



# Universidad de Granada

**FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

Trabajo Fin de Grado

Curso Académico 2019-2020

## **La adquisición de la autoeficacia en el alumnado de traducción: un estudio práctico**

**Ana García Canteli**

**Directora: Dra. Catherine Way**

Granada, junio de 2020

### **Declaración de Originalidad del TFG**

D./Dña Ana García Canteli con DNI 32893253X, 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 17 de junio de 2020

Firma del alumno



*When obstacles arise,  
you change your direction to reach your goal;  
you don't change your decision to get there.*

*(Zig Ziglar)*

## **Agradecimientos**

A la Dra. Catherine Way, directora de este TFG, por su constante ayuda y dedicación, en especial en esta difícil situación que nos ha tocado vivir.

A mis padres, por su apoyo incondicional en los momentos más difíciles.

A los estudiantes que han participado en los grupos de discusión, sin ellos este trabajo no habría sido posible.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |            |
|---|------------|
| <b>Lista de siglas</b>                                | <b>vi</b>  |
| <b>Lista de tablas</b>                                | <b>vii</b> |
| <b>Lista de figuras</b>                               | <b>vii</b> |
| <br>  |            |
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b>                                | <b>1</b>   |
| 1.1. Objeto del trabajo y justificación               | 1          |
| 1.2. Objetivos  | 3          |
| 1.3. Enfoque metodológico y estructura                | 3          |
| 1.4. Cuestiones ortotipográficas                      | 5          |
| <br>  |            |
| <b>2. MARCO TEÓRICO</b>                               | <b>7</b>   |
| 2.1. Definición del concepto de autoeficacia.         | 7          |
| Otros conceptos relacionados con la autoeficacia      |            |
| 2.2. Antecedentes                                     | 12         |
| 2.3. Autorregulación del aprendizaje                  | 15         |
| 2.4. La didáctica de la traducción                    | 19         |
| 2.4. Docencia <i>online</i>                           | 21         |
| <br>  |            |
| <b>3. MARCO EMPÍRICO</b>                              | <b>26</b>  |
| 3.1. El grupo de discusión                            | 27         |
| 3.2. Características del grupo de discusión           | 28         |
| 3.3. Diseño de los grupos de discusión                | 30         |
| 3.4. Diseño del guion preguntas                       | 31         |
| <br>  |            |
| <b>4. ESTUDIO EMPÍRICO</b>                            | <b>32</b>  |
| 4.1. Entrevista a la docente                          | 32         |
| 4.2. Desarrollo de la docencia: problemas encontrados | 37         |
| 4.3. Nuestros grupos de discusión: clasificación      | 38         |
| 4.4. Desarrollo de los grupos de discusión            | 40         |
| 4.5. Análisis de la información obtenida              | 41         |

|  |      |
|--|------|
| <b>5. ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>  | 43   |
| 5.1. Sentimientos al comienzo y al final de TEAB:  | 44   |
| Percepción del estudiantado sobre su autoeficacia para la traducción de textos especializados en el mercado laboral según la direccionalidad |      |
| 5.2.Prácticas que han repercutido en la adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado en TEAB                                       | 46   |
| 5.2.1. Trabajo en equipo   | 46   |
| 5.2.2. Ficha de Talón de Aquiles   | 47   |
| 5.2.3. Correcciones en el aula   | 48   |
| 5.2.4. Rúbricas  | 49   |
| 5.2.5. <i>Feedback</i>   | 50   |
| 5.2.6. Persuasión verbal   | 51   |
| 5.2.7. Sistema de evaluación   | 52   |
| 5.2.8. Introducción teórica a los campos tratados en TEAB  | 54   |
| 5.2.9. Docencia presencial vs docencia <i>online</i>   | 54   |
| 5.2.10. Otros factores (confinamiento)   | 56   |
| <b>6. CONCLUSIONES</b>   | 57   |
| <br>   |      |
| <b>Bibliografía</b>  | 61   |
| <b>Anexos</b>  | I    |
| Anexo 1. Guion de grupos de discusión al inicio de la asignatura   | I    |
| Anexo 2. Transcripción grupos de discusión al inicio de la asignatura  | III  |
| Anexo 3. Guion de grupos de discusión post-asignatura  | LVII |
| Anexo 4. Transcripción grupos de discusión post-asignatura   | LIX  |
| Anexo 5. Guion entrevista a la docente   | XCIV |
| Anexo 6. Transcripción entrevista a la docente   | XCVI |

## LISTA DE SIGLAS

|   |      |
|---|------|
| Trabajo de Fin de Grado                         | TFG  |
| Grado de Traducción e Interpretación            | TEI  |
| Universidad de Granada                          | UGR  |
| Traducción especializada A-B (Inglés)           | TEAB |
| Grupo de discusión 1                            | GD1  |
| Grupo de discusión 2                            | GD2  |
| Teoría del Aprendizaje Social                   | TAS  |
| Teoría Social Cognitiva                         | TSC  |
| Tecnologías de la Información y la Comunicación | TIC  |
| Texto origen                                    | TO   |
| Competencia traductora                          | CT   |

## **LISTA DE TABLAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Diferencias entre los conceptos de autoeficacia y autoconfianza. | 10 |
| Tabla 2. Diferencias entre los conceptos de autoconfianza y autoestima.   | 11 |
| Tabla 3. Comparación de las teorías de autorregulación.                   | 19 |
| Tabla 4. Ficha de Rúbricas  | 35 |
| Tabla 5. Hoja de Gestión de Proyectos                                     | 35 |
| Tabla 6. Ficha de Talón de Aquiles  | 36 |
| Tabla 7. Tipos de investigaciones sociales                                | 39 |
| Tabla 8. Grupos de discusión: categorización de la información            | 43 |

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Relación entre autoconcepto, autoestima, autoconfianza y autoeficacia | 11 |
| Figura 2. Diagrama de determinismo recíproco.                                   | 14 |

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente apartado presentaremos nuestro Trabajo Fin de Grado (TFG) para ofrecer una idea global del campo y objeto de investigación. En primer lugar, describiremos el objeto del trabajo y la justificación pertinente para su realización, así como los cambios en su desarrollo debido a la adaptación de la docencia presencial a docencia *online* debido al decreto<sup>1</sup> de un estado de alarma en el país el 14 de marzo de 2020 a raíz de la crisis sanitaria del COVID-19. A continuación, resumiremos los principales objetivos junto con la estructura y enfoque metodológico empleado. Finalmente, incluiremos un resumen de las normas ortotipográficas en las que se basa el presente TFG.

### 1.1 Objeto del trabajo y justificación

El presente TFG se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción y tiene por objeto, tal y como se recoge en su título, la realización de un estudio empírico enmarcado en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción. En concreto, este estudio se desarrollará con el estudiantado de la asignatura de Traducción Especializada A-B (Inglés), grupo D (TEAB), impartida en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020. La mayoría de estos estudiantes se encuentran en su último curso de la carrera y están a punto de introducirse en el mercado laboral, analizaremos, por tanto, su percepción acerca del desarrollo del grado de autoeficacia a lo largo de esta asignatura. Además, otros de los factores a tener en cuenta será el grado de influencia de la nueva situación de docencia *online* en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. Si bien la idea inicial del presente TFG era la de realizar un seguimiento académico de la asignatura mediante la observación de las clases, el decreto de un estado de alarma en el país el 14 de marzo a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 resultó en un cambio de la docencia presencial a la docencia *online*. Por consiguiente, nos hemos visto obligados a modificar la metodología del presente estudio. Así, hemos tenido que abandonar la observación en el aula y hemos decidido incluir el efecto de la docencia *online* sobre la autoeficacia de los estudiantes de traducción como uno de los factores a tener en cuenta en el desarrollo de la misma.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo de 2020

La teoría de la autoeficacia ha sido objeto de profundo estudio durante las últimas décadas con la finalidad de observar la relación entre las creencias de autoeficacia y sus posteriores repercusiones en el rendimiento académico de los estudiantes. Albert Bandura, psicólogo canadiense autor de la teoría sociocognitiva, estableció en el año 1977 los pilares de la autoeficacia en el marco de la Teoría del Aprendizaje Social (TAS). En esta teoría, se recoge la existencia de un mecanismo cognitivo mediante el que las personas introducen cambios en su comportamiento y motivación (Bandura, 1977). Así, la TAS ha conllevado la aparición de múltiples investigaciones dirigidas al análisis de la relación entre los juicios de eficacia y ejecución de las personas en diversas áreas como la educación, el deporte y la salud (Abaitua y Ruiz, 1990). Por lo tanto, en el ámbito traductológico, la adquisición de la autoeficacia por parte del estudiantado de traducción vendrá determinada por la confianza de un determinado estudiante a la hora de traducir (Haro-Soler, 2018).

Como estudiante de último curso del grado de Traducción e Interpretación (TEI) en la Universidad de Granada (UGR), he experimentado en primera persona situaciones en las que la falta de confianza ha influido negativamente en mi rendimiento académico. Por ello, estimo necesario el estudio en profundidad de esta corriente didáctica relativamente nueva que se centra en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Mediante este enfoque didáctico, se pretende guiar al estudiante de traducción en el proceso traductor utilizando la autoeficacia como el pilar para la toma de decisiones. Por ello, es necesario estudiar y analizar el marco teórico de este enfoque didáctico para poder comprender con claridad los nuevos enfoques en la didáctica de la traducción y aplicar dichos principios a nuestra investigación. Tomaremos por tanto, como referente, el estudio llevado a cabo por Haro-Soler (2018) acerca de las creencias de autoeficacia. Del mismo modo, aprovechando el cambio de docencia presencial a la docencia *online*, analizaremos este factor como uno de los aspectos que pueden repercutir en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de traducción.

## 1.2 Objetivos

El objetivo principal de este TFG podría resumirse como sigue:

- Analizar las percepciones del alumnado sobre su adquisición de la autoeficacia en la asignatura TEAB, Grupo D, en el segundo semestre del curso académico 2019-2020.

Este objetivo general se subdivide en una serie de objetivos específicos, los cuales podrían clasificarse dentro de dos marcos diferenciados: marco teórico y marco empírico.

### a) Marco teórico

- Definir el concepto de autoeficacia y compararlo con otros conceptos similares.
- Analizar la literatura existente e identificar los antecedentes que versan sobre el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del traductor.
- Establecer los conceptos básicos metodológicos del grupo de discusión que nos permitirán realizar nuestro estudio empírico.
- Identificar los rasgos principales de la docencia *online* y contrastarla con la docencia presencial.

### b) Marco empírico

- Identificar aspectos que repercutan en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción mediante la técnica de grupos de discusión.
- Analizar el efecto de la metodología empleada en la asignatura TEAB en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado según sus percepciones.
- Analizar el efecto de la docencia *online* en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado de la asignatura TEAB, grupo D.

## 1.3 Enfoque metodológico y estructura

Con el fin de alcanzar todos los objetivos anteriormente descritos, se pueden diferenciar dos fases en las que se divide nuestro trabajo. En primer lugar, con motivo de establecer un marco teórico sobre el que construir nuestro estudio, analizaremos la literatura existente en el campo de la psicología de la educación y didáctica de la

traducción. Así, nos centraremos en el concepto de autoeficacia para posteriormente compararlo y contrastarlo con otros conceptos relacionados. Del mismo modo, analizaremos los antecedentes del concepto de autoeficacia y el proceso de autorregulación del aprendizaje. Como hemos mencionado anteriormente, la situación en la que nos hemos visto inmersos nos ha obligado a modificar el desarrollo de este TFG. Hemos tenido que abandonar la observación en el aula y las prácticas del docente y centrarnos únicamente en las percepciones del alumnado mediante el grupo de discusión. Esta situación, sin embargo, nos permitirá aprovechar la oportunidad que se nos ha brindado para considerar la docencia *online* como un factor más que repercute en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción. Analizaremos también, por tanto, los efectos de esta modalidad docente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

En segundo lugar, nuestra investigación, basada en el modelo propuesto por Haro-Soler (2018), presenta una naturaleza de tipo exploratorio. Tal y como indica Grotjahn (1987: 59-60), esta primera fase presenta un carácter exploratorio-interpretativo, con un diseño no experimental y datos cualitativos que se recogen tras la elaboración de grupos de discusión para su posterior análisis.

Definiremos la metodología empleada en el desarrollo del grupo de discusión. Asimismo, estableceremos las directrices necesarias para la preparación de los grupos de discusión, que cubrirán aspectos como el diseño del guion, la selección de la muestra de participantes en el estudio y la preparación de las sesiones. Para ello, realizaremos dos grupos de discusión formados por 4 y 5 estudiantes respectivamente de la asignatura TEAB, grupo D, con los que celebraremos dos sesiones (una al principio del semestre<sup>2</sup> y otra al final de este). Esto nos permitirá evaluar la percepción de la autoeficacia por parte de los estudiantes, así como los cambios experimentados en ella a lo largo del transcurso del semestre. Aunque nuestra intención era la de celebrar estas reuniones de forma presencial, nos hemos visto obligados a utilizar la herramienta virtual de Google Meet por la situación de confinamiento en la que nos hemos visto inmersos.

---

<sup>2</sup> El plan inicial era realizar dos sesiones de los grupos de discusión: una a principios de semestre y otra a final de semestre. Sin embargo, dada la reorganización de algunas de las clases iniciales por coincidir con algunos congresos a los que debía asistir la docente y el brote de la pandemia en España a causa del COVID-19, tuvo que retrasarse la fecha de la primera sesión, por lo que se celebró en la sexta semana del semestre.

Describiremos la metodología que sigue la docente en las clases para observar los efectos que provoca en el proceso de adquisición de la autoeficacia. Dado que se han impartido prácticamente 2/3 de la asignatura de forma *online*, consideraremos la docencia *online* como uno de los factores que repercuten en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de la asignatura TEAB, grupo D. En este punto describiremos el método utilizado para la impartición de las clases *online* (mediante la herramienta Google Meet) junto con algunos de los problemas encontrados.

Posteriormente, analizaremos los datos recolectados en los grupos de discusión para proceder al análisis de los resultados y elaboración de conclusiones que finalmente nos llevará a hacer un breve contraste entre las implicaciones que trae consigo el cambio de la enseñanza de la modalidad presencial a la virtual en relación a sus efectos en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción.

#### **1.4 Cuestiones ortotipográficas**

En este apartado proporcionaremos un resumen de las normas ortotipográficas por la que se regirá nuestro TFG.

Para el uso de la cursiva, seguiremos las directrices de la Fundéu BBVA. Tal y como especifica esta fundación, “la cursiva es, junto con las mayúsculas y las comillas, uno de los tres procedimientos básicos para indicar que una palabra o grupo de palabras tiene un sentido especial que no se corresponde con el del léxico común de la lengua” (Fundéu, 2020). Por tanto, sus principales funciones será dar énfasis o advertir al lector que una palabra es ajena a la lengua y se trata, por tanto, de un neologismo. Utilizaremos la cursiva para referirnos a extranjerismos que no se ajusten a la ortografía española, latinismos o locuciones del latín y otras lenguas.

En cuanto a las citas, la Fundéu BBVA recoge que la utilización del número en cifra o en letra dependerá de la tipología textual ante la que nos encontremos. Así, en textos científicos y técnicos, nos inclinaremos por la utilización de números en cifras para presentar la información de manera clara y concisa. En los textos literarios, sin embargo, se recomienda el uso de letra en los números inferiores a cien en los casos en los que se escriban en una sola palabra y números redondos que se designen mediante

dos palabras. Dado que el presente TFG tiene naturaleza experimental, utilizaremos cifras para designar los números que aparezcan.

El uso de mayúsculas será otro de los factores a tener en cuenta para establecer las directrices ortotipográficas. Nos guiaremos por las estipulaciones del Diccionario Panhispánico de Dudas. Así, todas las siglas recogidas en este TFG se escribirán con mayúscula. Del mismo modo, se escribirá en mayúscula la primera letra de las asignaturas. A modo de ejemplo, cuando nos refiramos a la asignatura Traducción Especializada, escribiremos cada una de las palabras que la componen con mayúscula inicial. Por lo contrario, cuando mencionemos la rama del conocimiento en la que se enmarquen estas asignaturas, ya sea *traducción* o *interpretación*, utilizaremos minúscula inicial al tratarse de un sustantivo genérico. En cuanto al nombre del grado en el que se realiza el presente estudio, *Traducción e Interpretación*, seguiremos las mismas normas aplicadas en el caso de las asignaturas, si bien es verdad que le hemos designado una abreviatura específica. (Véase lista de siglas: pág. iv).

Como ya hemos mencionado, algunos de los conceptos recogidos en este trabajo se designarán por medio de siglas y abreviaturas. Tal y como se recoge en la Fundéu BBVA, utilizaremos para la formación de siglas y abreviaturas “las iniciales de la expresión que abrevian, normalmente las iniciales de los sustantivos y adjetivos, pero a veces también las de otras palabras”. Por ejemplo, para el nombre del grado Traducción e Interpretación, utilizaremos las siglas TEI. Las abreviaturas no llevan punto abreviativo y se escriben con mayúsculas. En el caso de las abreviaturas, estas constituyen una abreviación de la palabra en cuestión mediante la utilización de un punto abreviativo. En caso de que la palabra completa lleve tilde, esta se mantendrá en la abreviatura.

La norma de citación de referencias elegida para la elaboración de este TFG será la norma APA, 6ª edición. Así, utilizaremos el primer apellido del autor en cuestión para citarlo, seguido del año de publicación de la obra de la que se extrae la información, junto con la página determinada. Por ejemplo: Bandura (1978: 48). Sin embargo, en otros casos, el autor que se cita se designa comúnmente mediante dos apellidos, por lo que recogeremos ambos apellidos separados por un guion. Por ejemplo: Haro-Soler (2018). Cuando citemos a un mismo autor y una misma obra y solo varíe la página mencionada, lo indicaremos mediante *ibid.*

Por último, en el presente TFG aparecerán con frecuencia nombres de herramientas informáticas, como Google Meet o Zoom. Escribiremos estos nombres tal y como las propias plataformas lo recogen.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Definición del concepto de autoeficacia. Otros conceptos relacionados con la autoeficacia.**

A lo largo de las décadas se ha cuestionado cómo las creencias de las personas sobre sus propias capacidades afectan a su comportamiento y posterior obtención de resultados. En concreto, en el ámbito de la psicología, el psicólogo canadiense Albert Bandura formula la Teoría Social Cognitiva (TSC), en la que las creencias autorreferentes se convierten en objeto de estudio para la posterior comprensión del comportamiento humano (Olaz, 2001; Garrido, 2000; Blanco, 2010). Así, Bandura (1978: 416), define autoeficacia 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”.

Del mismo modo, Bandura (ibid) observa que los niveles de autoeficacia presentan una relación proporcional con la motivación, lo que se traduciría en un aumento o disminución de la motivación de un individuo en función del grado de autoeficacia que registre. No es suficiente tener claras las metas a alcanzar, sino que es esencial que los individuos se creen capaces de poder alcanzar dichas metas, algo que puede entenderse a la perfección si atendemos a Prieto- Navarro (2013: 1):

No basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. No basta con ser capaz de; es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas.

Se trata, por tanto, de un enfoque revelador en el campo de la psicología, pues, por primera vez, se abandona el determinismo ambiental del conductismo y se trata a las personas como sujetos capaces de establecer y transformar sus propias condiciones de vida en relación a un determinado contexto (Velásquez, 2012).

Sin embargo, Bandura no es el único en elaborar una teoría y proporcionar una definición en relación al concepto de autoeficacia. En este sentido, Olaz (2001) señala

que los individuos hacen uso de diversas señales con la finalidad de medir su eficacia en la realización de determinadas actividades, de manera que, elaboran *juicios de autoeficacia*. Esto es lo que Bandura (1986: 416) define como “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta”. En definitiva, tal y como indica Olaz (2001: 23):

Un funcionamiento competente requiere tanto precisión en las autopercepciones de eficacia como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar, así como de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá (expectativas de resultados). Todos estos componentes mantienen entre sí relaciones complejas que deben ser consideradas toda vez que se pretenda estudiar la utilidad predictiva de las creencias de autoeficacia.

Por otra parte, en relación a la TSC de Bandura (1978), Olaz (2001: 24) concluye que las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento humano de cuatro formas:

- La autoeficacia es un factor fundamental en el proceso de selección de actividades y conductas. Esto se refleja en el hecho de que las personas optan por comprometerse en actividades en las que consideran que tienen aptitudes con un alto grado de eficacia y, por el contrario, huyen de aquellas actividades en las que consideran que no llegan al nivel de eficacia necesario.
- La autoeficacia determina el grado de esfuerzo que aplican las personas en el desempeño de una actividad determinada, así como el nivel de perseverancia que registrarán para la realización de dicha actividad, independientemente de las dificultades u obstáculos que se presenten. En definitiva, a mayor autoeficacia, mayor grado de esfuerzo y perseverancia por parte del sujeto.
- La autoeficacia afecta a los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales por las que se rige el comportamiento humano.
- La autoeficacia permite a las personas ser productores de su propio futuro en lugar de limitarse a ser simples predictores, pues, tal y como explica Olaz (2001: 24):

Aquellos sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican sus esfuerzos y cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las

metas que se habían propuesto, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y presentan una gran cantidad de intereses por actividades nuevas.

Asimismo, es importante entender el modo en el que se forman las creencias de autoeficacia. En este respecto Olaz (2001: 25) señala cuatro fuentes de autoeficacia:

- **Logros de ejecución:** las evaluaciones positivas de autoeficacia aumentan a raíz del éxito repetido en la realización de determinadas tareas y, por el contrario, disminuyen por la repetición continua de fracasos, en especial en los casos en los que dichos fracasos no están motivados por la insuficiencia de esfuerzo o por cualquier otro tipo de circunstancias externas.
- **Experiencia vicaria:** cuando la persona en cuestión puede imaginar o es testigo de cómo otros sujetos son capaces de realizar determinadas actividades con éxito, puede llegar a creerse poseedor de las capacidades necesarias para alcanzar el mismo éxito.
- **Persuasión verbal:** esta fuente de autoeficacia es de especial importancia en aquellas personas que ya gozan del suficiente nivel de autoeficacia pero que simplemente necesitan un impulso extra para lograr el éxito. Así, tal y como recoge Pajares (1997): "This [one's mastery experiences as the most influential source of self-efficacy] is usually accomplished through programs that emphasize enhancing self-beliefs through verbal persuasion methods".
- **Estado fisiológico:** los signos como dolores y fatiga pueden traducirse en una percepción de ineptitud por parte del sujeto. Del mismo modo, por lo general, los individuos interpretan la ansiedad como una muestra de vulnerabilidad, determinada como un indicador de rendimiento bajo.

