿Tratáis de desarrollar la confianza de vuestros estudiantes como traductores? ¿Por medio de qué acciones?*

P3. Bueno, yo más o menos lo he dicho antes, con el tema de las plantillas. Lo que hago, por ejemplo, en aquellas asignaturas en las que imparto pocos créditos, ya me organizo yo para que, en 10 clases, por ejemplo, a texto y traducción por clase, al

principio les obligo a utilizar las plantillas, que sé que es un latazo para ellos tener que controlar, pero luego al final se alegran, porque se dan cuenta de que no sabían cuántas palabras son capaces de traducir por hora. Que vayas rápido como las balas no significa que luego seas muy bueno, porque tienes que ver los errores que has cometido. Con lo cual, tienen que implicarse a fondo cuando están en clase y no estar allí sin hacer nada.

P1. Yo creo que soy la única que he compartido clase con cada una de vosotras y creo que nuestra forma de trabajar es muy participativa. Permites a los alumnos que den sus opciones. Eso yo también creo que al final, diciendo «mira aquí te has equivocado, pero puede ser por este error o por este otro». De alguna manera intentas darle confianza. Yo siempre recuerdo cuando estaba estudiando que había un profesor que siempre decía «todo fatal, todo el mundo lo habéis hecho fatal» y yo siempre pensaba si era yo. Yo por lo menos pretendo que en mi clase no sea así. Al que lo ha hecho mal pues sí decirle «mira, este error... tienes que ir a tutoría». He empezado a hacer desde hace unos años una prueba diagnóstica al principio, no les pongo nota, pero sí para ver... porque hay gente que tiene unas faltas de ortografía que no es normal... De esa manera que vean unos fallos que sí que son... Si no sabes traducir, no tienes que saber, porque es una clase de traducción general y, por tanto, vamos a aprender todos, pero sí que aquellos problemas que tienes que solventarlos, porque no los voy a enseñar yo, los tendrás que solventar por otro camino. De esa manera, pretendo darles un poco más de confianza a la hora de hacer sus traducciones.

P4. Sí, yo coincido con vosotras dos. Y en el caso de P3, las plantillas lo agradecen los alumnos y los que vamos detrás dando clase, porque vienen los alumnos *superentrenados*. La puesta en común ahí sí que creo que es una manera de trabajar la confianza, sobre todo también, si van respaldados en un grupo y no hay uno solo defendiendo la traducción y al final, aunque sabes que siempre hay errores, no puedes responsabilizar a una persona solamente de ese fallo de traducción, aunque sea una barbaridad y aunque pienses que no hay por dónde cogerlo, no se lo vas a decir. Siempre habrá maneras de hacerle ver, y que al final es una decisión de grupo que no solamente es fallo de una persona. Que es verdad que el papel de una persona puede comprometer el trabajo de un grupo entero, pero al final la responsabilidad tiene que ser compartida. Eso creo que el sentirse respaldados por su grupo a ellos les viene bien.

P2. Yo también en la línea de la anécdota de profesores que enfatizaban mucho en los errores que se tenían, creo que, aunque pensemos en el fondo que es un error garrafal, tenemos que hacer un esfuerzo de contención. Una cosa es que sea un error de base, faltas de ortografía, ahí tampoco podemos hacer mucho, al margen de señalarlas, pero venimos a enseñar a traducir. Pero cuando hay errores de traducción sí que tenemos que suavizar los comentarios, es lo que intento en clase siempre, para que ellos no se vean incomodados si se equivocan y que propongan. Proponer creo que es la clave, que den sus opiniones, sus propuestas, ya sean estudiantes Erasmus o nativos españoles. Muchas veces los Erasmus se cortan y no se fían tanto de sus capacidades, pero que lo digan y, aunque a lo mejor lo escuche y diga «no tiene mucho sentido», pero les dices «mira, esta parte ha estado muy bien. Esta otra como la podemos mejorar, que intervengan los compañeros». Que se vean que pueden hacerlo.