Otros autores como Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005: 3) definen la autoeficacia como "las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea". Como podemos observar en la definición anterior, nos encontramos ante una referencia explícita al ámbito de la educación en relación al concepto de autoeficacia. Así, tomando como referencia la cita de Zimmerman et al. (2005), podríamos sugerir que la autoeficacia y el aprendizaje vienen intrínsecamente relacionados; por lo que, por consiguiente, unos niveles altos de autoeficacia podrían traducirse en una mayor capacidad de aprendizaje.

En el mismo marco en el que se sitúa el concepto de autoeficacia, surgen otros paradigmas como autoconfianza, autoestima o autoconcepto; no obstante, es importante establecer diferenciaciones entre el concepto de autoeficacia y estas otras variantes, todos ellos con características muy diferentes. Para ello, tomaremos como referencia las definiciones aportadas por Haro-Soler (2018) en su estudio, donde incluye un contraste entre los anteriores conceptos:

- a. **Autoconfianza:** para aportar una definición del presente concepto, Haro-Soler (2018) recurre a la psicología educativa. Tras analizar la literatura existente, concluye que “la autoconfianza constituye, como las creencias de autoeficacia, una autopercepción sobre la propia capacidad. Sin embargo, se trata de una autopercepción referente a las capacidades generales que se poseen y que, por tanto, no está vinculada a ninguna actividad concreta” (Haro-Soler, 2018: 13). Por lo tanto, podríamos resaltar que la diferencia principal entre autoconfianza y autoeficacia reside en el factor de la especificidad de la actividad realizada. Así, mientras la autoconfianza se enmarca en un ámbito más general, la autoeficacia atiende a términos más propios. A continuación, recogemos una tabla a modo resumen en la que se contrastan las características de ambos términos.

|                               | Creencias de autoeficacia  | Autoconfianza  |
|-------------------------------|--|--|
| <b>Tipo de autopercepción</b> | Autopercepción sobre las propias capacidades.  |  |
| <b>Nivel de especificidad</b> | Autopercepción específica: se refiere a las capacidades para llevar a cabo una tarea concreta. | Autopercepción sobre las capacidades generales que se poseen, sin especificar la tarea para la que se requieren. |

Tabla 1. Diferencias entre los conceptos de autoeficacia y autoconfianza, Haro-Soler (2018: 14).

- b. **Autoestima:** si atendemos al concepto de autoestima de Bandura (1987), podemos relacionar este concepto con la percepción que las personas tienen acerca de sí mismas y, por consiguiente, el hecho de que dichas personas se acepten a sí mismas. Además, Bandura (1978) va más allá y señala que dichas percepciones están determinadas por la cultura del individuo, así como a su criterio personal en relación a su valía. En la siguiente tabla se señalan la diferencia entre el concepto de autoeficacia y autoestima.

|                        | Creencias de autoeficacia   | Autoestima                            |
|------------------------|---|---------------------------------------|
| Tipo de autopercepción | Autopercepción sobre las propias capacidades para llevar a cabo una tarea concreta. | Autopercepción sobre la propia valía. |

Tabla 2. Diferencias entre los conceptos de autoconfianza y autoestima. Haro-Soler (2018: 16).

- c. **Autoconcepto:** podríamos afirmar que el autoconcepto es la autopercepción que engloba al resto de conceptos anteriormente mencionados y recoge el conjunto de todas las percepciones que una persona tiene acerca de si misma (Shavelson y Bolus, 1982; Pajares y Schunk, 2001; Maddux 1995). Asimismo, nos encontramos ante un concepto más amplio que autoeficacia que en ocasiones puede llegar a enmarcarse en diferentes ámbitos de actuación sin necesidad de hacer referencia a una tarea específica (Pajares, 1997; Bong y Skaalvik, 2003).

Finalmente, a modo de recapitulación, presentamos el siguiente gráfico, en el que se muestra la relación entre todos los conceptos anteriormente mencionados.

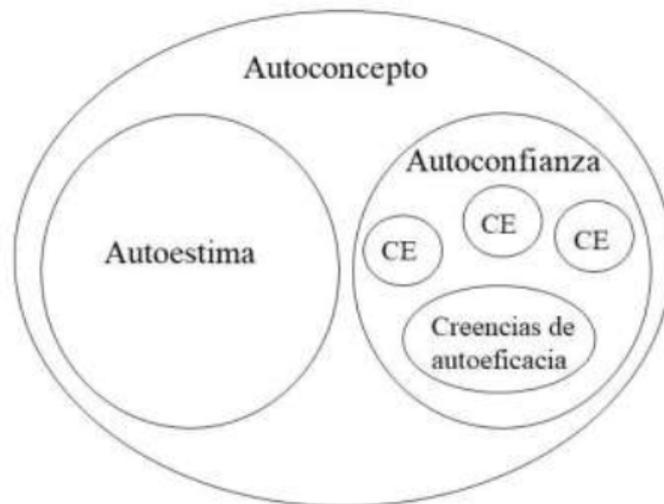


Figura 1. Relación entre autoconcepto, autoestima, autoconfianza y autoeficacia( Haro-Soler, 2018: 17).

Del mismo modo, es importante diferenciar los conceptos de autoeficacia y autorregulación. Para ello, en primer lugar, aportaremos una definición del concepto autorregulación. Si atendemos a Zimmerman (2000: 14), podríamos definir la autorregulación como el “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de

los objetivos personales". Este concepto hace referencia a las estrategias de aprendizaje activadas por los alumnos cuando trabajan para cumplir las metas que ellos mismos se han fijado (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De acuerdo con Hackett (1995), las creencias de autoeficacia tienen un poder de influencia en el área de la autorregulación y la motivación académica, abarcando así aspectos de la eficacia como la autoeficacia y elección de carrera, autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico. De la misma forma, se ha vinculado la autoeficacia y la autorregulación al desempeño y rendimiento, pues algunos estudios han revelado que los estudiantes con alta autoeficacia registran mejores calificaciones (Pajares y Schunk, 2001).

Por último, tal y como indica Velásquez (2012) el concepto de autoeficacia se ha ido relacionando a lo largo de la historia con determinados dominios específicos, desde contextos especiales como conocimientos escolares, percepciones de enfermedades, vocaciones profesionales y capacidades físicas, entre otras. Con el objeto del presente TFG, nos limitaremos a estudiar las características y contexto del concepto de autoeficacia en el ámbito de la enseñanza, en concreto, en el proceso de aprendizaje por parte del alumnado del grado de TEI en la asignatura TEAB, grupo D, impartida en el segundo semestre del curso académico 2019-2020.

## **2.2. Antecedentes**

En el presente apartado recogeremos los orígenes de la psicología cognitiva, desde los tiempos antiguos, hasta los datos más recientes relativos a la historia moderna. Asimismo, atenderemos a las seis fuentes de la psicología cognitiva, lo que finalmente nos llevará a la TSC de Albert Bandura. Llegados a este punto, haremos una recapitulación de los principios de esta teoría, la cual ha sentado las bases teóricas de la psicología cognitiva. Sin ella, nos sería imposible entender el marco conceptual y teórico de nuestro TFG.

Como recoge Olaz (2001), los orígenes de la psicología cognitiva son múltiples, se remontan incluso a tiempos de la Grecia Clásica. Sin embargo, en lo que concierne a este trabajo, nos centraremos en las seis fuentes fundamentales de la psicología cognitiva: el conductivismo pavloviano y skinneriano, las teorías del procesamiento de la información y la cibernética, las corrientes epistémicas constructivistas, las investigaciones en neurociencia, la lingüística de Chomsky y los aportes de los

investigadores de la Gestalt (Olaz, 2001: 14). De Vega (citado en Olaz, 2001: 14) afirma que a partir de estas fuentes se desarrollarán diferentes enfoques teóricos y todos ellos se centrarán en un interés común: “Su énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento”.

En este punto, surge la TSC de Albert Bandura (1977), autor que propone un modelo de comportamiento humano en el que se pone de relieve el papel de las creencias autorreferentes, en contraposición con la indiferencia conductista hacia los procesos internos. Basándonos en esta perspectiva, los individuos se describen como “proactivos y autorreguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas” (Valiante, citado en Olaz, 2001: 8).

Así, la TSC establece una nueva línea de estudio en el campo de la psicología y abandona el modelo de causalidad lineal, hasta ahora defendido por diversas teorías. Por consiguiente, adopta una visión basada en un determinismo recíproco, en el que se pone de manifiesto una serie de nuevos factores que tendrán influencia en el comportamiento de los individuos (Olaz, 2001: 18).

Esta teoría no se basa en un determinismo ambiental unidireccional en el que se pone de manifiesto los estímulos externos actuales, claves en la regulación del comportamiento, como podría ser la estimulación ambiental del pasado. Al contrario, ahora el entorno pasa a desempeñar un papel fundamental en la conducta de las personas. (ídem). Es decir, mientras que hasta el momento otras teorías que versaban sobre el funcionamiento humano establecían que la conducta de los individuos estaba determinada por fuerzas de origen interno o estímulos externos, en la TSC se establece que el comportamiento humano viene determinado por tres rasgos: factores conductuales, factores ambientales y factores cognoscitivos (cognitivos, biológicos y afectivos) (Haro-Soler, 2018: 19). Todos estos factores interactúan entre sí, constituyendo lo que se conoce como el modelo de determinismo recíproco:

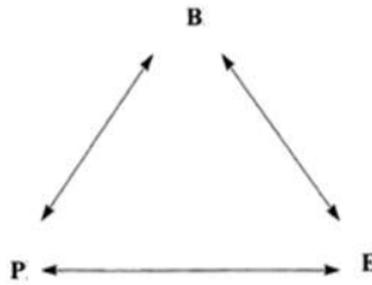


Figura 2. Diagrama de determinismo recíproco (Bandura, 1987: 44).

Dentro de este modelo de determinismo recíproco, no solo se pone de manifiesto el hecho de que los estímulos ambientales causan un efecto en la conducta de los individuos, junto con factores personales como pueden ser las creencias o expectativas, sino que, además, los resultados de nuestro comportamiento provocarán un cambio en el ambiente. En palabras de Bandura (como se citó en Olaz, 2001: 20): “El individuo crea, modifica y destruye el entorno, y los cambios que introduce en el mismo afectan, a su vez, a su conducta y a la naturaleza de su vida futura”. Del mismo modo, el grado de influencia de estos factores en el comportamiento de los individuos podrá verse afectado por determinadas circunstancias, como puede ser la situación en la que se encuentre, las características propias del individuo o de la actividad que está desempeñando. (Haro-Soler, 2018: 20).

La TSC pone de relieve lo que se conoce como autosistema. Bandura (1978) define este concepto como el conjunto de procesos que el individuo utiliza con el fin de regular su comportamiento. Para dicho fin, las personas emplean una serie de criterios de carácter interno, así como reacciones destinadas a la autoevaluación. De esta manera, gracias a este autosistema, los individuos se dotan de diversos mecanismos de referencia y subfunciones destinadas a la percepción, regulación y evaluación de la conducta (Olaz, 2001).

Como consecuencia, el individuo presentará diferentes grados de capacidad para modificar su conducta y desempeñar la actividad en cuestión. Es importante destacar que esto se debe a cinco de las cualidades por las que se caracteriza el ser humano: la capacidad simbólica, la capacidad de previsión, la capacidad de aprendizaje vicario, la capacidad de autorreflexión y la capacidad de autorregulación (Haro-Soler, 2018: 20):

- **La capacidad simbólica:** gracias a esta capacidad los individuos podrán procesar y almacenar sus experiencias de forma que les servirán de guía para su conducta en situaciones futuras. (ibid).
- **La capacidad de previsión:** fundada en la capacidad simbólica, permite a los individuos establecer metas y prever las consecuencias de sus acciones. Gracias a esta capacidad de anticiparse a las consecuencias futuras de su conducta las personas podrán planificar sus acciones con el objetivo de alcanzar sus objetivos. (Bandura, 1989: 1179).
- **La capacidad de aprendizaje vicario:** es la capacidad que las personas tienen de observar la forma en la que los individuos que conforman su entorno se comportan, de manera que podrán analizar sus acciones y las consecuencias que conllevan. Gracias a las experiencias derivadas de terceras personas, pueden aplicar los patrones de comportamiento que consideren apropiados, más allá de simplemente aprender de los errores propios. (Bandura, 1991: 248).

Por último, debemos prestar especial atención a la distinción entre autorreflexión y autorregulación, dos conceptos que no debemos confundir. Cuando hablamos de capacidad de autorreflexión nos referimos a la capacidad de los individuos de analizar sus propios pensamientos y efectuar una profunda reflexión acerca de ellos. Por consiguiente, cada persona tendrá la capacidad de planificar su conducta a partir de este análisis, así como de hacer una evaluación de los resultados conseguidos. (Bandura, 1987). Por el contrario, cuando a capacidad de autorregulación nos referimos, los individuos no solo serán capaces de prever su comportamiento, sino que además podrán controlarlo y modificarlo. Bandura (1987) pone especial énfasis en esta cualidad, que será explicada en profundidad en el próximo apartado del presente TFG.

### **2.3 Autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación es la capacidad que presenta un individuo para dirigir su conducta. (González, 2001). Bandura (1987) pone de relieve esta capacidad, sin la cual las personas no serían capaces de observar sus ideas, analizarlas y modificar sus conductas a partir de dicho análisis. El concepto de autorregulación se ha abordado en una gran variedad de disciplinas, desde la filosofía hasta la fisiología o la biología, además de la propia psicología. Sin embargo, uno de los ámbitos en los que más se ha estudiado es en la enseñanza, en concreto en el proceso de aprendizaje.

En palabras de Zimmerman (2000: 14) la autorregulación es un “proceso formando por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”. Por tanto, si aplicamos esta definición al proceso del aprendizaje de los alumnos, la autorregulación enmarca el conjunto de estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos para alcanzar los objetivos que han fijado (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Según Zimmerman (2000b) las teorías dirigidas al estudio de este concepto en el campo de la educación comenzaron a finales de los años 70. Todas ellas tenían como objetivo el análisis del impacto de algunos procesos, tales como la elección de metas, autoeficacia, autoinstrucción o el autocontrol, dentro del marco del aprendizaje de los alumnos.

Así, se pueden distinguir múltiples teorías que tienen como objeto de estudio el concepto de autorregulación del aprendizaje, poniendo el foco de atención en los motivos que llevan a cada alumno a autorregularse. En total, existen siete grandes teorías acerca de la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista (Panadero y Alonso-Tapia, 2014):

- **Teoría Operante:** esta teoría, elaborada por Homme (1965), establece el origen de la motivación para la autorregulación en los estímulos reforzantes, es decir, en función del grado de anticipación de recompensas que conformarán un beneficio satisfactorio una vez se finalice la actividad. Por otra parte, no existe conciencia de autorregulación, ya que solo se acepta la reactividad al autorregistro. En cuanto a los procesos fundamentales que actúan dentro del proceso para autorregularse, podríamos mencionar la automonitorización, la autoinstrucción, la autoevaluación y el autoreforzo. Por otra parte, debemos destacar el hecho de que el entorno social y físico ejercen una influencia en el proceso autorregulatorio por medio de modelado y de reforzo. Un alumno adquiere la capacidad de autorregular su aprendizaje en función de lo que se conoce como ley del efecto; es decir, si tras presentar un comportamiento se obtiene un efecto positivo, el alumno repetirá dicha conducta cuando se den unas

- condiciones similares, por lo que, en consecuencia, los alumnos aprenden a autorregular sus comportamientos basándose en las consecuencias del mismo.
- **Teoría fenomenológica:** esta teoría, elaborada por Maslow (1943) y revisada por Marsh y Shavelson (1985), establece el origen de la autorregulación en la necesidad de los alumnos por sentirse competentes. En la teoría fenomenológica, la toma de conciencia es un proceso que se da por medio del autoconcepto. Asimismo, la autovalía y autoidentidad son dos de los procesos fundamentales en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Al igual que en la teoría operante, el entorno físico y social ejerce una influencia en la autorregulación, en este caso por medio de las percepciones subjetivas de los alumnos. Finalmente, los individuos desarrollan un autosistema con el fin de adquirir la capacidad autorregulatoria. Así, en el momento en el que un alumno comprende su auto percepción se entiende mejor a sí mismo y, por consiguiente, experimenta una mejora de su autorregulación.
  - **Teoría sobre el procesamiento de la información:** Johnson-Laird elaboró esta teoría en 1988 en la que recoge que la motivación ha tenido históricamente poca importancia dentro del proceso autorregulatorio. Si la teoría fenomenológica ponía de relieve la importancia del autoconcepto en la conciencia de autorregulación, esta teoría pone el foco en la automonitorización cognitiva. Además, el almacenaje y la transformación de la información se recogen como uno de los procesos principales que permiten a los alumnos completar el proceso de autorregulación. Por otra parte, el entorno social y físico tan solo ejercerá influencia en el proceso de autorregulación en el caso de que se transformara en información para procesar. Por último, existen dos formas diferentes de adquirir autorregulación, por una parte gracias al aumento de la capacidad del sistema cognitivo que tiene como fin el procesamiento de la información y mediante el empleo de recursos cognitivos como la reducción de la demanda cognitiva de la tarea o la esquematización de la información.
  - **Teoría sociocognitiva:** como ya hemos comentado anteriormente, Bandura elaboró su teoría sociocognitiva en 1986 con el fin de poner de relieve la importancia de la autoeficacia, la fijación de objetivos y las expectativas de éxito en la motivación necesaria para el proceso autorregulatorio de los individuos. Así, mediante la autoobservación y el autorregistro, las personas son capaces de desarrollar la conciencia necesaria en el proceso autorregulatorio. Por ello, la

autoobservación, los autojuicios y las autorreacciones se posicionan como algunos de los procesos fundamentales. Tal y como habíamos visto, el entorno social y físico influyen en el proceso de autorregulación de las personas, en concreto, provoca una necesidad en las personas de modelar su conducta y fomentar las experiencias de dominio. Por último, la capacidad autorregulatoria se enmarca en un proceso de aprendizaje social que se divide en cuatro fases: observación, emulación, automatización y autorregulación.

- **Teoría volitiva:** Kuhl (1984) elabora esta teoría en la que defiende que la motivación se basa en expectativas y valores. Sin embargo, si bien pone en valor la importancia de la toma de conciencia, no llega a explicar cómo obtenerla. Lo que sí especifica, es la necesidad de cambiar el enfoque de las personas, comúnmente orientadas hacia el estado, y en su lugar sustituirlo por un enfoque orientado a la acción. De esta manera, obtendremos un resultado positivo en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, es fundamental emplear estrategias centradas en el control de la cognición, la motivación y las emociones para adquirir la autorregulación necesaria en el proceso de aprendizaje. También explica que el entorno social y físico ejerce una influencia en el proceso autorregulatorio tan solo en los casos en los que se emplean estrategias volitivas orientadas al control de las distracciones del medio. Por ello, solo se obtendrá la capacidad autorregulatoria deseada en el momento en el que consigan las estrategias volitivas de control.
- **Teoría vygotskiana:** Vygotsky (1962) elabora esta teoría donde pone de relieve la poca importancia de la motivación en relación a la autorregulación, tan solo en términos de los efectos del entorno social. El individuo presentará la conciencia de autorregulación en los casos en los que adquiera conocimientos en la zona de desarrollo próximo. En esta teoría, el proceso clave es el habla privada, ya que gracias a este medio tienen lugar las distintas actividades de autorregulación. Así, las personas son capaces de interiorizar el control de carácter externo de terceras personas y aprenden a autorregularse. Asimismo, el entorno social y físico presentan una gran influencia, pues, por ejemplo, en el caso de los niños, estos tienen la capacidad de interiorizar el habla a partir del diálogo de los adultos. Por tanto, la adquisición de la capacidad autorregulatoria viene condicionada por la aparición del habla privada.

- **Teoría constructivista:** la teoría constructivista de Piaget establece el origen de la motivación en la resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad. Del mismo modo, la conciencia de autorregulación vendrá condicionada por el proceso de monitorización cognitiva en la que es fundamental algunos procesos como la construcción de esquemas, estrategias o teorías personales. En este caso, el aprendizaje de los individuos se dará por medio del conflicto social o mediante los descubrimientos propios y el desarrollo será lo que permita a los individuos obtener la capacidad autorregulatoria necesaria.

Por último, incluimos a continuación una tabla comparativa basada en los factores diferenciales de cada una de las siete teorías anteriormente descritas:

| Aspectos comunes de las teorías                           | Origen de la motivación para autorregularse  | Conciencia de autorregulación                                  | Procesos fundamentales   | Cómo influye el entorno social y físico   | Adquisición capacidad autorregulatoria                             |
|---|--|--|--|---|--|
| Operante<br>Homme (1965)                                  | Estímulos reforzantes  | No se reconoce, solo se acepta la reactividad al auto-registro | Auto-monitorización, auto-instrucción, autoevaluación y auto-refuerzo  | A través de modelado y refuerzo   | Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado       |
| Fenomenológica<br>Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985) | Necesidad de auto-actualización  | A través del auto-concepto                                     | Auto-valoría y auto-identidad  | A través de las percepciones subjetivas del sujeto                                  | Desarrollo de un auto-sistema                                      |
| Procesamiento de la información<br>Johnson-Laird (1988)   | Históricamente no se enfatiza la motivación  | A través de la auto-monitorización cognitiva                   | Almacenaje y transformación de la información                          | Cuando el entorno se transforma en información a procesar                           | Aumenta la capacidad del sistema para procesar información         |
| Sociocognitiva<br>Bandura (1986, 1997)                    | Autoeficacia, metas y expectativas de éxito  | A través de la auto-observación y el auto-registro             | Auto-observación, auto-juicios y auto-reacciones                       | Modelado y fomento de experiencias de dominio                                       | A través de aprendizaje social en cuatro etapas                    |
| Volitiva<br>Kuhl (1984, 1987, 2000)                       | La motivación, basada en expectativas y valores, es un prerequisite para la aparición de la volición | Cuando se está orientado a la acción en vez de al estado       | Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones | Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar las distracciones del medio | Cuando se adquieren estrategias volitivas de control               |
| Vygotskiana<br>Vygotsky (1962, 1978)                      | No es relevante excepto por los efectos del entorno social   | Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo             | Habla egocéntrica y privada  | Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos                | Aparición del habla privada  |
| Constructivista<br>Piaget (1926, 1932, 1952)              | Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad   | A través de monitorización metacognitiva                       | Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales             | El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento                     | El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios. |

Tabla 3. Comparación de las teorías de autorregulación, Panadero y Alonso-Tapia (2014: 12).

## 2.4. La didáctica de la traducción

Otro de los puntos fundamentales sobre los que se construye el marco teórico de nuestro TFG es la didáctica de la traducción. Resulta fundamental revisar los antecedentes relacionados con esta disciplina para poder realizar nuestro estudio de forma favorable.

La didáctica de la traducción se ocupa del proceso de transmisión de una serie de conocimientos y destrezas por parte del docente que tienen como fin último el aprendizaje del alumnado (Albadalejo, Gallego y Tolosa, 2007). A lo largo de las

últimas décadas, la didáctica de la traducción se ha enriquecido de otras teorías de la educación, así como de estudios que versan sobre la traducción, abarcando otros muchos campos hasta constituirse como un campo dinámico (Way, 2019). Recientemente existe una tendencia en la didáctica de la traducción centrada en la forma en la que el contenido y los objetivos de los cursos podrían basarse en contextos significativos con el fin de promover estrategias de aprendizaje que fomenten un proceso de aprendizaje cognitivo. (Way, 2019). “This reflects the dynamism of the field, which has evolved from Kiraly’s socioconstructivist approach (2000) to a postpositivist approach where emergence is key (Kiraly 2015)” (Way, 2019: 180).

Sin embargo, no existe un modelo único de metodología de la traducción que sirva de referente para el cuerpo docente. Mientras, por ejemplo, docentes de otras disciplinas se forman en programas fundados en la teoría y práctica docente junto con la materia en la que están especializados, la docencia de la traducción se enmarca en la generalidad del campo de la docencia. (Kiraly, 2005) Esto resulta en la dotación al docente de un mayor peso de decisión en el método de su docencia, basándose a menudo en su propia intuición acerca de lo que significa enseñar y aprender. Esto es lo que Bruner (2006) denomina *folk pedagogy*.

Desgraciadamente, una práctica muy común en la docencia de la traducción, es la de muchos docentes que optan por mostrar un modelo de traducción a su alumnado, modelo que debe entenderse como la traducción única y perfecta (Kiraly, 2005). Sin embargo, al llevar a cabo esta práctica, no se está fomentando la toma de decisiones del alumnado, ni se les estará preparando para un futuro en el que deberán traducir de forma autónoma e independiente (Way, 2019).

Way (2020) aboga por la puesta en práctica de una metodología en la que se apueste por la competencia traductora (CT) y la toma de decisiones autónomas por parte del estudiantado. De esta manera, la docencia debería centrarse en preparar al estudiantado para ser autónomos y embarcarse en un aprendizaje para toda la vida (*life long learning*). Sin embargo, Kiraly (2014, 2015) y Way (2014, 2016) destacan la dificultad de evaluar las subcompetencias que conforman la CT dadas las características propias de cada alumno.

Por ello, una solución para evaluar este gran amalgama de procesos complejos (planificación del alumnado, monitorización, regulación, evaluación y reconocimiento de procesos fallidos, así como soluciones exitosas) sería la utilización de rúbricas (Way, 2020). Gracias a esta técnica, se lleva a cabo un seguimiento personalizado del alumnado junto con su evolución, aportando *feedback* a cada una de las subcompetencias de la CT. (Way, 2020).

Otra práctica recomendada por Way (2014) es la introducción de gestión de proyectos sistematizada para que el estudiantado ejerza las prácticas con la que se encontrará en el mercado profesional. Al principio de la asignatura se introduciría el concepto de gestión de proyectos al alumnado y se le indicaría que rellenara una hoja de gestión de proyectos en la que se recoge el rol desempeñado por cada alumno, así como el tiempo empleado (Way, 2014). Del mismo modo, es recomendable que el alumnado rote los roles de manera que puedan desarrollar el mayor número posible de subcompetencias de la CT (Way, 2014).

Con el fin de analizar la influencia de la práctica docente en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de la asignatura TEAB, realizaremos una entrevista con la docente en cuestión para comprender las bases de la metodología empleada. Esto nos ayudará a comprender el funcionamiento de la asignatura de cara a efectuar el análisis pertinente de los datos recolectados mediante los grupos de discusión.

## **2.5. Docencia *online***

La situación actual en la que nos encontramos inmersos es el resultado del decreto de un estado de alarma en el país a causa de la pandemia originada por el COVID-19. Todo ello ha derivado en un importante cambio en la docencia universitaria. Así, las universidades españolas, diseñadas para impartir un modelo de enseñanza basado en la docencia presencial, se han visto obligadas a sustituir las aulas por las herramientas informáticas. Si bien el presente TFG no se enmarca en el estudio de la docencia *online*, hemos considerado interesante la idea de considerarla como un factor que pueda repercutir en el proceso de adquisición de la autoeficacia por parte del alumnado de traducción. No obstante, para ello, es necesario establecer un marco

teórico de referencia que nos ayude a realizar el correspondiente análisis de forma efectiva.

En primer lugar debemos hacer una diferenciación entre el concepto de docencia a distancia y docencia *online* o *e-learning*. Si, en un principio, la enseñanza a distancia se había diseñado para aquellas personas que vivían en la misma localidad de la universidad en cuestión y que por trabajo u otros motivos no podían asistir a las clases, la docencia *online* constituye una nueva vertiente en la metodología de la enseñanza (Pardo, 2014). En consecuencia, los docentes deberán organizar el curso y la docencia de forma diferente a la docencia presencial, lo que resultará en la necesidad de cambiar el papel ejercido tanto por parte del docente como del propio alumno (Pardo, 2014). Ahora “el docente es un guía y un facilitador del aprendizaje y del conocimiento, en vez de un elemento central en la transmisión del saber.” (Borges, 2005: 2).

La docencia a distancia ha experimentado grandes avances en los últimos años, dada la mejora de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) empleadas. Así, podemos diferenciar dos modalidades en función de la forma en la que se apliquen dichas herramientas: sincrónica y asincrónica (Páez-Barón, Corredor-Camargo y Fonseca-Carreño, 2015: 77). En la docencia sincrónica, docente y alumno se conectan al mismo tiempo, comunicándose en tiempo real; mientras que en el caso de la docencia asincrónica, los interlocutores no están conectados en tiempo real, por lo que la interacción se da en diferido (Páez-Barón et al., 2015). Una vez comprendida la diferencia entre todos estos términos, podemos proceder a definir el concepto de docencia *online*.

El 25 de mayo de 1998, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración que tenía por objeto el desarrollo de un "espacio Europeo de Educación Superior", lo que constituiría el primer paso hacia un cambio en la educación superior europea (Pardo, 2014). En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, la UNESCO (2015) define la docencia *online* como una vertiente nueva en el marco de los entornos de aprendizaje y la tecnología educativa, siendo esto resultado de la aplicación de las tecnologías informáticas en el marco educativo.

Una de las características esenciales de esta nueva modalidad educativa es, por tanto, la necesidad de establecer una buena planificación de la programación docente,

por lo que, tal y como indica Pardo (2014: 629) deberá tenerse en cuenta cuatro factores que juegan un papel esencial en el desarrollo de la docencia *online*: materiales de estudio, actividades a realizar, tutorías y examen:

- **Materiales de estudio:** una práctica recomendada es ofrecer al estudiante un texto que integre los contenidos del curso junto con materiales extra que completen el temario (Pardo, 2014).
- **Actividades a realizar:** uno de los factores diferenciadores de la docencia *online* es la importancia que se le otorga al cumplimiento de los plazos de entrega. (Pardo, 2014). Las actividades en modalidad *online* ponen de relieve el peso del autoaprendizaje de los alumnos, por lo que el establecimiento de plazos de entrega ayudaría a la monitorización adecuada de los alumnos en el camino hacia el autoaprendizaje.
- **Tutorías:** las tutorías *online* mediante herramientas virtuales como Skype o Google Meet favorecerían el seguimiento del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje (Pardo, 2014). De esta manera, podría reducirse derribarse la “barrera tecnológica” existente entre profesor y alumno en el caso de que ambos dispongan del equipamiento necesario. No obstante, debe considerarse el tiempo elevado de las tutorías en esta modalidad.
- **Examen:** si bien lo más común es realizar una prueba final como medio de comprobación de los conocimientos adquiridos por el alumnado, no sería lógico establecer un modelo de prueba *online* único, sino que debería variar en función de la rama del conocimiento que se vaya a evaluar. Por lo tanto, no debería evaluarse de igual forma una asignatura de derecho penal de un alumno de la carrera de derecho que una asignatura de traducción del alumnado de TEI. El denominador común de los ejemplos anteriormente expuestos sería, una vez más, la utilización de herramientas informáticas como Google Meet o Zoom, entre otras.

Anteriormente comentábamos el carácter positivo de la docencia *online*, ya que constituye una herramienta que facilita el acceso a la educación por parte de un mayor número de personas. Este no es el único aspecto positivo, pues Ferro, Martínez y Otero, (2009) destacan, en el caso de la docencia asincrónica, la facilidad de autoevaluación por parte del alumnado, la oportunidad de adaptar la enseñanza en función del alumno y el curso impartido o la flexibilidad a la hora de escoger las actividades que se van a

poner en práctica. Esto será posible o no en función del número de alumnos matriculados en el curso. En lo referido a la autoevaluación del aprendizaje tomaremos las palabras de Barrón (2004: 15) como referencia, quien ilustra a la perfección la naturaleza de esta capacidad como factor esencial en el proceso de formación *online*:

Si un estudiante no acepta la responsabilidad de asumir el proceso de aprendizaje, está condenado al fracaso. De aquí la importancia de la autoevaluación en los materiales didácticos: el estudiante debe tener la posibilidad de comparar su desempeño con el estándar más alto posible: el suyo propio.

Sin embargo, no todo son aspectos positivos, sino que la enseñanza *online* también conlleva una serie de problemas. Algunos de ellos se resumen a continuación:

- **Acceso a las TIC:** ya sea por razones económicas o sociales, no todo el alumnado tiene acceso a las TIC. Esto resulta en una importante brecha social y tecnológica, pues no todas las personas podrían completar su educación de forma satisfactoria. (Ruiz y Tesouro, 2013: 20)
- **Falta de tiempo:** la enseñanza *online* exige un esfuerzo extra por parte de docentes y alumnos en términos de organización. No obstante, no todo el alumnado logra conciliar su vida académica y personal fácilmente, lo que ocasiona problemas en el rendimiento académico. (Borges, 2005)
- **Expectativas:** una visión poco acertada pero muy común es la de pensar que la docencia *online* exige un menor rendimiento o esfuerzo por parte del alumnado y docente. Debemos tener en cuenta el hecho de que al propio proceso de aprendizaje deben añadirse otros elementos como la utilización de las herramientas virtuales, así como las técnicas necesarias para completar las tareas satisfactoriamente. (Borges, 2005)
- **Falta de destrezas adecuadas:** la docencia *online* requiere que tanto docentes como alumnos alcancen “un nivel de competencia informática básico-medio” con el fin de poder acceder a la enseñanza en cuestión (Borges, 2005).
- **Falta de participación:** un entorno presencial favorece la participación de los alumnos en las clases que se imparten. Sin embargo, si nos situamos en un contexto *online*, podemos detectar una considerable disminución del grado de participación del alumnado. Esto repercute de forma muy negativa en el proceso de aprendizaje, arrebatando al estudiante la posibilidad de aprender de sus

compañeros, ejerciendo la práctica de aprendizaje por pares y que pueda desempeñar actividades colaborativas y se desarrolle la dinámica de grupo (Borges, 2005).

- **Respuestas tardías:** el hecho de que la comunicación se establezca por medios virtuales (correo, foros...) resulta en el hecho de que la comunicación docente-alumnado no sea tan directa. En el aula, el alumnado puede resolver sus dudas en el momento justo en el que se le plantean, favoreciendo esto su proceso de aprendizaje. Cuando nos situamos, sin embargo, en el contexto de la docencia *online*, esta cadena comunicativa se ve interrumpida por la falta de eficacia y rapidez en la comunicación (Borges, 2005).
- **El docente no ha sido estudiante *online*:** otro factor que deberíamos tener en cuenta es el hecho de que, en la mayoría de los casos, el docente no ha recibido una formación *online*. Esto repercute negativamente en la docencia, pues algunos docentes no han experimentado en primera persona las peculiaridades de esta modalidad de enseñanza. Borges (2005: 4) ilustra a la perfección esta realidad:

Es fundamental que un docente en línea haya experimentado en carne propia qué conlleva ser estudiante en línea. Las estrategias y destrezas que debe emplear, la interacción y complicidad que necesariamente debe fomentar, no pueden ser completas si el docente no ha sido antes, al menos en una ocasión, un estudiante en línea.

En el caso de la UGR, el sistema de docencia ha sido diseñado para ser impartido siguiendo la modalidad presencial; sin embargo, dado que la población española tuvo que aislarse en una cuarentena por la crisis sanitaria del COVID-19 el 14 de marzo de 2020, fue necesario un cambio repentino a la docencia *online* para poder continuar con la actividad docente. En la FTI de la UGR y, en concreto, en la asignatura TEAB, la modalidad docente elegida fue la docencia *online* sincrónica mediante la herramienta Google Meet. De esta manera, se mantenía el horario habitual de clase y, además, se grababan las clases de manera que los estudiantes podían acceder a ellas en cualquier otro momento. El hecho de que el cambio hacia la docencia *online* se realizara de manera repentina, resultó en la falta de preparación por parte de la red educativa, tanto docentes como alumnos, para sobrevenir la situación. A esto se añade la dificultad

de controlar la situación a nivel nacional y las implicaciones personales y psicológicas que todo ello conlleva.

En definitiva, nos encontramos ante una variante docente que presenta una serie de características y funcionalidades propias, beneficios e inconvenientes. Sin embargo, es importante recordar que, como en cualquier otra modalidad docente, deben tenerse en cuenta todas estas peculiaridades para así adaptar la organización e impartición de la docencia con el fin de obtener los mejores resultados posibles, pues tal y como resalta Santoveña (2012: 450):

Es difícil mejorar el proceso instruccional por el simple hecho de incorporar una nueva tecnología. La innovación educativa de calidad se conseguirá si la integración de la herramienta en el sistema educativo se lleva a cabo sobre la base de un estudio detallado y coherente de los resultados obtenidos, cuando se han aplicado y utilizado.

### **3. MARCO EMPÍRICO**

Pasamos ahora a la parte empírica de nuestro TFG, en la que recordamos, buscamos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar aspectos que repercutan en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción mediante la técnica de grupos de discusión.
- Analizar el efecto de la metodología empleada en la asignatura TEAB en el proceso de adquisición de autoeficacia de los estudiantes según sus percepciones.
- Analizar el efecto de la docencia *online* en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado de la asignatura TEAB, grupo D.

Si bien en el marco teórico ya hemos ido identificando las prácticas que influyen en el proceso de adquisición de la autoeficacia en el estudiantado, en el presente capítulo nos centraremos en el alumnado de TEI matriculado en la asignatura TEAB, grupo D, durante el curso académico 2019-2020.

En el campo de la traducción, la falta de herramientas propias dirigidas a la investigación ha derivado en la necesidad de recurrir a metodologías empleadas en otras

áreas, entre las que destacan herramientas del campo de las ciencias sociales, como es el caso del grupo de discusión (Huertas y Vigier, 2010). Así, mediante la aplicación de esta técnica, analizaremos los aspectos planteados previamente en el marco teórico, prestando especial atención a los efectos producidos en el alumnado. Comenzaremos por definir qué es la técnica del grupo de discusión, expondremos sus características y presentaremos el proceso de diseño y aplicación de esta técnica a nuestro estudio.

### **3.1 El grupo de discusión**

Para la elaboración del presente TFG, usaremos la técnica del grupo de discusión. A lo largo de las últimas décadas, han sido varios los autores que han centrado su investigación en esta técnica, si bien todos ellos coinciden en el hecho de que los grupos de discusión constituyen un método de recogida de datos de naturaleza cualitativa (Gil Flores, 1993: 199). Krueger (1991: 24) ofrece la siguiente definición de este concepto:

Un grupo de discusión es una conversación cuidadosamente planeada en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo 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. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa con unas características muy similares a la entrevista, donde un entrevistador o moderador se encarga de dirigir una línea argumentativa planteada a un conjunto de personas encargadas de debatir la misma. (Mayorga y Tójar, 2004). Por tanto, se podría señalar que, “los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo” (del Rincón, Arnal, La Torre Y Sans, 1995: 318).

Es importante poner de relieve el papel fundamental ejercido por el moderador para la realización de grupos de discusión, pues es quien se encarga de conducir el discurso para recabar la información sobre el tema que se investiga. (Haro-Soler, 2018). A continuación, recogeremos algunas de las características principales de esta técnica.

### 3.2. Características del grupo de discusión

El grupo de discusión presenta una serie de características que se pueden clasificar como externas e internas, todas ellas relacionadas entre sí, si bien atienden a diferentes criterios en función de la fase en la que se aplica (Haro-Soler, 2018: 48). Por lo tanto, si entran en juego durante la fase de preparación, se clasifican en el marco de características externas, pero, si por el contrario, se emplean durante la fase de aplicación, atenderán a la clasificación de características internas.

- **Características externas:** en este grupo se englobarían algunos de los criterios empleados durante la fase de preparación de los grupos de discusión, entre los que se incluyen el tamaño, los criterios de selección de los participantes, el conocimiento o desconocimiento de los participantes, el espacio y tiempo y la captación de los participantes. (Haro-Soler, 2018: 48)

Para el desarrollo de la presente investigación, el primer factor que se debía tener en cuenta es el número de participantes que formarían parte de cada grupo de discusión. Para decidir el número de participantes en cada grupo de investigación hemos tomado en consideración las recomendaciones de Suárez (2005), quien establece el intervalo de participantes entre 3 y 13. Sin embargo, no existe mucho consenso en este aspecto, pues otros autores como Callejo (2001: 21) establecen el rango entre 7 y 10 participantes; discusión que Krueger y Casey (2015: 6) cierran señalando que un grupo de discusión debe estar conformado con un número de participantes suficiente como para que se dé una diversidad de opiniones y todos tengan la oportunidad suficiente para participar. Basándonos en estas recomendaciones, optamos por formar dos grupos de discusión formados por 4 y 5 alumnos respectivamente.

El primer criterio que se tuvo en cuenta para seleccionar a los participantes fue su pertenencia al grupo D de la asignatura TEAB de FTI de la UGR, pues el marco de nuestra investigación se centraría en esta asignatura. Suárez (2005: 27) sugiere que los participantes de los grupos de discusión deben presentar tanto heterogeneidad que garantice la aportación de diferentes opiniones, como homogeneidad que aporte a los participantes una naturaleza de grupo (en este caso, esta homogeneidad venía aportada por el hecho de que todos ellos eran

estudiantes de TEI de la UGR de la misma asignatura). Callejo (2001: 95-96) añade, además, que es recomendable contactar con los posibles participantes de manera directa, evitando así terceras personas. Otra de sus recomendaciones es el hecho de que los participantes no se conozcan entre sí, criterio que no podía aplicarse en este caso, pues los participantes eran compañeros de clase que mantenían bastante contacto al tener que realizar múltiples trabajos grupales.

Finalmente, para ultimar los detalles de los grupos de discusión, se procedió a preguntar a los participantes su disponibilidad, tanto a principios como a finales de semestre mediante la plataforma Doodle. El lugar estimado para los grupos de discusión, en un primer momento, era la FTI de la UGR, pues conformaría el entorno ideal para captar las reacciones de los participantes, así como su prosodia y quinesia. Sin embargo, el cambio a la docencia *online* nos impidió realizar los grupos de forma presencial, por lo que tuvimos que optar por la utilización de la herramienta informática Google Meet, un factor que podría afectar a la dinámica del grupo.

- **Características internas:** aquí se engloban todos los criterios empleados durante la fase de aplicación de la técnica del grupo de discusión. Para ello, es necesario atender a ciertos aspectos como la respuesta a la tarea, la situación discursiva, la metodología empleada, la moderación y el uso paralelo de la observación. (Haro-Soler, 2018: 48)

La respuesta a la tarea es lo que Suárez (2005: 32) define como la respuesta de los participantes del grupo de discusión a “una petición por parte del moderador o moderadora, la cual ha de ser cubierta en el tiempo dedicado para ello”.

La situación discursiva es otra de las características internas que se deben destacar de los grupos de discusión, pues gracias a esta técnica se da la situación discursiva adecuada para facilitar la comunicación grupal que nos ayudará a alcanzar los objetivos de nuestra investigación (Suárez, 2005: 33).

Otro aspecto fundamental es la metodología empleada, pues como menciona Haro-Soler (2018: 52) el grupo de discusión está orientado a “la comprensión y no a la orientación de los fenómenos estudiados”. Del mismo modo, Suárez

(2005) pone de relieve el hecho de que esta técnica requiere de la puesta en práctica de una metodología con una orientación fenomenológica. Esto significa que, gracias a la utilización de esta metodología, se descartan explicaciones del fenómeno o situación en cuestión que no estén lo suficientemente contextualizadas.