P4. Sí, un refuerzo positivo justo antes de ir a señalar el error va bien, porque les estás premiando lo de antes. Decirles «mira esta parte está muy bien, esto está genial. Esta

solución me ha encantado, pero aquí...». Así ya vienen como más contentos. Que no sea solamente señalarles los errores de decir aquí, aquí y aquí.

P3. Yo querría insistir sobre eso. Muchas veces, independientemente de lo exigente que sea cada cual, es muy importante en que nos centremos en que hay que darle el incentivo ese positivo, pero sin olvidarnos que ellos tienen su parte de responsabilidad. Por eso decía antes lo de la evaluación sumativa, aunque no voy poniendo notas por clase y por trabajo, pero sí digo «estoy ya lo hemos visto antes, no quiero ver a nadie más cometiendo el mismo error. Y, de hecho, el otro día me ocurrió algo con un Erasmus que no sabía si decírselo en público o no, pero al final opté por decírselo en público, porque bajé las traducciones de dos o tres erasmus y me di cuenta de que dos chicas tenían errores de fraseología, frases que no eran idiomáticas, pero no tenían ni un solo error de ortografía. Otro, en cambio, estaba plagado, porque no había utilizado el corrector ortográfico. Mira, como mínimo, en la autorrevisión, que se lo dije en dos o tres expresiones, le dije «¿es que no te has dado cuenta de que no lo tenías activado?». No se lo tomó mal, «es que podías haber evitado cerca de 20 faltas», porque yo pensaba que había hecho la traducción con el Google Translator y no, es que eran errores de escribir mal. Entonces, creo que es importante para que se impliquen y vean también que esa autoeficacia pasa por ser responsable de tu propio aprendizaje y ser consciente de que no todo es función del profesor, de que el grueso es tuyo.

P2. En esta línea, a veces pasa lo contrario. Que no es que se queden cortos de autoeficacia, sino que les sobra y se saltan toda esa fase de revisión que a veces son mínimas y fundamentales.

P3. Y este estudiante, en concreto, claro comparaba los tiempos con los miembros del mismo grupo y yo decía «qué rápido». Yo insistía porque sabía que aquello no iba bien y decía «ojo, que ser muy rápido no significa que sea uno mejor, que tenéis que ver rápido, pero a ver los errores que hemos cometido y eso cada cual, después de terminar la clase, lo veis en casa tranquilamente y antes de que termine la clase preguntáis si tenéis alguna duda».

M. *¿Qué factores o acciones creéis que pueden repercutir negativamente en la confianza de los estudiantes en sus capacidades para traducir?*

P4. Señalarles un error, aunque lo tienes que hacer, pero de ahí a hacer saña con un error que a lo mejor puede ser una barbaridad. Y depende de qué persona. Tienes que tantear con cada persona hasta dónde puedes llegar, porque hay alumnos que sí sabes que les puedes decir las cosas más claramente y con otros tienes que ser más suave, porque puedes crearles un problema importante.

P3. Las formas de los profesores yo creo que son importantes, cómo te diriges a los estudiantes. Se puede decir lo mismo con mano izquierda o con mano derecha.

P2. O cambiando el orden de los factores. Primero dices lo bueno y luego dices lo malo y de qué forma decimos lo malo.

P3. Y también cada persona, porque hay gente que se corta mucho y no les digas algo porque son capaces de no volver a venir a clase. Y con los Erasmus creo que es muy importante, porque se sienten cortados porque dicen «tengo muchos errores» y yo

siempre les digo que a ellos les pasa lo mismo cuando es a la inversa. Y así se quedan mejor. Y otros pobres que no hacen ni siquiera inversa, que están haciendo traducciones hacia su lengua C o D.

M. *¿Creéis que los compañeros de clase influyen en la confianza del estudiante a la hora de traducir?*

P1/P2/P3/P4. Sí.