Como ya habíamos mencionado anteriormente, el moderador juega un papel fundamental en el desarrollo de los grupos de discusión, debe dominar las técnicas de moderación y el uso paralelo de la observación. Se trata, por tanto, de una pieza fundamental en el engranaje del grupo de discusión, pues “a partir de este comienza a articularse el grupo” (Suárez, 2005: 34). Sin embargo, no es una función sencilla, dado que el moderador debe hacer ver que está escuchando todo pero sin expresar o hacer ver su opinión, de manera que los participantes no se sientan coartados o influenciados. (Ibáñez, 2005: 290; Suárez, 2005: 92)

### **3.3. Diseño del los grupos de discusión**

Una buena planificación previa es importante a la hora de organizar los grupos de discusión si lo que se busca es asegurar la obtención de los datos suficientes sobre los que construir nuestro estudio. Si se aplican correctamente, los grupos de discusión son una buena herramienta mediante la que recopilar material cualitativo en relación a las opiniones y percepciones de los individuos y no solo eso, si no que en los grupos de discusión se da el ambiente idóneo para que los participantes se influyan entre si y construyan sus propias opiniones (Krueger, 1991: 35). Para el diseño de nuestros grupos de discusión nos hemos basado en los pasos que Mayorga y Tójar (2004: 3) plantean:

1. **Planteamiento de objetivos y elaboración del guion de preguntas:** en el caso de la presente investigación optaremos por utilizar de base el guion de preguntas utilizado por Haro-Soler (2018: 68) en su investigación. Además, tras incorporar el factor de la docencia *online* como otro de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de traducción, exploraremos con más profundidad este tema en los grupos de discusión programados al final del semestre.
2. **Selección de los participantes:** determinación de las características de los mismos. El grupo D de la asignatura TEAB estaba conformado por unos 30

alumnos, siendo cerca de la mitad de estos estudiantes Erasmus. Es importante mencionar que debido al cambio a la docencia *online* por la crisis sanitaria del COVID-19 se presentaron bastantes bajas de estudiantes Erasmus en el grupo. Sin embargo, estas bajas no afectaron a los grupos de discusión, ambos formados por estudiantes de la FTI de la UGR. Para la selección de los participantes se procedería a enviar un correo electrónico a toda la clase en el que se pediría la participación de voluntarios.

3. **Selección del moderador:** entre sus funciones se encuentra la presentación del tema que a tratar así como las preguntas formuladas, el control de los turnos de palabra, pedir aclaración en caso de duda o reconducir la conversación mediante preguntas en caso de que los participantes se alejaran del tema. (Haro-Soler, 2018)
4. **Determinación del lugar y fecha:** es importante llegar a un consenso en la fecha, de manera que todos los participantes puedan estar disponibles. Para ello se utilizará la plataforma Doodle gracias a la cual podremos saber la disponibilidad de cada uno de los participantes. El lugar seleccionado sería la FTI de la UGR.
5. **Recopilación, transcripción y análisis de la información:** una vez celebrados ambos grupos de discusión el siguiente paso será la transcripción de las conversaciones, protegiendo en todo momento la confidencialidad de los participantes y la información tratada. Por lo tanto, en las transcripciones no se incluirán ni los nombres de los propios participantes, ni de la propia moderadora, ni de terceras personas, sino que a cada uno de ellos se le asignarán diferentes letras para así poder identificarlos en la transcripción. La propia autora del presente TFG será la encargada de llevar a cabo esta tarea.

### 3.4. Diseño del guion de preguntas

El diseño del guion de preguntas necesario para el desarrollo de los grupos de discusión se enmarca dentro de la fase dos del diseño de los grupos de discusión. Suárez define el guion del grupo de discusión como un medio utilizado por el moderador para asegurarse de que se cubrirán todos los aspectos de interés durante la sesión (Suárez, 2005: 70).

Sin embargo, no se trata de una herramienta fija e inamovible, sino que debe caracterizarse por su flexibilidad si lo que se pretende es alcanzar los objetivos del estudio que se esté desarrollando, pues, tal y como indica López (2010: 152):

Un guión de discusión no debe ser una guía de preguntas que condicionen y encorseten la dinámica de grupos, ni tampoco una confianza ciega en la espontánea intervención del supuesto experto. Un término medio suele ser el acertado.

Debe tenerse en cuenta también, que el moderador puede no contar con la experiencia necesaria por lo que constituye una excelente herramienta de apoyo para asegurar el éxito del grupo de discusión (Callejo, 2001: 124).

## **4. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **4.1. Entrevista a la docente.**

Como se indica en el apartado 2.4 del presente trabajo, la realización de una entrevista a la profesora responsable de impartir docencia en la asignatura TEAB, grupo D, nos era fundamental para familiarizarnos con las prácticas empleadas a lo largo de la asignatura. Así, junto con las bases establecidas en nuestro marco teórico y los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión con los estudiantes, podríamos identificar los aspectos que influyen en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de traducción de la asignatura.

En primer lugar, la docente destacaba la necesidad de establecer una buena organización previa con el fin de obtener los mejores resultados posibles. Todos los materiales empleados a lo largo de la asignatura se presentan a los estudiantes con claras instrucciones en la *Guía de Autoaprendizaje* formada por el programa de la asignatura, bibliografía, textos para traducir con un encargo de traducción y material complementario. Al principio se proporcionan más materiales a los estudiantes, reduciéndose progresivamente a lo largo del curso, dado que las competencias instrumentales de búsqueda de información mejoran, lo que permite a la profesora ir retirando este apoyo.

La docente destacaba que uno de los objetivos principales de su metodología es acostumbrar al estudiantado a trabajar en grupo, siguiendo un modelo de Gestión de Proyectos, lo que permite a los estudiantes acercarse a la práctica profesional y, al

mismo tiempo, distinguir sus competencias gracias a la división de tareas. Esto también ayuda a la docente a monitorizar el desarrollo de las distintas competencias de cada alumno. Del mismo modo, esta práctica ayuda a aportar un *feedback* directo durante las clases, la docente puede realizar anotaciones sobre cada estudiante durante la exposición de su parte del trabajo y, por consiguiente, se lleva a cabo un seguimiento individualizado y constante. Los estudiantes, por su parte, pueden ser conscientes de su propio desarrollo y progresión, así como identificar aquellas competencias que necesitan reforzar, así como aquellas en las que tienen éxito.

En cuanto a la metodología de trabajo, los estudiantes deben preparar previamente a las clases textos en los que se reflejan diferentes problemas de traducción, lo que da pie a un debate en profundidad durante la clase. En el caso de TEAB, dado el gran número de estudiantes, los trabajos se realizarían en grupos de unos 5 estudiantes<sup>3</sup>. Para cada clase, un grupo debe preparar la traducción de un proyecto de traducción en formato electrónico en el que se especifica el encargo que deberá completar y que deberá subir 48 horas antes a la plataforma Prado con el fin de que todos sus compañeros tengan acceso al proyecto de traducción antes de corregirla en clase. El proyecto de traducción de cada grupo en el que se incluyen cada una de las etapas del proceso (documentación, terminología, traducción, revisión, edición y gestión de proyectos) se utiliza como base de las discusiones de clase, además de ser corregida y comentada por escrito por la profesora tras la clase. Además, los textos que se ven a lo largo del semestre se organizan siguiendo la técnica conocida como andamiaje de los textos que consiste en presentar los encargos de forma que se aumente paulatinamente la dificultad de estos basándose en la selección de problemas de traducción para cada competencia.

Con el fin de proporcionar al alumnado un *feedback* individualizado, la docente proporcionaba al alumnado unas rúbricas de elaboración propia para cada uno de los roles de los proyectos de traducción una vez realizada la presentación en la clase. En estas fichas se desglosaban cada una de las competencias que debían utilizarse (análisis y comprensión del encargo, planificación del encargo, coherencia en la terminología, etc.) así como una puntuación del 1 al 4 según el grado de acierto. A continuación

---

<sup>3</sup> En el apartado 4.2 comentaremos la reestructuración que se ha realizado en los grupos de trabajo

incluimos un ejemplo de la hoja de rúbricas de la asignatura TEAB del rol correspondiente al revisor:

### REVISION RUBRIC

|  |              |                                |                   |                |
|--|--------------|--------------------------------|-------------------|----------------|
| <b>REVISER:</b>  |              |                                | <b>GROUP NO.:</b> |                |
| <b>TRANSLATION TASK:</b>   |              |                                | <b>DATE:</b>      |                |
|  | <b>SCORE</b> | <b>SCORING SCALE</b>           |                   | <b>Support</b> |
| <b>PROFESSIONAL;</b> Standards Met Consistently / Expectations Exceeded      | 4            | All/Routinely/Completely       |                   | RVi            |
| <b>ADVANCED;</b> Standards Met Often /Some Improvement Needed                | 3            | Most/Mostly                    |                   | RVii           |
| <b>DEVELOPING;</b> Standards Met Sometimes / Considerable Improvement Needed | 2            | Some(intermittently/partially) |                   | RViii          |
| <b>NOVICE;</b> Standards Not Met or Seldom Met/Improvement Essential         | 1            | Few or none/Rarely             |                   | RViv           |
| <b>TASK INITIATION RV1</b>   | 4            | 3                              | 2                 | 1              |
| Translation brief analysed and understood                                    | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| Pre-translation OT analysis completed  | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| Project stakeholders defined (author/client/readers)                         | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| <b>TASK PLANNING RV2</b>   | 4            | 3                              | 2                 | 1              |
| Possible problems clearly identified and discussed with relevant team member | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| All questions/doubts addressed to relevant team member                       | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| Translation brief analysed and understood                                    | Completely   | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| <b>TASK EXECUTION RV3</b>  | 4            | 3                              | 2                 | 1              |
| Accuracy revised. No unjustified omissions/insertions                        | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Terminology/phraseology revised  | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Translation problems revised   | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Any unresolved problems have been solved effectively                         | Routinely    | Mostly                         | Partially         | Rarely         |
| <b>FORMAL ELEMENTS RV4</b>   | 4            | 3                              | 2                 | 1              |
| Figures/symbols revised  | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Coherence/cohesion/style/discourse/register revised                          | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Grammatical errors resolved  | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| Spelling/ capitalisation/punctuation errors resolved                         | Routinely    | Mostly                         | Intermittently    | Rarely         |
| <b>PRESENTATION/TASK CLOSURE RV5</b>   | 4            | 3                              | 2                 | 1              |

|  |            |        |                |           |
|--|------------|--------|----------------|-----------|
| All deliverables presented on time or prior to deadline  | All        | Most   | Some           | Few/ None |
| Tasks/activities completed of assigned team role and contributed knowledge, opinions, and skills to share with the team. | Routinely  | Mostly | Intermittently | Rarely    |
| Formatting revised   | Completely | Mostly | Partially      | Rarely    |
| All deliverables clearly labelled  | Routinely  | Mostly | Partially      | Rarely    |

Tabla 4. Ficha de Rúbricas, Way (2020).

Para sistematizar esta práctica de trabajo en grupos mediante el modelo de Gestión de Proyectos, la profesora proporciona a los estudiantes una Hoja de Gestión de Proyectos que deben rellenar en cada uno de los encargos. Este documento, constituye la base de la presentación del trabajo de cada miembro del grupo y en ella se recogen los diferentes roles del proyecto asociados a cada uno de los integrantes, junto con el tiempo empleado y las dificultades detectadas a lo largo del proceso. De este modo, los estudiantes se ven obligados a reflexionar sobre las distintas fases del trabajo y, al rotar los roles, tienen la oportunidad de desarrollar cada una de sus competencias. Además, al incluir una columna sobre el tiempo, se ayuda a los estudiantes a ser conscientes del tiempo que emplean en el desempeño de cada uno de los roles. Por último, la columna de dificultades sirve de elemento iniciador de un debate en el que podrán participar el resto de compañeros al contribuir con sus percepciones. La docente nos ha proporcionado una copia en tamaño reducido de la Hoja de Gestión de Proyectos utilizada a lo largo de TEAB:

| <b>ROL</b>                  | <b>NOMBRE</b> | <b>TIEMPO EMPLEADO</b> | <b>DIFICULTADES</b> |
|-----------------------------|---------------|------------------------|---------------------|
| GRUPO N°                    |               |                        |                     |
| Gestor de proyecto          |               |                        |                     |
| Investigador/documentalista |               |                        |                     |
| Terminólogo                 |               |                        |                     |
| Traductor (es)              |               |                        |                     |
| Revisor                     |               |                        |                     |
| Editor                      |               |                        |                     |

Tabla 5. Hoja de Gestión de Proyectos (Way, 2014).

Del mismo modo, durante las primeras sesiones de la asignatura, la docente proporciona a los estudiantes una Ficha de Talón de Aquiles en la que los estudiantes deben reflexionar acerca de sus puntos fuertes y débiles en relación a las diferentes competencias traductores. Además, se incluye una columna en la que los estudiantes deben escribir las estrategias que creen necesario aplicar para mejorar su Talón de Aquiles. El objetivo es que los estudiantes, una vez finalizado el semestre, recuperen esta ficha y rellenen la columna de mejoras detectadas. De esta forma, los estudiantes pueden identificar las competencias que deben reforzar a lo largo del semestre y observar de una forma muy gráfica su progreso a lo largo de la asignatura. A continuación incluimos un ejemplo de la Ficha de Talón de Aquiles:

| <b>Competencia</b>     | <b>Puntos fuertes</b> | <b>Talón de Aquiles</b> | <b>Estrategias a aplicar</b> | <b>Mejoras detectadas</b> |
|------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Comunicativa y textual |                       |                         |                              |                           |
| Cultural               |                       |                         |                              |                           |
| Temática               |                       |                         |                              |                           |
| Instrumental           |                       |                         |                              |                           |
| Psicofisiológica       |                       |                         |                              |                           |
| Interpersonal          |                       |                         |                              |                           |
| Estratégica            |                       |                         |                              |                           |

Tabla 6. Ficha de Talón de Aquiles, Way (2020).

Por otro lado, la docente nos comentaba la necesidad de organizar sesiones teóricas al principio de cada uno de los bloques de la asignatura con el fin de acercar a los estudiantes al campo tratado. De esta forma, los estudiantes podrán producir traducciones de alta calidad, puesto que podrán emplear los aspectos teóricos

aprendidos para solucionar los diferentes problemas que surjan a lo largo de la traducción.

Por último, en relación al sistema de evaluación, se establecen dos pruebas a lo largo de la asignatura, una a mediados-finales de semestre, una vez terminado el bloque de traducción económica y otra al final del semestre, tras terminar el bloque jurídico. Dichas pruebas se realizan en papel, permitiendo al alumnado disponer de glosarios impresos, textos paralelos u ordenadores con el fin de comprobar si han interiorizado los conceptos aprendidos. Unos días antes de las pruebas, la docente proporciona a los alumnos unos descriptores para que puedan documentarse y preparar el examen en profundidad. Para evaluar dichas pruebas, la docente señala los errores de cada estudiante en el documento, clasificándolos en función de su tipología, al mismo tiempo que incluye sus soluciones. Además, señala los casos en los que el estudiante ha encontrado soluciones favorables a determinados problemas de traducción.

En definitiva, la docente aboga por el empleo de una metodología en la que se fomente el aprendizaje autónomo centrado en el estudiantado, en lugar del enfoque clásico centrado en el profesor como instrumento transmisor de conocimiento. Así, con la utilización de estas prácticas se pretende promover un aula, activa y manejable al mismo tiempo.

#### **4.2. Desarrollo de la docencia: problemas encontrados**

En el apartado anterior hemos recogido las técnicas en las que se basa la metodología docente empleada en la asignatura TEAB, grupo D. No obstante, debemos recordar que esta metodología ha sido diseñada para emplearse dentro del modelo de docencia presencial, por lo que el cambio repentino a la docencia *online* ha resultado en la aparición de algunos problemas y la conveniente reestructuración de determinados aspectos con el fin de sobrevenir dichos inconvenientes.

En primer lugar, es importante destacar el hecho de que el 14 de marzo de 2020 se decretó un estado de alarma en el país a causa de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Así, la última clase presencial se había realizado el 12 de marzo y, de forma repentina, tanto estudiantes como docente debieron adaptarse a la situación y aprender a seguir clases *online*. En TEAB, se optó por mantener el horario de clase de acuerdo con

las directrices de la Universidad de Granada, la metodología de las clases se mantuvo tal y como nos explicaba la docente en el apartado 4.1., solo que las clases no se realizaron en la facultad, sino por medio de la herramienta informática Google Meet.

Si bien no hubo problemas con la metodología, este cambio conllevó la aparición de varios problemas. En primer lugar, se optó por suplir la docencia en el aula por la utilización de Google Meet pero no todos los estudiantes tenían una buena conexión a internet, lo que afectó considerablemente a la participación en las clases. Para evitar que los estudiantes perdieran el ritmo a lo largo de la asignatura por la imposibilidad de conectarse a las clases, estas se grababan (previa autorización de los estudiantes) y subían a la plataforma Google Drive para que el estudiantado pudiera tener acceso a ella a lo largo de todo el semestre. Sin embargo, a veces era la docente quien experimentaba problemas técnicos, dificultando esto el ritmo de las clases.

A los problemas técnicos anteriormente mencionados, debemos añadir las ocasiones en la que la plataforma Prado se caía, por lo que muchas veces los alumnos debían buscar otras vías por las que entregar sus trabajos. Como alternativa se utiliza un grupo de Yahoo pero también se experimentaron problemas técnicos que no permitían descargar los archivos adjuntos o no se enviaban correctamente algunos correos, bien a la docente, bien a los compañeros. Además, se pudo observar una disminución de la participación en clase, motivada por la falta de contacto visual entre los alumnos, pues tan solo la docente aparecía en pantalla. Esto dificultó que la docente pudiera promover la realización de debates en las clases con el fin de que el estudiantado tuviera la oportunidad de aprender de sus compañeros.

Por otro lado, es importante destacar que cerca de la mitad del estudiantado de la asignatura eran estudiantes Erasmus, quienes vieron cancelado su programa de intercambio. Esto supuso que muchos de ellos se dieran de baja en la asignatura prácticamente a mediados de semestre, lo que resultó en la necesidad de rehacer los grupos de trabajo en varias ocasiones. Algunos grupos contaron con menos integrantes, otros se disolvieron para reorganizar a sus participantes en otros grupos. En definitiva, debido a todos estos cambios la docente tuvo que reestructurar el programa de la asignatura en numerosas situaciones y reasignar las traducciones a diferentes grupos de trabajo.

### 4.3. Nuestros grupos de discusión: clasificación

Utilizaremos como modelo la clasificación de Sierra (1998: 32-33) en relación a los tipos de investigación social para enmarcar nuestra investigación.

| <b>PARÁMETROS</b>             | <b>TIPOS</b>     | <b>NUESTRO ESTUDIO</b>  |
|-------------------------------|------------------|---|
| <b>Finalidad</b>              | Básica           | Estudio del proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción.                      |
| <b>Alcance temporal</b>       | Seccional        | Realización del estudio durante un momento determinado: el segundo semestre del curso académico 2019-2020.        |
| <b>Profundidad</b>            | Exploratoria     | Estudio exploratorio de las percepciones del alumnado de traducción en relación a la autoeficacia.                |
| <b>Amplitud</b>               | Microsociológica | Percepciones de un grupo de alumnos de la asignatura TEAB, Grupo D, de la FTI de la UGR.                          |
| <b>Tipo de fuentes</b>        | Primarias        | Datos obtenidos de forma directa mediante la técnica del grupo de discusión.                                      |
| <b>Carácter</b>               | Cualitativo      | Uso de la técnica del grupo de discusión.   |
| <b>Naturaleza</b>             | Empírica         | Datos obtenidos de forma directa mediante la técnica del grupo de discusión.                                      |
| <b>Instituciones sociales</b> | La Universidad   | FTI de la UGR.  |
| <b>Marco</b>                  | De campo         | Análisis de las percepciones por parte del alumnado de traducción tanto dentro del aula como de forma telemática. |

Tabla 7. Tipos de investigaciones sociales (basado en la clasificación de Sierra, 1998: 33).

#### 4.4. Desarrollo de los grupos de discusión

Para el desarrollo de los grupos de discusión, hemos tenido en cuenta los pasos que recogíamos en el apartado 3.4. de este trabajo:

1. **Planteamiento de objetivos y elaboración del guion de preguntas:** el objetivo del presente estudio era el de analizar las percepciones del alumnado sobre su adquisición de la autoeficacia en la asignatura TEAB, Grupo D. Como comentábamos anteriormente, hemos utilizado como base el guion de preguntas empleado por Haro-Soler (2018: 68). Además, hemos incluido un nuevo apartado de preguntas relacionado con la docencia *online*.
2. **Selección de los participantes:** tras el proceso de captación de voluntarios para la elaboración de este estudio, un total de 9 estudiantes expresaron su intención de participar en los grupos de discusión, por lo que finalmente se formaron dos grupos, el grupo de discusión 1 (GD1) con 4 participantes y el grupo de discusión 2 (GD2) con 5 participantes.
3. **Selección del moderador:** en el caso de este estudio la encargada de moderar los grupos de discusión ha sido la autora del presente TFG.
4. **Determinación del lugar y fecha:** el plan inicial era organizar los grupos de discusión de forma presencial en la FTI de la UGR. Sin embargo, la celebración de la primera sesión de los grupos de discusión correspondientes al inicio de semestre se vio retrasada por algunas cuestiones como el reajuste de clases por parte de la docente o el decreto del estado de alarma a nivel nacional. Por ello, la primera sesión se celebró en la sexta semana de docencia (20 y 21 de marzo de 2020) mediante la herramienta informática de Google Meet.
5. **Desarrollo del grupo de discusión:** el día acordado se inició una sesión en Google Meet con cada uno de los grupos de discusión. Previamente, cada uno de los participantes expresó su consentimiento para tratar la información comentada durante la sesión mediante la firma de un documento de consentimiento legal. Además, fueron informados de que toda la información sería de carácter confidencial y de que la sesión sería grabada para facilitar la transcripción del contenido. Se introdujo el tema de discusión y el moderador procedió a formular cada una de las preguntas de forma independiente. La duración aproximada de cada grupo de discusión fue de hora y media.

#### 4.5. Análisis de la información obtenida

Una vez recopilada toda la información pertinente para nuestra investigación, era fundamental efectuar un análisis de los datos recolectados, lo que dotaría a la información del significado e interés necesario para su uso. (Mayorga y Tójar, 2004). En resumen, como especifica Callejo (2001: 148), “el análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación”. A partir de la información obtenida de Suárez (2005) y Mayorga y Tójar (2004), podríamos destacar las siguientes fases en el proceso de análisis de la información obtenida mediante la técnica de grupos de discusión:

- a) **Recogida de datos y transcripción:** una vez que se desarrollaron los grupos de discusión, es necesario recolectar toda la información tratada para su posterior análisis. Para ello, procedimos a la transcripción de las conversaciones, dado que, tal y como explica Callejo (2001: 145), “el análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico”. Una de las premisas de este método es garantizar la confidencialidad de los datos tratados así como la identidad de los participantes y, con este fin, siguiendo las directrices de Haro-Soler (2018: 73) codificamos la información de la siguiente manera:
  - a. Moderadora: identificada mediante la letra “M”.
  - b. Nombres de los participantes: identificados mediante letras mayúsculas en función del orden de participación.
  - c. Referencias a terceras personas (estudiantes, profesores): identificados mediante la letra X.
  - d. Elementos paratextuales: incluidos mediante corchetes.
  - e. Aclaraciones y descripción de los gestos de los participantes: identificados mediante corchetes.
- b) **Reducción de la información:** el siguiente paso una vez transcrita la información fue la reducción y simplificación de la información, de manera que seleccionamos aquellos datos relevantes para nuestra investigación. López (2010) recomienda, para ello, clasificar los datos en categorías relevantes que nos ayudará a interpretar la información más fácilmente. En este respecto,

utilizamos la herramienta informática Microsoft Office, siendo la moderadora y autora del presente TFG la encargada de llevar a cabo dicha tarea.

- c) **Clasificación en categorías relevantes:** llegados a este punto procedimos a la clasificación de los fragmentos y extractos más relevantes de los grupos de discusión dentro de las categorías temáticas a las que correspondían (Haro-Soler, 2008). La selección de dichas categorías fue el resultado de la fusión de un proceso deductivo, a partir de los antecedentes establecidos en el presente TFG, e inductivo, a partir del propio análisis de la transcripción (Haro-Soler, 2018: 73). En este respecto, Suárez (2005: 102) recomienda algunos criterios para la categorización de la información como el tiempo, la temática, de carácter gramatical o conversacional. La lista de categorías empleadas para el análisis de los datos recolectados se recoge en el capítulo 5.
- d) **Interpretación de la información:** si en un principio la técnica del grupo de discusión tenía como objetivo la obtención de datos de carácter descriptivo y exploratorio, el siguiente paso era realizar un análisis más profundo, dando lugar a la interpretación de la información, necesaria para conocer las opiniones de los participantes acerca del tema en cuestión. (Mayorga y Tójar, 2004). Era necesario, por tanto, revisar la información categorizada para realizar la interpretación pertinente, necesaria para proceder finalmente a la elaboración del informe de la investigación (Suárez, 2005).
- e) **Conclusiones y elaboración de informe de investigación:** constituye la última fase del análisis de la información obtenida. Suárez (2005: 114) explica que el informe de la investigación debe ser lo suficientemente “completo y funcional”, por lo que debe incluir un resumen de toda la información necesaria con el fin de que la audiencia final pueda entenderla y se alcancen los objetivos de la investigación inicial.

En este capítulo hemos revisado la técnica utilizada para la realización de nuestra investigación, junto con sus características. Además, hemos fijado las fases que conforman el proceso de obtención de la información mediante grupos de discusión, así como las fases del análisis de la información obtenida. En el siguiente capítulo procederemos a la aplicación de los mismos a nuestra investigación.

## 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo procederemos a presentar los resultados recolectados mediante los grupos de discusión junto con el pertinente análisis en relación al proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de la asignatura TEAB. Tal y como comentábamos en el capítulo 3, con el fin de facilitar el análisis de la información recopilada Suárez (2005) recomienda la categorización de los datos una vez se haya realizado la transcripción. En el caso de nuestro estudio hemos usado las siguientes categorías:

| CATEGORÍAS   | CÓDIGOS      |
|--|--------------|
| Acercamiento al mercado laboral  | ML           |
| Autoeficacia en la traducción de textos especializados                                       | ATE          |
| Correcciones en clase  | CC           |
| Desventajas de la docencia <i>online</i>   | NoOnline     |
| Desventajas de la docencia presencial  | NoPresencial |
| Desventajas del uso de ordenador en las pruebas  | NoOrd        |
| Efecto del confinamiento en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado | ECA          |
| <i>Feedback</i>  | F            |
| Ficha de Talón de Aquiles  | FTA          |
| Herramientas para la documentación   | HD           |
| Influencia de los compañeros en la autoeficacia  | IC           |
| Rotación de roles  | RR           |
| Rúbricas   | R            |
| Sistema de evaluación  | SE           |
| Trabajo en equipo  | TE           |

|  |              |
|--|--------------|
| Ventajas de la docencia <i>online</i>        | SíOnline     |
| Ventajas de la docencia presencial           | SíPresencial |
| Ventajas del uso de ordenador en las pruebas | SíOrd        |

Tabla 8. Grupos de discusión: categorización de la información.

### **5.1.Sentimientos al comienzo y final de TEAB: percepción del estudiantado sobre la traducción de textos especializados en el mercado laboral según la direccionalidad.**

En la primera sesión de los grupos de discusión, celebrada a inicios de la asignatura, se preguntó a los estudiantes acerca de su percepción sobre la traducción de textos especializados en el mercado laboral una vez hubieran finalizado el grado. Uno de los aspectos más destacados de este tema es el hecho de que la mayoría de los estudiantes afirmaban no sentirse muy seguros y capacitados para trabajar como traductores de textos especializados. Una de las principales razones comentadas fue la falta de práctica en este tipo de ámbito, así como la falta de herramientas necesarias para abarcar el encargo.

En relación a los encargos, los estudiantes destacaban la falta de acercamiento a lo largo de la carrera a la traducción profesional, pues echaban en falta la realización de encargos con características semejantes a la práctica profesional. Esto repercutía también en el hecho de que creían que necesitarían emplear una excesiva cantidad de tiempo para producir un trabajo medio aceptable. Otro aspecto muy comentado fue la direccionalidad de la traducción, pues los estudiantes, en su mayoría, afirmaban no sentirse seguros ni preparados para realizar encargos hacia su lengua B (inglés) dado que nunca antes se habían afrontado a una asignatura especializada en traducción inversa. En términos generales, podríamos decir que la percepción por parte de los estudiantes para afrontar la asignatura era bastante negativa, algo que podría deberse, además, a la reciente situación de confinamiento en la que se encontraban. Del mismo modo, esta situación podía estar afectando a su autoeficacia, algo en lo que intentaríamos profundizar en los grupos de discusión post-asignatura.

En la sesión celebrada al final de la asignatura, volvimos a preguntar a los estudiantes si se sentían capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral con la carrera ya finalizada. Si a principios de la asignatura, la percepción era bastante negativa, es destacable como, en cuestión de meses, los estudiantes presentaban un cambio radical de actitud. Ahora decían sentirse capaces de resolver los encargos que se les presentasen, algo que alguno comentaba, se debía en cierto modo al confinamiento; en palabras del sujeto A del GD1: “No sé, como que con todo esto del confinamiento me he dado cuenta de que si no tienes la forma de hacerlo te la buscas”.

En términos generales, los estudiantes afirmaban ser conscientes de lo imposible que es especializarse en un solo campo, y menos aún nada más graduarse, pero destacaban la importancia de tener la capacidad de documentarse y los recursos necesarios para ello. Ese sería el punto de partida que consideraban fundamental para alcanzar el éxito en el encargo. Como en la primera sesión, también comentaban que seguramente tardarían más en realizar el proceso, pero, se veían con las herramientas necesarias para alcanzar un resultado satisfactorio.

Finalmente, se les preguntó nuevamente por el factor de la direccionalidad a la hora de sentirse capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral. En esta ocasión, si bien algunos mostraban preferencia por traducir textos en directa, decían no encontrar problema en realizarlo en inversa. Ahora, dos meses después, los estudiantes encontraban aspectos positivos en la traducción de textos en inversa como el hecho de no cometer falsos sentidos al ser la lengua del texto origen (TO) el español. Otro de los factores positivos que destacaron fue que el inglés, al ser un idioma mucho más plano y con una gramática más sencilla en comparación con el español, resultaba más cómodo a la hora de redactar. Del mismo modo, al no tratarse de su lengua nativa, sería más difícil que pecaran de exceso de confianza para realizar el encargo, lo que podría traducirse en falta de revisión o contraste de la información y, por consiguiente, la falta de calidad en el resultado final.

En definitiva, podría decirse que, en tan solo dos meses, todos los estudiantes que cursaban la asignatura TEAB y que ha participado en los grupos de discusión del presente estudio ha experimentado un aumento de la autoeficacia en lo que a la realización de encargos de textos especializados en el mercado laboral se refiere. En los

próximos apartados analizaremos las técnicas que han influido en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado.

## **5.2. Prácticas que han repercutido en la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de TEAB**

Tal y como habíamos comentado en el apartado anterior, es destacable cómo, en cuestión de unos meses, el estudiantado de la asignatura TEAB ha experimentado un cambio bastante significativo en la percepción de su autoeficacia. En este sentido, ha jugado un papel muy importante el conjunto de técnicas que integran la metodología docente empleada a lo largo de la asignatura. En la entrevista con el profesor que recogemos en el apartado 4.1, la docente nos comentaba cuáles eran los pilares fundamentales de su metodología docente, por lo que, a continuación, procederemos a analizar el efecto que dichas técnicas han tenido a lo largo del proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado.

### **5.2.1. Trabajo en equipo**

Este ha sido uno de los aspectos más comentados a lo largo de los grupos de discusión, tanto a principios como a finales de la asignatura. En el mundo laboral es muy común realizar proyectos de traducción en equipo mediante una división de tareas por roles (gestor de proyectos, documentalista, terminólogo, traductor, revisor y editor). No obstante, es característico cómo los estudiantes detectaban la práctica en grupo como algo injusto y poco acercado a la práctica real.

A principios de la asignatura todos los estudiantes comentaban sus malas experiencias en la realización de trabajos en grupo, pues, con frecuencia, el mal trabajo de otros estudiantes repercutía en sus resultados, traduciéndose eso en una disminución de su confianza como traductores. El sujeto A del GD1 comentaba también que no se sentía cómodo con el hecho de que se les metiera a todos en el “mismo saco”, de manera que la nota de sus compañeros dependía, en cierto modo, de él. En definitiva, si bien los estudiantes identificaban los aspectos positivos del trabajo en equipo y eran conscientes de la importancia de realizar los encargos de esta manera de cara a la práctica profesional, todos coincidían en que el modo de ejecución no era el más idóneo para fomentar su confianza como traductores.

Preguntados por el mismo aspecto una vez ya finalizada la asignatura, obtuvimos resultados diferentes. Los estudiantes se reafirmaban en su opinión de la necesidad de trabajar en equipo pero, esta vez, se mostraban mucho más positivos en sus opiniones. Todos coincidían en que uno de los aspectos más positivos de la asignatura ha sido la división de los grupos de trabajo por roles y, como aspecto clave, señalaban la rotación de estos papeles. De esta manera, cada uno de los estudiantes tenía la oportunidad de afianzar cada una de las competencias que conforman el proceso de traducción. El sujeto B del GD1 post-asignatura reconocía que a veces se hacía un poco pesado realizar tantos trabajos en equipo, pero también reconocía que sería imposible realizar todo el trabajo de manera individual.

Respecto a lo que comentaban en relación a la repercusión que un mal trabajo podía tener en la nota de todo el grupo, consideraban que dar *feedback* individual a cada uno de los integrantes del grupo fue uno de los aspectos fundamentales en su proceso de adquisición de autoeficacia. De esta manera, no se centraban en si alguno de los miembros realizaba mal su parte del trabajo, lo que resultaba en un aumento considerable de sus capacidades, desde la capacidad simbólica, hasta la capacidad de previsión o de aprendizaje vicario. Sin embargo, esto no era impedimento alguno para que el grupo mantuviera una comunicación continua y eficaz con el fin de obtener una traducción final de la mayor calidad posible, pues, como muchos señalaban, sus compañeros eran una gran fuente de aprendizaje.

### **5.2.2. Ficha de Talón de Aquiles**

Tras la realización de los grupos de discusión identificamos la ficha de Talón de Aquiles como una de las prácticas que ha influido de manera muy positiva en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado de TEAB.

Comentábamos anteriormente la falta de positivismo con el que el alumnado afrontaba la asignatura, lo que se traducía en que no se creían capaces de traducir textos especializados y mucho menos en inversa. Tras preguntar a los participantes de los grupos de discusión qué prácticas empleadas a lo largo del semestre les había ayudado a creerse capaces de traducir textos especializados, todos estaban de acuerdo en que la ficha de Talón de Aquiles había contribuido muy positivamente. Gracias a este instrumento los estudiantes decían adquirir más confianza como traductores, pues eran capaces de reconocer sus puntos débiles y trabajar para mejorarlos.

Del mismo modo, analizarse desde un primer momento les ayudó a ver si habían evolucionado, algo de lo que, por lo general, la mayoría del alumnado no es consciente y suele ser uno de los factores que influye en el hecho de que el estudiantado no se crea capaz de traducir adecuadamente. Mediante este instrumento, los estudiantes podían sentarse y pensar en las estrategias en las que debían trabajar, lo que les ayudaba a reflexionar.

Sin embargo, también comentaban algunos aspectos un tanto negativos. Algunos estudiantes expresaban tener la sensación de no ser conscientes de su evolución por el confinamiento que se encontraban. Otros, además, decían no sentirse capaces de identificar sus puntos débiles a principios de semestre, pues nunca antes se habían enfrentado a este tipo de textos y sugerían, tal vez, completar la ficha una vez se hubiera realizado algún encargo. No obstante, no debemos olvidar el hecho de que es un instrumento de diagnóstica que los docentes utilizan para diagnosticar el estado del alumnado, analizar el punto de partida del grupo y elaborar una estrategia con el fin de reforzar determinados aspectos en función de las necesidades de los alumnos.

### **5.2.3. Correcciones en el aula**

A la pregunta “¿Qué otros aspectos de la asignatura han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores?” todos coincidían en señalar la forma de corregir como uno de los aspectos más positivos de la metodología docente. Así, comentaban varios aspectos positivos:

En primer lugar, uno de los aspectos mejor valorados por los estudiantes era la oportunidad de aprender de los errores de los compañeros gracias a las correcciones realizadas en clase. Al contrario que en otras asignaturas, donde se opta por utilizar una única traducción como modelo a seguir, en TEAB se optó por corregir cada una de las etapas del proceso traductor, práctica que facilita la identificación de los errores cometidos a lo largo del proceso. En este sentido, en el caso de que surgiera una duda, la docente guiaba a los alumnos en el proceso de encontrar la solución, en lugar de dar simplemente la solución o no dar una respuesta, de manera que los estudiantes aprendían el proceso de búsqueda para la solución de futuros problemas. Estaban sentando las bases de las estrategias que tendrían que adoptar en cada uno de los textos, pues como ellos mismos reconocían, es imposible ver en la facultad todos los tipos de

textos que existen. En palabras del sujeto B del GD2 post-asignatura: “Lo que te hacen es que te ponen la semilla y tú a partir de ahí vas echando raíces”.

Del mismo modo, los alumnos afirmaban que les había ayudado mucho el hecho de que se trató una gran variedad de textos, todos ellos organizados basándose en la técnica conocida como andamiaje de los textos, de manera que se podía aplicar lo aprendido en el siguiente texto. Así, se fomentaba que los alumnos aportaran sus propuestas de traducción, de forma que era posible realizar pequeños debates, fomentando en todo momento el aprendizaje de los alumnos. Destacaban el hecho de que los textos no eran encargos aislados, sino que estaban relacionados, lo que les permitía aplicar lo aprendido en próximos encargos. Esta era una forma también de afianzar los aspectos aprendidos mediante la repetición y la puesta en práctica, no como en otras asignaturas en las que los alumnos se encontraban un aspecto en un texto y no volvían a emplearlo. Al fin y al cabo, era una forma de ayudarles a asimilar los conceptos y reforzar estrategias, por lo que se sentían con mayor confianza a la hora de traducir.

#### **5.2.4. Rúbricas**

Como forma complementaria a las correcciones en el aula, los estudiantes recibían una rúbrica en la que se desglosaban cada una de las destrezas del proceso traductor y se les proporcionaba un *feedback* específico graduado del 1 al 4 correspondiente a cada uno de los roles, así como a la traducción final. Uno de los alumnos comentaba que era una práctica muy útil, pues le servía para tener presente el *feedback* recibido en el aula en todo momento por si durante la clase había recibido alguna percepción equivocada. Todos coincidían en que, para ellos, la práctica más enriquecedora en su proceso de aprendizaje eran las correcciones en el aula, siendo las rúbricas un buen complemento a ello. Sin embargo, de por sí solas, no tendrían mucho sentido, ya que, al fin y al cabo, son unas calificaciones numéricas que perderían su sentido sin el *feedback* recibido en el aula. En cierto modo, desempeñaba una función similar a la ficha del Talón de Aquiles, pues les ayudaba a ver por escrito sus puntos fuertes y débiles, identificar en qué punto del proceso de aprendizaje se encontraban, subsanar sus errores, así como reconocer sus aciertos para aplicarlos en un futuro.

### 5.2.5. *Feedback*

Este parece ser uno de los aspectos mejor valorados por los estudiantes. Antes de comenzar la asignatura, los estudiantes presentaban una actitud bastante negativa debido a las múltiples experiencias negativas vividas a lo largo de la carrera. Para ellos, el papel del docente tiene una repercusión directa en el proceso de adquisición de autoeficacia.

Todos los estudiantes afirmaban haber tenido experiencias en las que los docentes optaban por el empleo de *feedback* negativo. En esos casos, los docentes se centraban únicamente en los errores y los estudiantes echaban en falta que se destacara el aspecto positivo de su trabajo, lo que se traducía en que muchas veces no creyeran en sus capacidades y su autoeficacia disminuyera. Sentían también que las correcciones se realizaban con mucha subjetividad, acercándose más a imponer el modelo y estilo del profesor que al aprendizaje del alumno. Era frecuente que no se les ofreciera el motivo del fallo o la forma de solucionarse, lo que se traducía en la desmotivación del alumnado. Además, esta práctica fomentaba la competitividad entre los estudiantes, algo que repercutía muy negativamente en su confianza y resultaba en que muchas veces pensarán: “yo para esto no sirvo, soy un desastre”. Otras muchas veces optaban por no participar en las clases, pues las críticas eran destructivas y les daba la sensación de que estaban siempre siendo juzgados y afectaba a su autoeficacia.

Si nos centramos en TEAB, la metodología empleada presentaba un enfoque totalmente contrario. En este caso, los estudiantes destacaban el *feedback* positivo empleado por la docente, pues a pesar de los fallos cometidos siempre identificaba aspectos positivos del trabajo realizado. “Aunque tengas un día malo y parezca que lo haces todo mal, ella siempre saca algo positivo”. Es importante centrarse en los errores para garantizar el aprendizaje del alumnado, pero es igual de importante destacar los aciertos del trabajo realizado con el fin de que los alumnos confíen en su capacidad como traductores. Atkinson (2014: 14) resalta la importancia de emplear el *feedback* positivo, que consiste no solo en identificar los errores, sino en elogiar también los aciertos con el fin de que los estudiantes aumenten su autoeficacia. Los alumnos decían sentirse cómodos a la hora de exponer sus trabajos, pues sabían que no iban a recibir críticas destructivas, sino que les serviría para aprender tanto de sus errores como de sus aciertos y avanzar en su proceso de aprendizaje. El sujeto A del GD2 post-asignatura

señalaba que la profesora le transmitía objetividad desde el primer momento, ya que no intentaba imponer su criterio como otros profesores, sino que fomentaba la búsqueda de alternativas. De esta forma, se compensaba lo que los alumnos tanto repetían en los primeros grupos de discusión: la subjetividad, algo que, tal y como ellos explicaban, afectaba directamente a su autoeficacia como traductores.

#### **5.2.6. Persuasión verbal**

Recordamos que Bandura (1986) definía la persuasión verbal como los comentarios de terceras personas en relación a la autoeficacia de una persona. Estos comentarios, a menudo, ayudan al individuo en cuestión a ser consciente de sus capacidades. Por ello, esta técnica constituye uno de los aspectos fundamentales de la metodología docente empleada en TEAB.

Durante los primeros grupos de discusión, muchos estudiantes echaban en falta que los profesores les ayudaran a identificar sus puntos fuertes a lo largo de la carrera. Estaban a apenas a unos meses de graduarse y muchos de ellos se sentían perdidos y necesitaban los consejos y guía de sus profesores. No centrarse tanto en “esto lo haces mal” pero destacar también “lo que se hace bien”. Como comentaba el sujeto A del GD1 pre-asignatura, “echo en falta que un profesor te diga de vez en cuando: “Oye, lo has hecho, si lo hubieras hecho en un encargo real, está bien, estaría bien, te pagarían, te volverían a llamar”, que es una tontería, pero yo creo que ayuda mucho a que luego la gente se lo crea y aunque tengas errores vas como, no sé, con otra actitud a hacer las cosas”.