P1. Obviamente, sí, porque a veces te llega información de los grupos... No sé si es mi percepción, aunque es verdad que en el ambiente no hay una competitividad, al menos en mis clases, no veo voces o saña hacia la versión de tal persona. Pero sí que a veces en los grupos aparecen. Al pobre Erasmus siempre le dejan que sea el documentalista y el jefe de proyecto y nunca lo ponen a traducir, cuando, además si hay un traductor hispanohablante y otro francófono, ambos se están enriqueciendo juntos. ¿Por qué no confían en él? Eso puede repercutir en las traducciones de esa persona. No obstante, en el ambiente en clase no noto una competitividad que baje la confianza al resto.

P4. Yo a veces sí he notado, aunque más como alumna que como docente, las exposiciones... Hay gente que levanta más la mano cuando expone cierto grupo que cuando exponen otros, como si tuvieran sus cuentas pendientes. A veces también tienes que ir un poco suavizando la situación si ves que hay cierta tensión, que proponga otro, que exponga otro. Aunque es cierto que lo he visto más como alumna y en inglés. En los grupos que compartía que yo tenía era en general muy bueno, sí que es verdad que en mi grupo les digo que me da igual que a mí no me escuchen pero que a sus compañeros sí, porque influye mucho que estés exponiendo y tengas delante a una persona con el móvil, con el ordenador... Eso yo como profesora no lo soporto. Que pasen de mí, bueno, pero de sus compañeros no...

P2. Yo también creo que tanto en el grupo como de forma individual con quien estén sentados al lado. Si alguien no tiene demasiadas creencias en sus capacidades, se van a dejar llevar por el que lleve la voz cantante en el grupo o el que esté al lado y a lo mejor su opción era la buena, pero esa falta de confianza le ha hecho dejarse llevar por el compañero y a lo mejor está bien o no. Pero ahí sí que habría que fomentar creer en uno mismo y no dejarnos llevar por que el compañero diga una solución u otra.

P3. Yo creo que, en la falta de autoconfianza de los estudiantes, sí que creo que tenemos los profesores a nivel individual sí que tenemos que hacer una gran labor que, además, es muy fácil. En las clases de traducción 1CA que es en francés o TEBA, algunos erasmus quieren hablar en francés y yo creo que no es conveniente hablar en francés porque si no, no aprenden español. Te mandan un correo hasta cuando estás en la tutoría o en clase. A veces para animarlos, porque ves que se sienten cortados porque no quieren hablar español (es verdad que hay algunos que su nivel de español es muy bajo), les hecho alguna pregunta en francés y les he pedido que me respondan en francés, pero despacio y alto para que les entiendan sus compañeros. Los he "utilizado" para que expliquen y que vean también los demás su importancia dentro del trabajo de grupo para aclarar algunos segmentos textuales que los demás no entienden y que, a base de diccionarios, no los encuentras. Así se sienten más importantes, pero también debo decir que, en cuanto a los trabajos en grupo, el típico y la típica que no hace nada y todos los demás... Ya ves que el ambiente en el grupo... Y ya les digo desde el

principio que me pongan en cada trabajo quién ha participado realmente. Si alguno no ha podido por lo que sea, no pasa nada, pero que lo pongan para evitar conflictos. Y luego en cuanto a lo que decíais de la competitividad entre ellos, lo he notado, sobre todo, entre los alumnos de T1CA y T2CA porque son de inglés. A veces, situaciones para mí incluso muy incómodas. Me acuerdo una vez de una chica hace unos años de las típicas que participan siempre y ya ves los gestos de sus compañeros... Ahí tiene también que intervenir el profesor y decir «espérate un momento...». Hay cosas que ciertamente el profesor tiene que intervenir con mucha mano izquierda, pero tiene que hacerlo porque muchos estudiantes se pasan.

P4. Ojitos en blanco...

P3. Y unos diciendo «la tonta esta del culo y yo diciendo, pero si te oigo yo, cómo no te va a oír tu compañero que está al lado.