Del mismo modo, los alumnos destacaban la importancia a la hora de ser conscientes de sus capacidades reales, pues de nada sirve creerse capaz de algo cuando realmente no lo eres. En este respecto, recordemos las palabras de Olaz (2001: 23): “Un funcionamiento competente requiere tanto precisión en las autopercepciones de eficacia como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar, así como de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá (expectativas de resultados)”. Así, es importante creer en uno mismo, pero igual de importante es ser consciente de las limitaciones existentes y saber hasta dónde llegar. Solo de esta manera podrás identificar tus puntos débiles con el fin de formarte y mejorar. Esto se relaciona con los aspectos negativos del exceso de confianza. Los alumnos comentaban que es importante no pasarse de confianza, ya que

si te confías demasiado puedes no revisar lo suficiente, dar por hecho que todo lo que estás haciendo es lo correcto, y, por consiguiente, no escuchar las críticas tanto de profesores como de compañeros. El sujeto B del GD2 post-asignatura afirmaba: “El grado de aceptación de una persona que se cree muy capaz es nulo”.

### **5.2.7. Sistema de evaluación**

El sistema de evaluación ha sido otro de los aspectos más comentados a lo largo de los grupos de discusión. Así, uno de los estudiantes detectaba como algo muy positivo la realización de un parcial tras finalizar el bloque económico de la asignatura, de manera que no recaía todo el peso de la nota en un único examen final. Gracias a esta prueba, los estudiantes pudieron experimentar una situación real de examen y, tras recibir el *feedback* correspondiente, analizar sus fallos de cara al examen final. Comentaban también la importancia de recibir el examen corregido, en el que no solo se señalaban los errores, sino las causas y soluciones.

En cuanto a las condiciones del examen, en una situación normal de docencia presencial, las pruebas deberían haberse hecho en papel y tan solo con diccionarios y apuntes o glosarios impresos por los estudiantes. El cambio a la docencia *online* resultó en la realización de los exámenes con ordenador. Para ver qué recursos utilizaban los estudiantes y entender por qué cometían los errores, se procedió a grabar la pantalla mediante programas informáticos como OBS. En este sentido, esta práctica tuvo cierta repercusión en la confianza de los estudiantes, pues algunos comentaban que trabajaban con más presión, ya que la profesora vería todo lo que escribían y tenían miedo de cometer fallos muy graves a lo largo del proceso y que eso repercutiera en la opinión de la profesora. El sujeto D del GD2 post-asignatura, sin embargo, decía no verse afectado por esto, sino que entendía el objetivo de estas grabaciones y pensaba “bueno voy a escribir esto y así también luego lo cambiaré pero ella [la profesora] puede ver el proceso mental por el que paso”.

La mayoría coincidían en la opinión de que los exámenes a ordenador se acercaban más a la realidad. A lo largo de toda la asignatura, todos los trabajos se realizaron con ordenador, mediante recursos en línea y, por ello, los estudiantes no veían mucho sentido en realizar los exámenes en papel. No obstante, la docente justificaba la realización de las pruebas en papel con el fin de comprobar si los estudiantes han interiorizado las estrategias y los conocimientos. Además, añadía que,

por lo general, los estudiantes obtenían mejores resultados con las pruebas en papel que con el uso del ordenador.

Los estudiantes señalaban otras ventajas en el uso del ordenador como el ahorro de tiempo al no tener que utilizar los diccionarios en papel, mayor facilidad para rehacer lo escrito o una mayor velocidad de escritura en el ordenador y, por consiguiente, mayor tiempo dedicado a la revisión de la traducción. De esta manera, los estudiantes decían haber entregado los exámenes con mayor satisfacción en comparación con las veces que habían realizado exámenes a mano. El sujeto B del GD2 post-asignatura afirmaba: “Es verdad que así estás más seguro por lo general con lo que has puesto, has comparado en fuentes y es verdad que yo los dos exámenes que he entregado [los he entregado] con seguridad”.

Sin embargo, no es solo el resultado final el que cambia mediante la realización de exámenes con ordenador, sino que los estudiantes afirmaron haber afrontado los exámenes con mayor seguridad al ser conscientes de que podrían buscar incluso textos paralelos en el momento en caso de emergencia. El sujeto B del GD1 post-asignatura comentaba: “Más que solucionarte la vida en 5 minutos, es el hecho de pensar que te la va a poder solucionar”. Esto muestra una falta de confianza en sus propios recursos internos. Esto no era impedimento para que los estudiantes se documentaran en profundidad antes del examen y, puesto que recibían descriptores 10 días antes del examen, afrontaban la prueba con la seguridad de tener todas las herramientas necesarias para obtener un resultado satisfactorio.

El único aspecto negativo que destacaron fue el hecho de que a veces, la posibilidad de buscar más materiales en el momento, puede repercutir en que surjan dudas excesivas. El sujeto D del GD1 post-asignatura comentaba “en el último [examen] de jurídica, empecé a buscar cosas y empecé a ponerme nerviosa y no sabía qué poner, empecé a cambiar cosas y un jaleo. Pero es verdad que el año pasado, haciéndolo en papel, pues no tenía tantas dudas y al final me salió mejor incluso que ahora que dudaba muchísimo porque empezaba a mirar, encontraba en un sitio una cosa, en otro sitio otra, y al final no sabía qué poner”. Si bien la revisión es uno de los aspectos cruciales a la hora de obtener una buena traducción, es importante identificar el punto en el que se debe parar y confiar en la calidad de la versión final, así como en sus

recursos y conocimientos adquiridos e interiorizados. El andamiaje de los textos que comentaba la docente está diseñado precisamente para esto.

### **5.2.8. Introducción teórica a los campos tratados en TEAB**

Dada la complejidad de la traducción de textos especializados es fundamental preparar al alumnado para el campo que se va a trabajar. Con este fin, antes del comienzo de cada uno de los bloques que comprendían la asignatura, se dedicaban algunas sesiones a la introducción teórica del tema en cuestión que además se complementaba con materiales extra subidos a la plataforma Prado.

Les preguntamos a los estudiantes si veían útiles estas clases y todos coincidían en su importancia para adquirir confianza a la hora de traducir, especialmente en el caso de la traducción jurídica. Es fundamental para ponerse en situación, saber cuál es el contexto y entender el tema que se va a tratar. Por lo general, los textos jurídicos son difíciles de entender y además, en el caso de la traducción español-inglés, se tratan sistemas jurídicos con características muy diferentes. Sin tener en cuenta todo esto, no se conseguiría realizar una buena traducción. El sujeto B del GD2 post-asignatura comentaba:

Yo las veo útiles para ponerte en contexto. Porque a mí si me metes un texto de derecho de familia sin ni siquiera haber dado derecho de familia me va a salir la traducción como la mxxxxx. Yo veo obligatorio que antes de empezar un bloque al estudiante le metas un poco de teoría para ponerlo en situación, sepa cuál es el contexto y cómo lo tiene que hacer.

### **5.2.9. Docencia presencial vs docencia *online***

Si en algo estaban de acuerdo todos los alumnos es que la docencia *online* conllevó un gran cambio en el proceso de aprendizaje y la forma de impartir las clases. Si bien en el caso de TEAB, no apreciaron tanto cambio respecto a la docencia presencial, pues se logró mantener los objetivos y calendario establecido, se comentaron una serie de aspectos, tanto negativos como positivos.

En primer lugar, los estudiantes hicieron mucho hincapié en el hecho de que la participación y dinámica de las clases se vio totalmente afectada por la docencia *online*. Cada uno estaba en su casa y “quieras que no aquí tienes un montón de estímulos, tienes la cocina, tienes a tus padres, tienes a tu hermano, tienes lo otro y allí

solo tienes a la profesora hablándote.” Esto se tradujo en una mayor dificultad de mantener la concentración y, por consiguiente, una menor participación en las clases. Y no es solo la repercusión que esto tiene en la participación, sino que las continuas distracciones a las que se ven sometidos los estudiantes les provoca la sensación de estar perdiéndose aspectos clave de la asignatura, lo que de cara al examen, se traduce en una menor autoeficacia.

Muchos estudiantes experimentaban problemas técnicos, fallos de conexión o fallos en el micrófono, lo que les impedía participar en las clases. “La pantalla es una cosa muy fría” decían, tan solo se veía a la profesora, ni siquiera se veía al resto de compañeros. Por lo tanto, durante las presentaciones, no se producían los debates que se podían desarrollar de manera presencial, los estudiantes no estaban viendo las caras y reacciones de los compañeros, por lo que, en ese aspecto se perdía totalmente el lenguaje no verbal, ya que, como apuntaba el sujeto C del GD1 post-asignatura “parece una tontería, pero te da o te quita confianza”.

En ese sentido, los estudiantes decían afrontar las presentaciones de sus traducciones de manera positiva, con apenas nervios, puesto que, al fin y al cabo, se producía una conversación entre el grupo en cuestión y la profesora, con apenas aportaciones de otros estudiantes no integrantes del grupo. Un alumno comentaba que, si bien desde el punto de vista de quien presenta es un aspecto positivo, desde el punto de vista del aprendizaje no lo es tanto, ya que “te enteras mejor si están participando, porque si no es como que desconectas un poco, que es lo que me ha pasado *online*.” Así, en la docencia presencial, la docente puede desempeñar un papel mucho más activo y fomentar la participación mediante preguntas a estudiantes en particular. “Si se gira y te pregunta “¿qué pensáis?” y te está mirando, pues como que tienes que responder. Pero de esta forma no se ven las caras, entonces...”.

Otros comentaban que se sentían un poco más cohibidos a la hora de hablar, les daba vergüenza preguntar. En cierto modo, con la docencia *online* los estudiantes no adquieren un contacto tan personal y directo como con la docencia presencial, algo que es clave para que los estudiantes se sientan cómodos y se animen a participar en las clases. “El contacto no es tan directo. Yo recuerdo que había días en los que yo llegaba, estábamos en la puerta y empezábamos a comentar una cosa y esa simple cosa ya te estaba ayudando. Eso ahora no existe. Entonces no es posible”.

Es importante destacar el hecho de que el docente desempeña un papel menos activo en la docencia *online*. Si bien los estudiantes, en su mayoría, comentaban que las prácticas de la docente han influido de manera positiva en el proceso de adquisición de autoeficacia, reconocían que podría haberlo hecho más de haber sido la docencia presencial. Un aspecto positivo que podríamos resaltar en este sentido, es que los estudiantes se han visto obligados a ser más autosuficientes, si bien es verdad que TEAB es una asignatura que está planteada desde un principio para guiar al alumno en su propio autoaprendizaje. Así, un alumno comentaba: “yo creo que esta asignatura es, y me parece bien, es una asignatura en la que no nos han dejado completamente colgados y no hemos tenido que darnos clase a nosotros mismos”. Este proceso se ha compensado muy bien con materiales extra o correos con recursos y aclaraciones de cuestiones que habían surgido durante las clases.

#### **5.2.10. Otros factores**

A lo largo de los grupos de discusión celebrados, los estudiantes comentaban frecuentemente el efecto que el confinamiento ha causado en su proceso de aprendizaje. No debemos de olvidar que esta asignatura no se ha desarrollado como cualquier otro curso *online*, sino que el factor del confinamiento ha conllevado una serie de implicaciones psicológicas que han repercutido en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. El sujeto E del GD2 comentaba que puede que si haya notado cierta mejora en sus capacidades como traductor de textos especializados, pero que el hecho de estar encerrados en casa no le dejaba ser consciente de todo ello. Confiaba en que en un futuro, con otra perspectiva, será capaz de ver toda esa mejora pero por el momento, dada la situación, sentía que no podía desarrollarse al 100%.

Del mismo modo, el confinamiento ocasionó el cambio repentino de la modalidad docente. “Un día estábamos en clase y al día siguiente nos tuvimos que encerrar”, todo ocurrió muy deprisa y, por lo general, la dinámica a lo largo de esos meses fue la realizar todo deprisa y de manera atropellada. “No puedes pretender que una persona así de repente [chasquido de dedos] se adapte a esa forma de trabajar cuando ni se esperaba que tuviera que hacerlo, porque es que no estoy en una carrera *online*”, decían. Los estudiantes sentían que, dada la gran densidad de trabajo a lo largo del semestre, no era posible “sentarse a estudiar” y dedicar un día entero a una

asignatura. Por lo general, han intentado llevarlo todo “rápido y corriendo”, lo que no les ayudaba a sentirse muy seguros. Al menos, sacan un aspecto positivo de esta situación: han aprendido a adaptarse a cualquier situación con el fin de obtener el mejor resultado posible.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez recolectados y analizados los datos extraídos mediante los grupos de discusión, presentaremos las conclusiones finales de nuestro estudio teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos establecidos al principio del mismo.

Dada la falta de acuerdo en el empleo de una metodología docente en las clases en el campo de la traducción (Kiraly, 2015) nos propusimos observar la metodología docente empleada en la asignatura TEAB, grupo D. De aquí surge el objetivo principal de nuestro TFG: Analizar las percepciones del alumnado sobre su adquisición de la autoeficacia en la asignatura TEAB, Grupo D, en el segundo semestre del curso académico 2019-2020. Además, debido al cambio repentino de la docencia presencial a la docencia virtual a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, decidimos incluir el efecto de la docencia *online* en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado de la misma asignatura entre nuestros objetivos.

En primer lugar, establecimos un marco teórico sobre el que basar nuestra investigación. Para ello, era necesario recoger una definición del concepto de autoeficacia, junto con otros conceptos relacionados. Una vez establecidas estas bases teóricas, procedimos a la revisión de los antecedentes, entre los que se encuentra Bandura (1977) con su TSC. La TSC de Bandura nos llevó a profundizar en el concepto de autorregulación del aprendizaje y comparar las siete grandes teorías de la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Una vez revisados dichos conceptos nos centramos en la metodología docente, lo que nos permitió comprobar las múltiples corrientes existentes en el campo de la traducción. Finalmente, optamos por centrarnos en la corriente didáctica del postsocioconstructivismo en la que se aboga por dotar al docente de un mayor peso de decisión en el método de su docencia, basándose a menudo en su propia intuición acerca de lo que significa enseñar y aprender. Por otro lado, fue necesario incluir unas

nociones teóricas acerca de la docencia *online*, con el fin de profundizar en sus características propias y diferenciadoras de la docencia presencial.

Así, pudimos comprobar que la docencia *online* presenta algunas ventajas como el hecho de que facilita el acceso a la educación a un mayor número de personas dada su flexibilidad y facilidad para conciliarla con un trabajo (Ruiz y Tesouro, 2013: 20). Del mismo modo, de ser asincrónica, resulta más fácil adaptar la enseñanza a los alumnos y, por consiguiente, elegir entre un mayor rango de actividades en función de las características del alumnado (Páez-Barón, Corredor-Camargo y Fonseca-Carreño, 2015). Sin embargo, no todo son puntos positivos, sino que la docencia *online* presenta también algunos inconvenientes como la imposibilidad de que todo el mundo pueda acceder a las TIC (Ruiz y Tesouro, 2013: 20), fomentando así la aparición de la llamada “brecha tecnológica”, la falta de tiempo, la falta de las destrezas adecuadas o la falta de participación por parte del alumnado (Borges, 2005), entre otras muchas. Asimismo, tras realizar los grupos de discusión, los estudiantes parecían inclinarse más por las desventajas de esta modalidad docente que por sus ventajas.

Tras establecer un marco empírico y las directrices que seguiríamos para la realización de nuestro estudio, organizamos dos grupos de discusión (GD1 y GD2) conformados por estudiantes de la asignatura TEAB, grupo D. Elaboramos un guion de preguntas cuyo objetivo principal era el de analizar la percepción de los participantes acerca del proceso de adquisición de autoeficacia a lo largo de la asignatura. Con ese fin celebramos dos sesiones con cada uno de los grupos, una al principio y otra al final de la asignatura.

En términos generales, podríamos destacar la visión negativa que presentaban la mayoría de los estudiantes de ambos grupos a principios de la asignatura. Todos ellos decían haber experimentado múltiples experiencias negativas causadas por prácticas docentes que habían repercutido perjudicialmente en su autoeficacia. Del mismo modo, destacaban la falta de *feedback* positivo, la poca utilidad de las correcciones, la mala organización de los trabajos en grupo o la falta de “realidad” en los encargos como algunas de las prácticas que habían contribuido negativamente en su proceso de adquisición de autoeficacia a lo largo de la carrera. Además, el cambio reciente y repentino que habían experimentado no parecía ser un factor que estuviera contribuyendo a adquirir dicha autoeficacia. Es importante resaltar que todos los

participantes de los grupos de discusión eran estudiantes de 4º curso que estaban a punto de terminar la carrera y, en cuestión de unos meses, tendrían que enfrentarse al mercado laboral. Sin embargo, en este respecto, ninguno de ellos decía sentirse preparado para ello y no creían estar dotados con la autoeficacia suficiente como para realizar traducciones profesionales y de calidad.

Por lo contrario, si nos centramos en las percepciones de los sujetos una vez finalizada la asignatura, la situación cambia considerablemente. En tan solo tres meses de docencia los sujetos decían poseer las herramientas suficientes que repercutían positivamente en su autoeficacia. Tras analizar los resultados obtenidas por medio de los grupos de discusión, podríamos señalar la división de trabajos por roles, el *feedback* positivo, las correcciones en clase de cada uno de las etapas de la traducción o la Ficha de Talón de Aquiles como uno de los aspectos de la asignatura que han mostrado un mayor efecto positivo en la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. Todo esto es muestra de que una buena práctica docente organizada es importante para guiar a los alumnos en el largo proceso de adquisición de autoeficacia, especialmente en la traducción, dado que no es una ciencia exacta.

Tal y como recogíamos en los objetivos iniciales, pretendíamos establecer el efecto que la docencia *online* ha tenido en dicho proceso de adquisición de autoeficacia. Como mencionábamos anteriormente, los estudiantes creían a principios de la asignatura que este cambio se estaba realizando de forma muy repentina, lo que repercutiría negativamente en su aprendizaje. Analizados los datos recolectados podríamos afirmar que los estudiantes estaban en lo cierto pues, una vez finalizada la asignatura, percibían que su proceso de aprendizaje podría haber tenido mejores frutos de no haber sido por la situación de confinamiento y docencia *online*. El sujeto A del GD2 post-asignatura comentaba: “también es verdad que no somos tan conscientes quizás y que esta situación ha frenado un poco el aprendizaje.” Si bien es verdad que reconocen haberse convertido en más autosuficientes, los sujetos destacan la falta de concentración durante las clases, la “frialidad” de la pantalla, la falta de interacción con los compañeros o los problemas técnicos como algunas de las razones que les hacían inclinarse hacia su preferencia por la docencia presencial. No obstante, el sujeto B del GD2 reconocía que esta asignatura había sido la asignatura que mejor se había adaptado a la docencia *online*, ha seguido su curso y ha mantenido los objetivos. Para los estudiantes siguen pesando más los inconvenientes de la docencia *online* que los

factores positivos, lo que sugiere que, si bien esta modalidad docente puede ser una buena alternativa para determinadas situaciones, aún es necesario diseñar correctamente unas nuevas directrices que garanticen las buenas prácticas.

Este estudio ha sido diseñado con el fin de llevar a cabo un primer acercamiento al análisis de la adquisición de la autoeficacia por parte del alumnado de traducción, incluyendo además el factor de la docencia *online* como otro de los aspectos que influyen en dicho proceso. Nuestro objetivo principal era analizar cómo el uso de determinadas prácticas docentes puede repercutir en el proceso de adquisición de autoeficacia en el alumnado de traducción. Una vez concluido el estudio, podemos afirmar que el modelo metodológico por el que aboga la docente de la asignatura TEAB destinado a guiar al alumnado dentro del camino del autoaprendizaje proporciona resultados muy positivos. Así, el empleo de *feedback* positivo, la realización de encargos de traducción mediante división de tareas y rotación de roles, las correcciones en clase de cada una de las etapas del proceso o proporcionar rúbricas de cada uno de los roles al estudiantado repercute de forma muy positiva en la autoeficacia del alumnado, tal y como hemos podido comprobar gracias a los datos recolectados por medio de los grupos de discusión. Nos consta que durante este curso académico se han realizado otros estudios similares en la FTI en calidad de TFG durante el primer semestre, cuando aún no se había implementado la docencia *online*. El presente estudio deja la puerta abierta a futuras investigaciones en las que sería interesante contrastar los datos recolectados en dichos estudios, enfocándonos en las diferencias que se podrían observar, dada la distinta naturaleza de la modalidad docente empleada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abaitua, B., Ruiz, M. A. (1990). Expectativas de autoeficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. (43): 45-52.
- Albadalejo Martínez, J.A., Gallego Hernández, D., Tolosa Igualada, M. (2007). La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica. *Didáctica de la traducción: problemas y propuestas aplicadas a la traducción económica*. 265-279.
- 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural 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*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*. 44 (9). 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *American Psychologist*. 44 (9): 1175-1184.
- Barrón , H. (2004). Seis problemas de los sistemas universitarios de educación en Línea. *Revista de Educación a Distancia*. (12): 1-20.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*. 16 (1): 1-28.
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. 15 (1): 1-40.

- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum* (7): 1-9.
- Bruner, J. (2006). *In Search of Pedagogy Volume II*. Nueva York. Routledge.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ferro, C., Martínez, A. I., Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC: revista electrónica de tecnología educativa*. (29): 1-12.
- Garrido, E. (2000). *Albert Bandura: voluntad científica*. España: Universidad de Salamanca.
- Gil Flores, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Universidad de Sevilla.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. Universidad de Vigo. *Iber Psicología*. 6 (1).
- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En Faerch, C.; Kasper, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters. 54-81.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in Career Choice and Development. En Bandura, A. (Eds.), *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press. (232-259).
- Haro-Soler, M. (2018). Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Homme, L. E. (1965). Perspectives in Psychology. Control of Coverants, the Operants of the Mind. *Psychological Record*. (15): 501-511.