M. *¿Y positivamente cómo pueden influir los compañeros?*

P1. En todo. Primero porque están en la misma situación. Por mucho que nosotros hayamos pasado por ahí, pero al fin y al cabo hay una diferencia de edad o a veces cada vez yo noto que me llevo más años con los alumnos, que comparto menos la formación o ciertas formas de formación y sorprenden ciertas cosas que hace unos años no me sorprendían. El hecho de ser coetáneos, de enfrentarse a los mismos problemas, creo que es muy positivo.

P3. Y la opinión que tienen unos de otros. Pero ahí igual, pienso que el profesor tiene que gestionarlo bien. Cuando me encuentro con traducciones muy buenas, leo primero la traducción antes de compararlo con el texto de origen y cuando veo que es muy buena, el día que toca exponerla en clase digo «venga, leedlo rápido» y digo «opinión general, ¿qué os parece? ¿Habéis visto algún error grave? Está bastante bien, ¿eh? Muy bien, estoy muy contenta». Esas cosas los refuerzan mucho. Es una de cal y una de arena. Luego cuando les toca a otros igual. Si lo han hecho bien, pero hay algunos que son todos malos y son siempre malos, tampoco puedes darles ese refuerzo. Tienen que ser conscientes de que, si no lo son, es por algo. Que se tienen que poner las pilas.

P1. Claro, que tienen que trabajar más. Que si algunos traducen más fácil a ellos les va a costar más.

P2. Y, sobre todo, eso, el tiempo que pasan trabajando juntos, como pasa en todas las asignaturas. Yo también, por mi faceta anterior de estudiante. Cuando trabajas en equipo, uno propone una solución, otro otra. «mira me gusta más la tuya, al final sí que tenías razón, la tuya está muy bien». Si en el grupo se trabaja bien, a excepción de grupos en los que haya un poco de discordancia, pero sí que se refuerzan esos aspectos.

P3. Esas actitudes son magníficas, porque es lo mismo que ocurre cuando estás trabajando en una empresa o en un proyecto de traducción en grupo y cuando llega tu revisor y te [rompe el trabajo]. Y tú «pero si esto lo he justificado» y el revisor dice «y este también y aquel, y el otro... también son traductores y están de acuerdo conmigo», ¿qué pasa? ¿Es que eres tú aquí el que más y no atiendes a razones?

P1. Yo eso siempre intento, cuando ves que hay una persona que es el revisor o cuando son dos personas el revisor, que además ves que son la voz cantante del grupo, y han cambiado literalmente la otra traducción de los compañeros por estilo. Ahí intento compararlo y decir “¿y esto por qué es un error? ¿Por qué no habéis confiado en vuestros compañeros?” para, de alguna manera, que vean que no porque dos personas no le apoyen o hayan decidido imponer sus criterios está mal.

P3. Que no se trate de preferencias de dialecto ni nada de eso, donde dices tú “sin embargo” y yo digo “no obstante” y te corrijo 20 cosas y ya está muy mal que he hecho 20 cambios.

M. *¿Habéis notado un desarrollo en la confianza de los estudiantes a la hora de traducir a lo largo del Grado en TI?*

P1. Yo es que solamente doy clase en segundo, entonces realmente P3, que tiene a lo largo de los diferentes [cursos] sí que lo puede ver, pero yo es verdad que, como les doy Herramientas y doy Traducción General, luego no sé si en el fondo mantienen esa confianza que conmigo les cuesta, porque es normal, es su primera introducción a la traducción. Luego esos problemas, dudas, miedos no existen, porque es verdad que llevo mucho tiempo sin dar en Traducción Especializada, no puedo...

P3. Yo sí lo he notado mucho, pero, para notarlo, es muy importante que tengas el mismo grupo, al menos algunos. Yo, por ejemplo, como estoy impartiendo varios años aunque sea uno o dos créditos de T1CA y todos los que han estado conmigo en T1CA comparto la T2CA y luego vienen; ahí lo noto muchísimo. En cambio, en TEBA, como es especializada y luego el grupo de jurídica lo comparte otra compañera, es decir, que los mismos no pasan por mis manos otra vez, ahí no puedo juzgarlo. O estudiantes que he tenido en el Grado o la Licenciatura y luego han hecho el máster. Ahí también lo noto yo.

P2. Yo, un poco en ese sentido, la que imparto es T1CA, pero, como se supone que han dado ya antes en su lengua alguna asignatura de traducción, sí que al menos no parten de cero, ya algo se ve que han trabajado. Entonces un poco más de confianza sí que detecto.

P4. Yo lo noto, sobre todo, cuando vuelven del Erasmus. Después de haberlo hecho, sí que he notado cambios muy grandes: vienen más *espabilados*, mejor, los ves... Yo creo que hay como un antes y un después en la carrera: antes y después del Erasmus, que la gente viene con el chip cambiado y sí que lo noto. Sobre todo, en HITI, que no tiene nada que ver con las asignaturas de traducción pero tengo un grupo de HITI que son todo alumnos de segundo y otro que son todo alumnos de tercero que no les han convalidado HITI. Se nota la diferencia de confianza, de seguridad de un grupo a otro.

M. *¿En qué se manifiesta ese desarrollo? ¿En qué veis reflejada esa confianza?*

P4. Quizás que te duden menos cuando tienen que justificar, que estén más seguros a la hora de poner por qué has decidido traducir esto así y te lo saben justificar mejor que en segundo, que te dicen “es que me sonaba bien; lo he visto”. No, te dicen “lo he hecho así por esto, por esto y por esto”.

P2. Menos timidez. Más variedad de recursos que han sabido consultar para asentar bien su opción.

P3. Sí, yo pienso eso. Primero, que son más capaces de justificar sus decisiones, pero también son mucho más permeables a la hora de aceptar que efectivamente han cometido un error y por qué lo han cometido. Y creo que eso es muy importante...

P4. ...sí, no les afecta tanto.

P3. Dicen “pues es verdad, tendría que haberlo buscado”. Les digo “pero decidme la verdad, ¿lo habéis buscado?”, y ellos “yo no lo he buscado porque pensaba *ventana es ventané*”, un falso amigo. Ahí se dan cuenta ellos de que no estamos diciendo las cosas por decirlas.

P4. Sí, en segundo, cuando señalas un error se les descompone las caras, es como que se les viene el mundo encima. Te da una pena y ya con los grupos que tuve en Especializada de tercero o cuarto.

P3. TEBA de tercero.

P4. Sí, de tercero, pero tenía algunos de cuarto en ese grupo. Sí que se aceptan mucho y no se te descomponen, no les da tanta pena.

P3. Y para mí otra cosa importante, al menos algo en lo que insisto muchísimo desde el principio, en los procedimientos de trabajo. Y les digo “ya me diréis que soy un latazo, pero me da lo mismo, es que procedimientos hay tener”. En cuanto entras a trabajar con una empresa en plantilla o bien como autónomo, hay un montón de instrucciones que te dan que tienes que seguirlas a rajatabla. Y si no eres capaz de seguir algo tan tonto y tan nimio, pero tan importante a la vez, como es cómo denomino los archivos, cuándo tengo que mandarlos, cómo tengo que mandarlos... vaya que no hay que ser ingeniero de caminos para hacerlo. Si no eres capaz de hacer eso como vas a ser capaz de seguir otras instrucciones muchísimo más complicadas. Entonces, yo insisto muchísimo en las clases y les digo “no me vayáis a preguntar ‘¿y esto cómo queda?’”. Me da muchísimo coraje y les digo “si has entendido la solución, tú tienes que saber que esta puede ser la solución o esta o esta. Puede haber tres válidas o ninguna de las que hemos expuesto”. Que no sea un poco ya como los niños de instituto, no. Sabemos que la equivalencia es dinámica, que según el texto. Entonces es para que ellos vean cómo se tienen que trabajar también sus propias cosas, ¿no? Y una vez que se haga que sea completar sus glosarios, volver a corregir sus traducciones, que eso ya es trabajo de ellos, fuera de clase.