- Huertas Barros E.; Vigier Moreno, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. Universidad de Granada. *Entreculturas* (2): 181-196.
- Ibáñez Alonso, J. (2005). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En Alvira Martín, F., Ibáñez Alonso, J. y García Ferrando, M., (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial: Madrid. 418-434.
- Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. 50 (4): 1098-1111.
- Kiraly, D. (2014), From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education. *inTRAlinea. Challenges in Translation Pedagogy*. 1–11. En línea:  
[http://www.intralinea.org/specials/article/from\\_assumptions\\_about\\_knowing\\_and\\_learning\\_to\\_praxis](http://www.intralinea.org/specials/article/from_assumptions_about_knowing_and_learning_to_praxis). [Última consulta 25/5/2020].
- Kiraly, D. (2015). Occasioning Translator Competence: Moving beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism. *Translation and Interpreting Studies*. 10 (1): 8-32.
- 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 Delhi/Singapur/Washington DC: Sage.
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.). *Progress in Experimental Personality Research*. New York: Academic Press. (13: 99-171).
- López, Francés I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. Universidad de Valencia. *Edetania*. (38): 147-156.

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy Theory: An Introduction. En Maddux, J. E. (Ed.) *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Nueva York. Plenum Press. 3-33.
- Marsh, H. W.; Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*. (20): 107-123.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* (50): 370-396.
- Mayorga Fernández, M. J.; Tójar Hurtado, J.C. (2004). El grupo de investigación como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. Universidad de Sevilla. *Revista Fuentes*. 5.
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 6 (13)
- Olaz, F. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Trabajo de grado. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Páez-Barón, E.M.; Corredor-Camargo, E.S.; Fonseca-Carreño, J.A. (2015). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Revista Ciencia y Agricultura*. 13 (1): 77-90.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. En Maehr, M. y Pintrich, P. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press. 1-49.
- Pajares, F., Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and academic achievement. *Self-perception* (2): 239-265.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. (20): 11-2.
- Pardo Iranzo, Virginia (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y formas de organizarla. *Revista Boliviana de derecho*. (18): 622-635.

- Prieto-Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*. (59): 281-292.
- Ruiz Arroyo, M., Tesouro Cid, M. (2013).\_Beneficios e inconvenientes de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alumno. Propuestas formativas para alumnos, profesores y padres. *Revista educación y futuro digital*. (7): 17-27.
- S. Barrón, H. (2004). Seis problemas de los sistemas universitarios de educación en Línea. *Revista de educación a distancia* (12): 1-20.
- Santoveña Casal, S.M (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje a través de herramientas de comunicación síncrona: El caso de Elluminate Live. Universidad de Almería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (10) 1: 447- 474.
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*. 74 (1): 3-17.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2015). Management of Social Transformations (MOST) Programme.
- Valiante, G. (2000) *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A Developmental Perspective. A Dissertation Proposal*. Atlanta: Emory University.
- Velásquez, A. (2012). Revisión Histórico-Conceptual del Concepto de Autoeficacia. *Pequén*. 2 (1): 148-160.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. MA: MIT Press.
- Way, C. (2014). La adquisición de competencias y realismo profesional en el aula de traducción. Presentación inédita. Congreso BPD mayo 2014.

- Way, C. (2016). The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator Training in the 21<sup>st</sup> Century. *International Journal of Communication*. 10: 1009-1029.
- Way, C. (2019) Fostering Translator Competence: the Importance of Effective Feedback and Motivation for Translator Trainees. *Intraline*. *New Insights into Translator Training*. Disponible en línea: <http://www.intraline.org/specials/article/2430> [Último acceso 1/06/2020].
- Way, C. (2020). Developing manageable individualised formative assessment of trainees through rubrics. Presentación en el Congreso Teaching Translation and Interpreting 6, 13-14 septiembre 2019, Lodz, Polonia.
- Way, C. (2020). Materiales docentes de la asignatura Traducción Especializada A-B (inglés). FTI. Universidad de Granada.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*: 13-40.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*. (5): 1-21.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Panadero, E. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa* (20): 11-22.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Guion de preguntas grupos de discusión principio de la asignatura**

#### **GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES (Adaptado de Haro-Soler, 2018: 68)**

##### **Desarrollo de las creencias de autoeficacia durante el Grado en TI**

1. Ahora que estáis a punto de finalizar el Grado en TI, ¿os sentís capacitados para traducir en el mercado laboral? ¿Por qué?
2. ¿Confiáis más en vuestras capacidades para traducir ahora que cuando comenzasteis esta titulación, confiáis menos o tenéis la misma confianza que cuando comenzasteis? ¿Por qué?

##### **Posición que ocupan las creencias de autoeficacia en el Grado en TI**

3. En el Grado en TI, ¿se tiene en cuenta desarrollo de la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Cómo? / ¿Por qué?
4. En la titulación que habéis cursado, ¿habéis recibido información sobre la confianza del traductor? ¿Qué tipo de información? ¿Qué (otra) información os hubiese gustado conocer?

##### **Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado**

5. ¿Ha influido el profesorado en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: en general, ¿el profesorado ha desarrollado dicha confianza o la ha disminuido? ¿Qué acciones del profesorado han favorecido vuestra confianza como traductores? ¿Qué acciones del profesorado han disminuido vuestra confianza como traductores?
6. ¿Han influido los compañeros en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Cómo la han favorecido? ¿Qué acciones han realizado para disminuirla?

##### **Efectos de las creencias de autoeficacia**

7. En vuestra opinión, ¿es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Cómo te influye? ¿En qué cosas?
8. En lo que respecta al ámbito académico, ¿qué ventajas puede traer consigo confiar en que se es capaz de traducir? ¿Y qué inconvenientes?

### **Efectos de la impartición de las clases de forma virtual**

9. Dada la situación por la que la docencia se imparte de manera virtual, ¿os sentís capacitados para tener un papel más activo en vuestra enseñanza? ¿Por qué?

10. ¿Creéis que a lo largo de la carrera habéis adquirido las herramientas suficientes para ser lo suficientemente autónomos ahora que el papel del profesor está menos presente durante las clases virtuales?

## **Anexo 2. Transcripción grupos discusión inicio de la asignatura**

### **GRUPOS DE DISCUSIÓN: TRANSCRIPCIÓN**

#### **GDI**

M: ¿Ahora que estáis a punto de finalizar el Grado en TI, os sentís capacitados para traducir en el mercado laboral? ¿Por qué?

A: Ehh... [dubitativo]. Yo... uff [risa]. Diría que no. O sea, sentirme yo, no. Porque... creo que principalmente no por la calidad sino por la velocidad. Yo no traduzco todavía lo suficientemente rápido, tan rápido como un profesional. Quiero decir, a lo mejor podría ser igual de rápido pero no hacerlo igual de bien entonces. Y... básicamente eso, pero también creo que en general, no solo yo sino en general todos, sentimos que lo hacemos peor de lo que luego los demás ven como lo hacemos. En general.

B: Yo estoy de acuerdo con A. Además añadiría el hecho de la direccionalidad de la traducción. Yo creo que cuando traducimos en directa estamos mucho más seguros que en inversa. Creo que eso es algo que se debería trabajar un poco más: estar más seguro en inversa que lo que realmente estamos.

C: Yo también añadiría que creo que también afecta un poco a la... [silencio] pues eso, a la confianza afecta un poco el hecho de que también la gente... a la que vemos que está traduciendo ya de manera profesional y que tiene un curriculum muy completo. Nosotros a lo mejor salimos con el grado y algún curso. Uno o dos o no sé, algún título de idiomas, pero es que hay gente que tiene que si dos másteres, ochocientos cursos. O sea, están muy preparados. Entonces comparándonos con esa gente, yo, por ejemplo, no me siento capacitada para traducir a ese nivel.

D: Yo lo que creo es que, al final, al traducir, yo creo que nos lo han dicho alguna vez, lo primero que a traducir se aprende traduciendo. Y realmente, tú M has estado de Erasmus conmigo, nosotros no hemos empezado a traducir hasta 3º de carrera. Los dos primeros años yo creo que las asignaturas, obviamente que hay que saber inglés, saber tu lengua C etc., pero luego tienes asignaturas como Cultura, realmente no creo que sirva para nada, Documentación, que bueno si, tiene sus cosas, pero no creo que esté bien planteada porque yo por ejemplo no tengo ni idea de documentarme y no sé me pasa un poco con las demás asignaturas también. Entonces yo creo que cuando

salgamos y realmente nos den encargos y empecemos a eso pues empezaremos a realmente coger experiencia y realmente coger calidad. Pero que ahora mismo [silencio] no tenemos, pero que yo creo que, o sea, yo no creo que tenga nivel para ser traductor pero no es una cosa que me preocupa porque es algo que cogeré con el tiempo. Y obviamente pues si hay un máster por medio, ese máster tiene prácticas y puedes aprender a empezar a hacerlo sin equivocarte, sin que tus errores te conlleven a no comer [risa] pues mejor que mejor. Ya está [risa].

M: Vale, muy bien. ¿Algo más que añadir a esta pregunta?

C: Yo diría que quizá es algo también un poco cultural. Por ejemplo cuando estuve de Erasmus en Edimburgo, si es verdad que los estudiantes estaban como más acostumbrados como a trabajar. Entonces, perfectamente un estudiante de 2º de carrera podía realizar una traducción para un cliente que le surgiera. Sin embargo nosotros, ni en 4º de carrera, no nos vemos capacitados para hacer eso. Y que también yo creo que influye un poco la oferta, el mercado laboral [risa] aquí, en el Reino Unido, y demás. Como allí se sienten con más confianza en su capacidad de trabajo.

D: Porque se la transmiten también, eh.

C: Claro

D: En la carrera.

B: También podría ser otra cosa que en nuestro, a lo mejor, no siempre se transmite [la confianza]

[La moderadora pregunta por aclaración debido a un problema técnico de conexión]

D: Sobre todo de lengua C. Creo yo.

M: Vale, ¿algo más?

A, B, C, D: No.

M: Pues pasamos a la segunda pregunta: ¿Confíaís más en vuestras capacidades para traducir ahora que cuando comenzasteis esta titulación, confíaís menos o tenéis la misma confianza que cuando empezasteis? ¿Por qué?

D: A ver, yo diría que confío más pero porque no me queda otra [risa] ¿Sabes lo que te digo? Tendré que confiar en que algo he aprendido. Por mucho que tú te pongas delante de una traducción y digas: “Lo voy a hacer sin pensar en nada, tal y como lo haría en 2º de Bachillerato”. Pues yo creo que se te habrán quedado cosas, algo se te habrá quedado para que esa traducción te quede mejor que si tú lo hacías hace cuatro años. Pero... entonces si tengo más confianza pero no sé de dónde la saco, la verdad.

M: Vale, entonces para aclarar. Tú confías en que algo se te habrá quedado de la carrera pero no estás 100% seguro.

D: No. Y no sabría especificarte tampoco. La estrategia realmente es seguir una lógica. Entonces eso yo creo que si tienes dos dedos de frente cada uno lo puede hacer. Y yo que sé. Luego ya otra cosa depende del tipo de texto. Eso ya supongo que, bueno supongo no, sé que en lo que es más especializado, en plan jurídica y tal, también tienes que seguir unas reglas y esas reglas nos la han enseñado en la carrera. Yo digo más en general.

B: Lo que decía D. Yo creo que ahora después de la carrera, no sé si confiamos más pero si por lo menos pensamos un poco más antes de lanzarnos a la piscina. Mmm... es como si de forma innata tenemos en cuenta ciertos elementos que a lo mejor antes de empezar la carrera ni se nos habrían pasado por la cabeza. [Risa]. No sé si son muy claros o si todos tenemos los mismos pero yo creo que sí que hay cosas que se nos han quedado y que tenemos en cuenta a la hora de traducir. No siempre y, como dice D, depende del tipo de texto pero pensamos un poco más antes. Por lo menos yo creo que ahora. [Pausa] Así que si, diría que confío un poco más. [Pausa] Pero tampoco... al 100%.

A: Yo creo que objetivamente es imposible decir que antes de empezar la carrera lo hacía mejor que ahora. Porque antes a lo mejor, no me pasó, pero imagínate que antes de entrar a la carrera me hubieran dicho “tradúceme esto”. Pues yo habría buscado todas las cosas en un diccionario normal y no habría pensado en nada de lo que a lo mejor ahora pienso. O porque me lo han enseñado, o porque me he dado cuenta de que lo he tenido mal y entonces, a base de corregirlo, algunas cosas te quedan. Y sobre todo, creo que, el hecho de que te fijas más en las cosas y te paras a pensar “Oye, esto lo he hecho así rápido pero a lo mejor es de otra forma”. Cosas así.

B: Yo estoy de acuerdo con A. Obviamente después de cuatro años de la carrera pues me siento más capacitada para traducir ahora que antes. Pero creo que la falta de tener un encargo real, pues no puedo decirte si... exactamente cómo actuaría en esa situación. Pero si estoy más segura ahora que antes de empezar la carrera.

D: Es que muchas veces dicen: “Vamos a hacer esta traducción en circunstancias de un encargo real” y luego se tienen en cuenta cosas que yo creo que en un encargo real dan igual. ¿Si voy a estar en un encargo real para que quiero un esquema de Nord? ¿Sabes lo que te digo? Yo quiero que tú te leas ese texto en inglés y digas: “Vale, me vale, yo publicaría esto”. Y si no, pues “no lo publicaría por tal, tal y tal”. Pero no me digas has fallado en el esquema de Nord porque... ¿sabes lo que te digo? [risa].

B: Pero yo sé de gente en el mundo laboral de la traducción que sigue traduciendo con el esquema de Nord.

D: Ya bueno, pirados hay en todos los lados. ¿Sabes lo que te digo? [risa]. Pero a la hora de... puede venir muy bien para hacer una idea y tal. Y yo no digo que no sirva, claro que sirve. Pero... no sé, a la hora de una empresa que no tiene ni puñetera idea de traducción y de nada, pues a ver.

B: También es verdad, que llega un momento en el que ese esquema que todos conocemos lo acabas teniendo interiorizado. O sea, no te falta escribirlo porque al leer un texto, automáticamente en tu cabeza van apareciendo cosas: “receptor, tal, no se qué”. Entonces, pues realmente no te hace falta escribirlo pero no te hace falta porque 500 veces antes lo has escrito. [risa]

D: Efectivamente.

M: Entonces digamos que, en general, podemos decir que... si que sois conscientes de que a lo largo de la carrera habéis adquirido estrategias, porque al fin y al cabo lo que decía A, si teníais que traducir antes de entrar a la carrera, seguramente no lo hubierais hecho ni la mitad de bien que ahora pero aun así 100% confianza no tenéis. ¿No?

A, B, C, D: No.

M: Perfecto. Pues yo creo que esta pregunta ha quedado bastante bien explicada. Pasamos entonces a otro bloque de preguntas. La pregunta es: En el grado en TI, ¿se

tiene en cuenta el desarrollo de la confianza que poseéis en relación a vuestras capacidades como traductores? / ¿Cómo? ¿Por qué?

M: Puedes empezar D.

D: Yo creo que no. Yo creo que ningún alumno de traducción sale diciendo, que tiene matrícula y tal, sale diciendo que voy a ser un gran traductor y no hay quien me pare. ¿Sabes? Yo creo que siempre hay como la sensación de que en la carrera, que lo entiendo. Me explico, que la sensación que hay en la carrera siempre es que vas a tener un error. O sea, que siempre se te va a escapar algo, que los traductores somos humanos, que quieras que no es verdad. Pero a veces, yo que sé, también viene bien que te digan: “pues mira, esto está muy bien; ten en cuenta esto, que has tenido este fallo, este y este, pero en general está muy bien el texto.” Y yo personalmente, pues, a ver yo he hecho mis pinitos y otras [cosas] se me dan peor, pero creo que no es lo que me han transmitido los profesores. Es como que van a buscar el fallo. Repito, que lo entiendo, porque al final es acercarte a la perfección pero la realidad es que los traductores profesionales tampoco tienen traducciones perfectas. Y no pasa nada. Pero bueno ya está.

M: Entonces dirías que los profesores se enfocan demasiado en los fallos y a lo mejor deberían enfocarse también en los aspectos positivos de la traducción. Y que eso repercutiría positivamente en vuestra percepción de autoeficacia, ¿no?

D: Así es.

A: Yo creo que, en general, es lo que dice D. Es verdad que hay profesores que se esfuerzan más que otros en eso, intentar enseñarte las cosas positivas. Una cosa que sí que me he dado cuenta, yo creo que está relacionado también con que si tienen muchos alumnos no se pueden o creen que no se pueden parar a eso. Porque luego a veces, no sé, hablas con algún profesor de manera individual, en privado o tienes una tutoría o algo y, tampoco he ido a muchas, pero casi siempre que me ha pasado algo de eso [ir a una tutoría] como que te tratan de otra manera. Como que más relacionado con hacerte sentir bien y todo eso, cuando en clase, como tienen que tratar a tantos, yo creo que no se esfuerzan tanto en eso. No sé si porque no pueden o porque no quieren. [silencio]. Es lo que veo.

M: Digamos que el número de alumnos influye en el modo en el que el profesor va a impartir la clase. O lo que se vaya a centrar en los alumnos y todo.

A: Sí. Y además depende de la persona, del profesor, obviamente. Es una cosa que puede pasar.

C: Pues yo, en general, también opino igual, que no se centran mucho en el aspecto psicológico, digamos, de la carrera. Es que además, esta carrera tiene una nota [de corte] muy alta y, por ejemplo, el primer año es muy duro porque, yo, por ejemplo, lo pasé mal porque no me sentía a gusto en clase. Estaba con gente que era muy competitiva, yo me sentía muy mal y eso también me afectaba en cuanto a los estudios y mis notas porque no me sentía capaz de llegar a esa altura. También el ambiente en clase y los profesores a veces, en general no, pero alguno como que participaban en esa competitividad.

D: Sí, totalmente de acuerdo.

B: Yo quería comentar justo eso que ha dicho C. Estoy totalmente de acuerdo con lo que han dicho los tres, la verdad. Y creo que, a veces, la forma que tenían los profesores de enfocar los errores repercutía en la competitividad de la clase. No sé si me explico.

D: Sí, totalmente.

C: [risa]

B: Creo que es innecesario, además, no sé vosotros pero yo he compartido, una cosa muy extraña porque he compartido clase con alumnos de otros cursos, también de traducción pero de otros cursos y no les pasa igual. No sé si habéis estado en la misma situación pero yo, por ejemplo, he compartido clase con los alumnos que están ahora mismo en 3º y entre ellos hay muchísima más [risa], es que no sé cómo llamarlo, pero tienen como muy buen rollo.

D: Sí, compañerismo, ¿no?

B: Creo que a nosotros nos ha costado demasiado tener y ni si quiera en todos los casos se da. Que me parece muy triste que después de cuatro años, acabar una carrera así por nimiedades.

C: Es que además creo que los del año pasado, los que entraron de 3º ya tenían el doble grado de Turismo y Traducción, entonces, el hecho de mezclar también, como que el ambiente era más... diferente. Y también estoy de acuerdo contigo [B] en que los alumnos de 3º tienen un ambiente más bueno que el que tenemos nosotros ahora. Que yo me voy a graduar y hay gente que no conozco, yo qué sé. Que no me he sentido arropada en ningún año de la carrera.

D: Con mucha hostilidad también, porque al final es normal también que no conozcas a la gente, porque al final ¿cuántos somos, 120? Y si mezclas idiomas ya te pones en los 400 pero yo que sé.

B: Pero también nuestra combinación de idiomas no ayuda del todo a que nos conozcamos.

D: Yo también quería decir que, respecto a, que se me ha ocurrido cuando estaba hablando A, lo de los trabajos en grupo. A la hora de tú sentirte un buen traductor, los trabajos en grupo por mucho que tengas roles, al final da la sensación de que todo el mundo va al mismo saco. Y cuando sale bien, bien pero cuando sale mal acabas bastante desmotivado, porque lo mismo tú eres terminólogo, documentalista, por ponerte un ejemplo como yo en científica, que lo sabe A, que yo fui terminólogo en mi último trabajo, yo creo que hice mi trabajo bien y nos pusieron un 6. Porque o la gente no se preocupa o no tiene ni idea o no sé. Y eso es una nota al final. Entonces que te juzguen así tan a la ligera una cosa que yo no puedo hacer nada porque realmente no me puedo meter con el traductor y decirle, mira esto está mal. Pues no, tú eres terminólogo y tu trabajo acaba cuando eso. Entonces me parece bien que haya trabajos en grupo porque, aunque luego en la realidad son gente que conoces, gente de tu entorno, gente que está capacitada o gente que tiene, o sea, un interés en eso porque es su trabajo. Yo creo que sí que hay que hacer trabajos en grupo pero lo de la nota sí que lo veo un poco más delicado. Porque realmente no tienes control sobre algunos aspectos y realmente tú lo hubieras hecho mejor, igual tú lo hubieras hecho peor, igual otra persona no tiene los mismos conocimientos y te has salvado.

M: Claro, por ejemplo en esa asignatura os dividís en roles pero después la nota es común.

D: Sí.

M: No es como por ejemplo, en TEAB, donde se divide por roles y después se recibe un *feedback* específico por roles.

D: No, no.

M: Y, por ejemplo, en ese sentido, ¿veis más útil la organización de TEAB?

D: Si, no me parece que no haya que hacer trabajos en equipo pero que quede bien diferenciado quién hace qué y que si hay que darle una nota que sea en concordancia con eso.

B: Al hilo de lo que acaba de decir D, se me ocurre, por ejemplo mi TFG es en grupo, somos varias personas haciendo el TFG, pero hay partes colectivas y partes individuales. Por tanto, hay notas que vamos a tener todos iguales, porque son de la parte colectiva, pero hay partes que no. Entonces se podría dar una nota a la traducción en si y luego a cada uno a su rol y luego hacer una media. No sé, ¿me he explicado?

A. C, D: Si, si.

M: ¿Algo más que queráis añadir?

A: No, yo creo que hay bastante ahí [risa]

M: En la titulación que habéis cursado, ¿habéis recibido información sobre la confianza del traductor? ¿Qué tipo de información? ¿Qué otra información os hubiera gustado conocer?

D: ¿Puedes repetir otra vez que la primera parte se me ha cortado? [Problema de conexión de la videollamada]

C: Yo la información que he recibido fue la que nos contó X en THAB [traducción jurídica inversa] pero nada más. No se trata ese tema en las clases, al menos, en mi caso, no.