M. *¿Qué beneficios pensáis que puede tener un estudiante que confíe en sus capacidades frente a uno que no confíe en ellas?*

P4. Todo, a nivel global, el rendimiento mejora mucho. Es verdad, que el exceso de confianza también te hace patinar, porque tú vas muy seguro, no compruebas las cosas y pegas unos patinazos importantes, precisamente porque no buscas, no te documentas, porque estás seguro de que lo sabes y luego no. A nivel general, creo que mejora mucho el rendimiento en las traducciones. Y, vuelvo a lo de antes, son capaces de despegarse del texto y dejar de hacer traducciones tan literales. Cuando ves que una persona

domina, que tiene confianza en el tema, que está cómodo, las traducciones se ven que salen mejor.

P2. Yo creo que también al final se aprende equivocándose y, al estar más seguros de sí mismos, están más seguros de proponer algo, ya sea para bien o para mal, y si está mal también lo propones, pero bueno, se ha aprendido, no solo vamos a aprender haciendo las cosas bien. Entonces, en ese sentido, también puede estar bien.

P3. Para mí la autoconfianza es fundamental para desarrollar el autoaprendizaje que va a ser básico en la vida de un traductor, porque no siempre vas a trabajar con los mismos textos ni con las mismas personas. Siempre cabe la posibilidad de que empieces a trabajar en un ámbito con unos temas que jamás en la vida has tocado y no puedes volver otra vez a la Facultad a ver quién te enseña eso, pues tú ya sabes darles las herramientas básicas o mínimas para que cada cual, partiendo de eso, pueda desarrollar también su autoaprendizaje. Para eso hacen falta procedimientos y métodos de trabajo. Y un estudiante que tiene confianza en sí mismo, porque sabe que conoce los elementos, y yo siempre les insisto y les digo “si alguien os dice que de aquí vais a salir especialistas, es una falacia”. No los quiero engañar y no creo que les esté hablando negativamente, porque, al revés, pongo de manifiesto que lo importante es que sepan cómo tienen que documentarse, cómo tienen que aplicar esto. No podemos ver más que botones de muestra de tipos de texto y de traducciones. Entonces que nadie piense que va a salir de especialista de cualquier cosa, porque no.

P2. En ese sentido, yo pienso que aquí lo que hacemos es plantar la semilla en el sentido de la autoeficacia, aparte de otras muchas cosas, pero va a ser después con la práctica cuando eso empiece a florecer.

M. *¿Y qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza?*

P4. Me he adelantado. Sobre todo, eso, vas muy confiado porque es un tema que te gusta, que dominas, y no te documentas. Entonces, vienen “no es que a mí esto me gusta mucho, sé mucho”, me ha pasado, y yo “vale, sabes mucho pero no te has documentado y has metido la pata porque ibas sobrado”. A veces te pasan esas cosas, a veces es muy bueno, pero otras veces te juegan esas malas pasadas.

P2. Sí, yo estoy de acuerdo, también en lo que comentabas de la cercanía entre el francés y el español. Al final vas tan seguro que no te da por percartarte de esas cosas que pueden diferir, que pueden ser tan parecidas, pero a lo mejor no entre las dos lenguas.

P3. Para mí, el exceso de confianza, en traducción, en las asignaturas que yo imparto en el grado, conlleva falta de análisis del texto de origen, porque como es todo trabajos en contextos de entre 350-450 palabras, entonces “esto está chupado. Esto me lo hago yo con la gorra”. Entonces ves y dices “¿cómo es que uno tarda en leerlo 3 minutos?”. Eso es que lo ha leído una vez, cuando otros le han dedicado a esa lectura analítica, yo les digo siempre “poneos a leerlo como si fuera un comentario de texto de cuando estabais en el instituto”, porque hay que ver lo que subyace al discurso, muchas cosas que, a primera vista, si no lo leemos dos veces, determinar las palabras clave, los términos clave, aquellos que pueden hacer que cometas errores graves. Entonces, ese análisis riguroso y exhaustivo no lo puedes hacer en tres minutos. La gente que tiene una

confianza excesiva en sí mismos: ¿qué tiempo le dedicamos al análisis textual?, el mínimo; ¿qué tiempo le dedicamos a la búsqueda terminológica y documental? Menos que nadie, porque ellos ya lo saben todo y si no lo saben lo intuyen por el contexto. Algunos, es verdad, que son muy listos y en algunos casos no se equivocan, pero cuando se equivocan cometen errores de bulto, muy graves. Y por las mismas, cuando llega la autorrevisión, como piensan que lo han hecho tan bien, dicen “bah, si esto ya está acabado”.

P4. Sí, eso es verdad, que cuando ocurre, los patinazos es verdad que son gordos. No de que se te ha escapado una cosilla, un matiz. No, cuando patinas porque vas de sobrado, lo haces a lo grande.

P3. Y luego la propia actitud. “¿Esto por qué lo has puesto así? Justifícamelo”, y te dicen “pues porque lo he encontrado, si eso está en internet. En cualquier sitio, no tienes más que buscar”. Y digo “no, que me digas la fuente”. Un poquito de sobrado o de sobrada.

P2. También entra aquí en juego la cuestión del tiempo, porque es lo que tú comentabas antes de la plantilla. Ellos cuando se ven apurados, pues venga... Quizá eso haga que se fomente también que se crean más autoeficaces de lo que realmente puedan ser.

M. *¿Creéis que la lengua B influye en la confianza del estudiantado?*

P3. De hecho, has empezado, antes de que nos hicieses la pregunta, diciendo que tú ibas a hacer [la investigación] en la combinación lingüística francés-español, pero no sé si lo has dicho o es que me lo he imaginado yo, creo que en francés tenemos un problema: es que hay mucha gente que no entra por inglés y lo hace por francés. Estamos trabajando con estudiantes que tienen un falso francés como lengua B. Eso se ve a la legua. En francés, al menos, no sé vosotros, pero yo lo he notado muchísimo. En TEBA hay gente que tiene un nivel de francés buenísimo, pero otros que van fatal, no saben hablar. No los ves que sean estudiantes de traducción de tercero por la forma de pronunciar. Ahí es lo que decía P4, claro cuando vienen de Erasmus, los ves con otra..., porque antes les da hasta fatiga y resulta que seguramente igual son muy buenos o bastante mejores en inglés. No han entrado por la nota de corte, pero seguramente son infinitamente mejores en inglés que en francés. Entonces ahí el nivel es muy muy heterogéneo. El nivel, por ejemplo en TEBA, es muy heterogéneo.

P4. Sí que es verdad que hay muchísima diferencia. Incluso a mí, cuando doy HITI y les pedimos que hagan traducciones de páginas web, tengo gente de francés que me las hace en inglés, precisamente por eso que dices, porque están más cómodos haciéndolo en inglés aunque sea francés su lengua B. Y creo que es por eso, porque hay gente que a lo mejor no ha entrado en inglés.

P2. Yo ahí no sabría decir, porque la que imparto es de lengua C francés.

M. *Y, por último, ¿en qué medida creéis que la nota de acceso afecta a la confianza?*

P4. Yo, y te lo digo como alguien que ha hecho Traducción por inglés, la nota de acceso es un arma de doble filo, porque en inglés entra mucha gente, en mi época era un 12 y algo, la mayoría de la gente viene con matrícula de Bachillerato. Además, hay mucha

gente que a lo mejor vienen de pueblos más pequeños que han estado acostumbrados a ser la *superestrella* de su instituto. Ahora te meten en una clase con sesenta superestrellas de sus institutos y te pegas un guantazo monumental. Eso es lo que vi en mi época en inglés. Vienes diciendo “buah, he sacado selectividad, todo 10 en Bachillerato”. Te metes un guantazo que mucha lo lleva muy mal, porque vienen también con ese exceso de confianza del instituto. “Jo, yo es que era el mejor de mi clase”. Sí, pero es que ahora estás con los mejores de todas las clases de España. Ahí la confianza, hubo mucha gente de mi promoción, te hablo como alumna, que dejó la carrera en el segundo cuatrimestre de primero o ya a segundo, porque se vinieron abajo y se pegaron un guantazo con la realidad tremendo.

P2. En ese sentido, yo sí que hice Traducción por francés y notaba un ambiente más distendido, ahí la gente ya no va tanto... Siempre hay unos cuantos que van con su nota buena, normalmente tendrán su propia creencia de autoeficacia, pero después, en general... Es verdad que hay muchos que a lo mejor no han podido entrar por inglés, como pasaba antes, o que simplemente no sabían qué hacer como pasa en todas las casas, pero sí que no había ese nivel de subidón, digamos.

P4. Sí, es que el perfil de francés yo creo que en eso es más peculiar, por así decirlo (P2. Es más llano). Sí, gente más llana, que tiene un verdadero interés por francés, porque en inglés es verdad que hay mucha gente que se mete en Traducción porque tiene una supernota de corte y que tiene muchas salidas y ya está, y les importa el inglés poco o nada. Y creo que en francés sí que se nota eso, que la mayoría de la gente que está tiene interés de verdad por estar ahí.

P3. Yo opino que lo de las notas de corte... Si fuera yo Ministra de Educación, cambiaba las cosas (P4. Pues te votaríamos). Lo digo porque yo cambiaría las cosas... es decir, yo, nota de corte, que he estado impartiendo clases en tres másteres en Derecho, decía si nuestros estudiantes son para darles besos de los buenos que son, en comparación con los de Derecho del máster. Que yo decía “pero si esto es para darnos con un canto en los dientes de los estudiantes lo buenísimos que son”. En todos los sentidos, son estudiosos, por eso tienen buenas notas y por eso la nota de corte es tan alta; si son estudiosos, en general, te puedes imaginar también que tenga buen dominio de la lengua materna, pero ojo, que eso no significa que tengan buen dominio o un dominio excelente de su lengua B. Cuando digo un dominio, ya no digo un dominio, sino las capacidades y habilidades necesarias, o la motivación necesaria para determinadas cosas. Yo, por ejemplo, cuando hice Traductores, que por aquel entonces era todavía Escuela Universitaria, no promoción oficial, hacían una prueba para ver si te podías matricular. Había gente que, a lo mejor no tenían una nota de corte muy buena, pero era muy buena con las lenguas, tenían esa capacidad innata. No digo hacer ese tipo de prueba y quitar la nota de corte, no, pero creo que tendría que haber un baremo conjunto, una ponderación. Es decir, a ver tus capacidades lingüísticas y hacer una prueba específica para el conocimiento de lenguas o incluso de traducción de un texto pequeño y luego aparte tener en consideración la nota de corte, al igual que lo haría también para las informáticas o para las ciencias o para medicina, que tienes que tener vocación, o para ser maestro también. Es decir, prueba complementaria específica de lo que quiere estudiar la gente, porque a veces hay mucha gente que no sabe dónde se meten y a mí algunos estudiantes me han venido a la tutoría llorando. Y les digo “¿por qué estás aquí si no te gusta?” y me dicen “mi madre. A mí lo que me gustaba era Filología, pero como decía mi madre que no tenía salida, me obligó”. Y a mí me daba

una cosa ver a la chiquilla... cuatro años de su vida perdidos haciendo algo que no le gusta. Si de todas formas estar en paro vamos a estar en paro lo mismo, el que se busque trabajo se lo va a buscar, pero por lo menos estudia una cosa que te guste. Entonces, para mí eso me parece de penoso y muchas veces la gente se matricula también por el prestigio que tiene decir que has entrado en una carrera cuya nota de corte es altísima o muy alta, o donde hay una nota de corte que en otras carreras no la hay.

P4. Sí, porque es como si entras con una nota de corte tan alta, ¿cómo te vas a ir a Filología? ¿Cómo vas a desaprovecharte yendo a Filología? Pero si es tu vocación, vete a Filología o a lo que te guste.

P3. Ventajas e inconvenientes, me parece que tiene la nota de corte.