A: Nosotros, recuerdo que el año pasado, en 3º, en TEBA [traducción especializada directa] con X, íbamos a hacer un taller sobre eso, pero al final, no sé por qué, por falta de tiempo o por lo que sea, no pudimos hacerlo. Así que, no sé, a lo mejor algún profesor que de vez en cuando te dice “tienes que confiar más en ti porque esto lo has

hecho bien y lo has cambiado y no lo tenías que haber cambiado” o alguna cosa así. Pero que normalmente pues no.

B: No es algo que se toque [risa]. Además tenemos una asignatura, la Profesión del traductor e intérprete, y podía formar parte del contenido de esta asignatura, ¿no? [Risa]  
Digo, yo.

D: Gracias [risa]

B: Porque sí, está bien hablar de las tarifas, del currículum y de todas esas cosas porque son importantes y, al fin y al cabo, es algo que vamos a manejar en nuestro día a día. Pero también, como decía antes C, psicológicamente, yo creo que la ayuda psicológica, a veces, hace incluso más que otra cosa. Y eso es algo que se podría tratar. Si es una asignatura obligatoria, que se modifique un poco el contenido, ¿no?

D: Yo es que iba a decir exactamente lo mismo que ha dicho B. Es que tenemos hasta la asignatura para hacerlo y no se hace. Y se da mucha importancia a aspectos técnicos, aspectos económicos, etc. que obviamente pues también es la asignatura pero vamos yo creo que hay espacio para las dos cosas. Porque anda que no nos hemos tirado horas muertas en Profesión y no cuesta nada. No cuesta nada en vez de traer a 200 expertos de juicios y de tal, que perdona que te diga, pero ahí le interesaba de las 40 personas a 2. Yo que sé pues algo más general también, ¿sabes? Si llevas tres cosas más específicas, pues algo más que nos sirva a todos en general. Que es que venga uno y te diga “lo mismo al principio te vas a sentir fatal y que va a ser muy duro” que es lo que dicen todos, pero, yo que sé, hay que salir de allí.

B: Quizá algún sitio, no estoy segura, corregidme si me equivoco. Quizá algún sitio en el que si se trate es en las Jornadas de Orientación Profesional. No estoy ni siquiera segura, pero a lo mejor si alguien ha tratado algo así o algo.

A: Hombre en las charlas te intentan decir que sí que estás preparado y eso, alguno de los que hacen la charla. Pero que sea de ese tema específico no lo sé ya.

B: No, no, claro. Me refería a eso, a que algún ponente pues comentase algo. Pero no, charla específica no.

D: Y la gente también pregunta mucho. “Pues yo... estoy viendo que ahora todos estos que vienen tienen un máster, todo el mundo hace un máster”. Y pues lo mismo el

experto te dice, “no mira, yo creo que con la formación que recibes en la carrera y luego que vayas tú rodando es suficiente”. Por ejemplo, lo que dijo la de X, que con eso te digo todo. Entonces, pero no es un tema de una charla, sabes no va ahí un psicólogo, que yo creo que es lo que hace falta. Yo lo que creo es que está menospreciado en ese aspecto, no se le da tanta importancia y que o tiras para adelante o tiras para adelante. No hay otra alternativa a la hora de ser traductor. Te puede sentar mejor o peor pero al final hay que seguir para adelante y yo creo que eso es un problema.

M: Entonces, a lo relativo a si recibís información, pues por lo general no.

A, B, C, D: No.

M: ¿Qué información os hubiera gustado conocer en relación a las creencias de autoeficacia?

C: Quizás un poco la opinión de otros profesionales, por ejemplo X. Lo han traído muchísimas veces como ejemplo de emprendimiento, pero no nos los han traído para decirnos “yo cuando salí de la carrera tuve este problema, lo resolví de tal forma”. Porque yo creo que ellos también habrán sentido en algún momento esa sensación de “estoy perdido, no sé qué voy a hacer”. ¿Por dónde tiro? Ahora tengo que hacer un máster. Yo por ejemplo este año no sé si quiero hacer un máster o no. Porque yo lo quiero hacer porque no creo que me vayan a coger sin un máster pero yo no le veo el sentido, no le veo el sentido al gastarme el dinero en un máster. [Pausa] Pues algo así como la experiencia profesional.

B: Yo pienso como C. Ya que nos traen ponentes muy buenos en sus ámbitos de trabajo, que nos hablen también de cómo empezaron, de cómo fueron sus inicios de cómo se sintieron al salir de la carrera, de cómo lo enfocan hoy en día, cómo han evolucionado psicológicamente, anímicamente. Que nos cuenten un poco su experiencia.

C: Y además, los traductores autónomos que trabajan desde casa, también tienen que tener, pues... no sé cómo explicarlo. Saber trabajar y vivir en el mismo lugar, eso también sería interesante saberlo.

A: A mí, no sé. Echo en falta que un profesor te diga de vez en cuando: “Oye, lo has hecho, si lo hubieras hecho en un encargo real, está bien, estaría bien, o sea, te pagarían,

te volverían a llamar”, o una cosa así. Que es una tontería, que tarda nada en decirlo y yo creo que ayuda mucho a que luego la gente se lo crea y aunque tengas errores vas como, no sé, con otra actitud a hacer las cosas.

C: Tal vez, quizás que los profesores te digan “esto se te da bien, esto se te da mal”. Porque después llegas afuera y no sabes por dónde tirar y te acuerdas de ese profesor que te dijo “esto se te da bien, quizás podrías tirar por aquí”. Nunca sabes si ese camino te va a llevar... no sé cómo explicarlo. También es porque las clases son muy grandes, pero el hecho de que te digan “esto se te da bien” y no solo “esto se te da mal”. Que es lo que ha dicho D.

B: Pero creo que tampoco siempre podemos echarle la culpa al número de alumnos que tiene la clase. Porque sé de otras titulaciones que tienen muchos alumnos y los alumnos salen muy motivados. También es cierto que son carreras mucho más vocacionales que la nuestra y que quien entra pues, sabe lo que está haciendo desde un principio. Es que tengo la sensación de que en traducción mucha gente entra sin saber muy bien lo que está haciendo. [Dicen] “Esta carrera tiene buena pinta, tiene una nota alta, me da la nota para entrar, me llama la atención, pues la hago y sin más”. Que eso también a lo mejor en otras carreras no pasa y también la conciencia sobre nosotros mismos es diferente. No sé.

A: Y que también es todo como muy subjetivo. Tú, por ejemplo, estás en química y sabes si haces un experimento o una fórmula bien o no. Aquí pues no puedes saberlo.

B: Claro. Y la subjetividad en nuestra carrera es bastante.

D: Cuando miras a los profesores también, que no lo pueden evitar pero... Lo mismo hay un trabajo que no está tan mal hecho como te dicen, que estaría, no digo bien pero pasable y para un profesor es un suspenso y para otro es... Bueno yo creo que el principal ejemplo es Interpretación, depende de quién te corrigiera iba de una manera o de otra el examen, yo creo que eso no es ninguna novedad ni sorpresa. Y luego respecto a lo de qué me gustaría, pues al X lo traen mucho [a dar charlas] pero es que ese señor, o sea, nosotros estábamos de Erasmus y el estaba terminando la carrera.

A: Tiene dos años más.

D: Tiene dos años más que nosotros y una empresa montada. Y eso que me parece muy bien por él pero no es lo normal. Yo creo que ese chaval, se lo habrá currado, pero yo creo que es el factor suerte que ha tenido también y que... que yo no voy a ir diciendo “voy a ser como X” porque él no seguro que...para empezar seguro que no lo consigo. Entonces por mucho que sea muy triunfador y tal pues que también te cuenten otras cosas. Lo que decía no sé quién era antes, lo de “cuando saliste [salgas] de la carrera te sientes preparado”. Pues realmente, a no ser que tú te apuntes a una charla, que me acuerdo de la charla de las Jornadas del año pasado, que le preguntaron [al ponente] y también X [ponente] que tiene mucho nombre quieras que no, no había hecho ningún máster. No tenía un máster. Y es buen traductor, por lo que yo sé. Entonces yo creo que no tiene que ver una cosa con la otra. Los dos son de multimedia, ¿sabes? Que quieras que no, yo me estoy planteando hacer un máster de multimedia porque creo que en la carrera la asignatura no se toca ni de coña, lo que se debería. Y ahora menos [debido a la docencia virtual]. [risa]

C: Ya ves [risa]

D: Entonces también dices: “Una persona que hizo esta carrera... porque X fue hace dos [años], pero X fue hace seis, siete, ocho o diez [años]. ¿Sabes lo que te digo? Y que ha conseguido sin máster y sin nada, solo con experiencia y poniéndose pues a trabajar de traductor audiovisual, yo que sé, hay ahí también un factor de... [pausa] de confianza en ti mismo, que también debería transmitirnos.

C: Y también la perspectiva con la que te los presentan [a los ponentes]. Porque dicen “son emprendedores, han hecho tal, han hecho tal”. Pues si te los presentan como una persona que se ha graduado hace dos, hace tres años y ya es un éxito, pues tú te comparas y dices “yo estoy en 4º de carrera y no he hecho nada”. Pues eso te desmotiva [risa], entonces me falta también poner un poco el lado humano de esa gente. No solo...

D: Ya, pero yo creo que eso lo hacen un poco para el prestigio de la UGR [tono irónico]. En plan, mira a esta persona que ha estudiado aquí y mira, ya está montando una empresa. [pone cara]

M: Tal vez lo que queréis decir es que no se debería esperar a 4º de carrera para hacer esas charlas y darlas al principio.

D: La de gente que se habrá salido de la carrera porque no era lo que ellos se esperaban. Y realmente para mi 1º de carrera no es traducción. Y 2º es Erasmus, pues entonces es otra cosa, pero traducción tampoco estás haciendo, ¿sabes lo que te digo?

B: Yo por ejemplo que no me fui de Erasmus en 2º, yo me fui en 3º, en 2º en la UGR tienes una asignatura de traducción en el último cuatrimestre. O sea, las nueve asignaturas restantes [risa] no son tampoco de traducción.

D: ¿No son tampoco de traducción? Pues ya está, entonces si te vas como si no te vas. [cara de indignación]

M: Bueno yo creo que esta pregunta ha dado mucho de sí.

A, B, C, D: [Risa]

D: Lo que nos gusta quejarnos a nosotros no es ni normal. [risa]

C: Ya ves [risa]

M: Pasamos entonces a otro bloque [de preguntas] acerca de los agentes que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado. ¿Ha influido el profesorado en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: en general, ¿el profesorado ha desarrollado dicha confianza o la ha disminuido? ¿Qué acciones del profesorado han favorecido vuestra confianza como traductores? ¿Qué acciones del profesorado han disminuido vuestra confianza como traductores?

D: Por mi parte la respuesta es clara no, y la ha disminuido. Y yo creo todos... por lo que hemos estado hablando antes...

B: Entonces D, sí que ha influido pero de manera negativa. ¿No?

M: Claro, quieres decir que sí que ha influido pero de manera negativa.

D: Ah, es que había entendido que si había influido solo de manera positiva. Pues sí, de manera negativa. Perdón, perdón.

B: Yo igual que D. Ha influido pero de forma negativa. Pocas veces ha sido de forma positiva.

D: En general.

B: Algunas.

D: Pero brillan por su ausencia. [cara de indignación]

B: [risas]

M: Vale, ¿en eso estáis de acuerdo todos?

A, B, C, D: Si.

M: ¿Qué acciones del profesorado han favorecido vuestra confianza como traductores?  
¿Qué acciones del profesorado han disminuido vuestra confianza como traductores?

C: Yo es que no podría decir ninguna que haya aumentado mi confianza, sinceramente [risa] No tengo ninguna en la cabeza. Y disminuido, muchas veces en Interpretación, muchísimas. Y quizás en algunas asignaturas como traducción especializada pero directa, porque no me parecía una valoración objetiva y... al final estaban corrigiendo y te decían que tu traducción estaba mal pero no te decían por qué. Entonces eso también te desmotiva mucho, porque no sabes cómo arreglarlo pero dicen que está mal.

D: Efectivamente.

B: Yo, por ejemplo, casos concretos que me haya ayudado, no sé. Por ejemplo en traducción B-A, la primera traducción que tenemos, a mi la profesora que nos dio la asignatura me ayudó mucho porque no nos dio, o sea no nos puso a traducir desde primero, o sea desde el primer momento. Primero nos fue como enseñando poco a poco cómo lo íbamos a hacer, qué íbamos haciendo y conforme íbamos haciendo la traducción nos decía: “esto está bien, esto está mal” pero siempre de manera constructiva, o sea, para que nosotros aprendiéramos en todo momento, no intentando juzgarnos ni nada que se le pareciera. Creo que eso ayudó mucho porque si es la primera vez que traduces, creo que sienta muy buenas bases. Pero si, igual, son más las partes negativas que las positivas. [risa] También creo que depende un poco de cada uno. Lo que para mí, por ejemplo, fue genial, con esta profesora, habrá gente que no, que fue un desastre.

A: Claro.

B: Creo que ahí también influye mucho la subjetividad. Cada uno lo pinta como le ha ido.

D: Yo ahora me he acordado, B me ha recordado a nuestro maravilloso profesor de TEBA que tuvimos el año pasado que se llamaba X. Me parece que no debería estar dando clase, me parece una persona que es, o sea, tú buscas “desmotivación” en la enciclopedia y te aparece la cara de este señor.

C: [risas]

D: No, no, lo digo en serio. Porque no es normal que yo salga a defender una traducción y me diga “está mal, está horrible, está fatal” y yo pregunte el por qué y me diga, literalmente, “tú sabrás”. En repetidas ocasiones y yo, con control de cambios en el texto y diga: “¿Bueno y qué pongo aquí?”. “Pues no sé, pero eso no”. [cara de no entender] Y eso pues la verdad que yo tengo un trauma de la traducción científica. [risa] No, no, que no es ninguna coña. Yo tengo delante la traducción científica y ya doy por hecho que la voy a hacer mal. O sea, que es por ese señor. [pausa] Que lo mismo me está hablando del apareamiento de las ballenas, antes de hacerlo yo ya sé que no sé hacerla.

B: Nosotros en cultura alemana con X, fue una asignatura muy muy extraña. ¿Vosotros no habéis tenido clase con él?

A: No, no.

B: Fue una asignatura muy extraña porque para empezar llegó, estuvimos como literalmente un mes y medio sin dar clase. O sea, las clases eran ir, hablar con él sobre cosas que no sabíamos de qué iban. Sobre todo eran cosas de su vida, cosas que le habían pasado ese día y te venía y te las contaba. Luego la evaluación se basó en un trabajo que teníamos que preparar nosotros de dos horas cada trabajo [duración de la presentación], sin ningún tipo de pauta, algo de Alemania, lo que tú quisieras.

D: Sin ningún tipo de *feedback* tampoco.

B: Y luego un examen con un libro que nos pasó por Facebook y que ningún momento se dio en clase. O sea, os podéis imaginar cómo fue ese examen [risas]

C: Ya ves, me lo imagino [risas]

D: Pues ya está, en fin [cara de no entender la situación]

B: O sea, un libro por Facebook y ni siquiera lo dimos en clase. Nos lo pasó por un grupo de Facebook, “estudiadlo que esto es lo que cae en el examen”. [Pausa] Pues todo horrible, la verdad. [cara de preocupación]

A: Yo creo que a mí, lo que más me desmotiva de algunos profesores, me ha pasado con uno, dos o tres, no sé, es lo que ha dicho D de “esto, esto mal, pero no te voy a decir por qué, tú lo buscas”. Porque, por ejemplo X [profesor] sí que lo hace distinto, porque te dice “pues bueno métete ahora [en internet] y busca esto y por lo menos te va diciendo lo que tienes que hacer. Pero hay algunos que no, que sí que hay algunos que te ayudan y te dicen “mira aquí y lo vas a encontrar”. Y por lo menos pues... Que no te den la solución pero que te ayuden un poco. Porque por lo menos ves interés en la persona en que tú aprendas y eso te da confianza.

B: ¿Y no tenéis la sensación de que, conforme a lo que decíamos antes, como que nosotros nos tenemos que adaptar al profesor, y como que depende del profesor, algo va a estar bien o algo va a estar mal?

A, D: Sí.

B: Como que a través de lo que vas entregando [traducciones], te tienes que ir adaptando.

D: Y hay que ir con cuidado para no suspender. [Pausa] Tal cual, es que a quien no le han dicho “este profesor ha dicho en clase que no le gustan las pasivas” y otro dice “pues no pasa nada por utilizar las pasivas”. Tú ya vas con la conciencia para ese examen diciendo “no voy a usar ninguna pasiva”, diciendo pasiva como ejemplo, “no voy a usar ninguna pasiva porque al profesor no le gusta”.

A: Sí, sí.

B: Volvemos a la subjetividad.

D: Efectivamente.

C: [Asiente]

D: No sé si se ha entendido.

M: Se ha entendido perfectamente pero vamos a pasar a la siguiente pregunta porque aún quedan algunas. [Pausa] Si esta pregunta era sobre los profesores, la siguiente pregunta es sobre si vuestros compañeros han influido en vuestra confianza como traductores. ¿Cómo han contribuido [los compañeros] a mejorarla o disminuirla? ¿Cómo la han favorecido? ¿Qué acciones han hecho para contribuir a disminuirla?

A: Sí, yo creo que sí. O sea, a ver, están los típicos compañeros con los que tienes confianza y hablas en privado y les dices “oye, mírame esto” y te dicen “vale, te paso lo mío, no sé qué [para que lo mire]”. Pues, eso, obviamente, ayuda en general porque lo hacen voluntariamente y en general van a intentar ayudarte, aunque algunas veces no te guste lo que te digan. Pero luego hay otros que ya independientemente de consciente o no, con los comentarios que hacen te dan ganas de no seguir, ¿sabes?, de no intentar esforzarte porque para que me digan esto. No sé si me habéis entendido.

M: Sí, sí. .

B: Es lo que decíamos antes, desde el primer momento que entramos en la carrera se fomenta la competitividad. Creo que es algo que no ayuda a nadie, absolutamente a nadie. También estoy con A, que hay compañeros que te ayudan y yo personalmente hablo desde mi experiencia, creo que tengo tres o cuatro personas en la carrera que sin ellas todo habría sido más difícil. Y no sé, en general no nos llevamos y si con tu trabajo [este TFG] conseguimos que cambie, genial.

D: Yo lo que iba a decir es que, desde 1º y antes del verano de 1º, creo que hay un concepto que da muchas vueltas por la facultad que ha sido “la intensidad”. Porque a la vez todo el mundo es intenso y a la vez nadie lo es. Y yo creo que todos tenemos en mente a algunas personas que no voy a decir el nombre porque nos están grabando pero yo creo que todos tenemos en mente a personas que son la pura definición de esa palabra. Y que alguna vez, ya sea exponiendo tus trabajos o ya sea exponiendo tú los tuyos, ya sea un comentario o una comparación te han hecho sentir mal y te han hecho como que ellos saben más y que están más capacitados para hacer una traducción que tú cuando, en verdad...

A: No siempre es así.

D: No, no siempre es así. No quería ser ordinario, pero al final estamos todos en la misma mierda. Al final estamos haciendo las mismas asignaturas. Yo creo que a la vez

como que todos lo hemos pensado: “qué narices me tienes que decir tú de esto, cuando no tienes ni puñetera idea”, ¿sabes? Que van a malas, o sea, y evidentemente hay gente buena. Hay gente buena, hay gente con la que nos llevamos bien todos y que nos ayudan mucho y que como dice B, al final hacen que tires para adelante porque si no sería imposible. Pero igual que hay gente buena y que todos tenemos nuestro círculo, yo creo que de aquí todos tenemos nuestro círculo y que ninguno vaya a mala con nadie ni nada, también hay personas que la verdad que parece hasta que se alegran cuando te equivocas. No sé si vosotros habéis tenido esa sensación cuando estabas en clase, pero parece que te equivocas y es motivo de alegría. Y eso pues evidentemente sienta mal. [Pausa]. Mi experiencia, que yo creo que al final la hemos tenido todos. Ya te digo, con unas personas o con otras, me da igual, pero al final es así creo yo. Y no sé en otros años [promociones], pero en nuestro año seguro.

C: Yo opino igual. Sobre todo notaba en 1º, porque llegaba a clase y entre los alumnos que con los profesores fomentaban un poco esa competitividad pero es que llegabas a clase, y más que, el objetivo no era aprender, era quedar por encima de ti.

D: Totalmente

C: Nada más que levantaba la mano para leer algo en inglés y esa persona quería demostrar que tenía mejor acento que tú, que pronunciaba mejor que tú, ¿verdad? Yo no me meto en ese saco porque, personalmente, yo no participo casi nada en clase pero por eso mismo, porque me siento como inferior, o sea, voy a participar y me van a juzgar.

A: Yo no sé si vosotras, B y M, pero recuerdo que había bastante diferencia entre unos grupos y otros.

D: Mañana y tarde.

A: O sea, yo como que veía eso que están diciendo ellos pero no tanto como luego lo he visto al pasar a otros cursos en los que ya estaba todo más mezclado [alumnos]

B: Pero realmente si caes en la mañana [turno de mañana] o caes en la tarde es cuestión de suerte, es cuestión de lo rápido que hayas sido al hacer la matrícula y que no se te quedara pillado el ordenador [risa]

A: Ya, ya [risa]

B: Es que realmente no es nada que digas tú, por nota. Pues a lo mejor dices tú...

A: No es que fueran más inteligentes [los del grupo de mañana] pero la casualidad de que pasó esto pues yo si la veo [la diferencia de competitividad en los grupos según horario de mañana o de tarde]

B: A lo mejor deberíamos agradecer incluso que estuviéramos en la tarde [Risa]

A: [Sonríe]

D: Te digo yo que sí.

M: ¿De dónde pensáis que viene esta competitividad?

B: Hombre yo creo que la nota con la que se accede a la carrera, para empezar, no ayuda. Sobre todo, también es cierto que todos nosotros somos de lengua B inglés, es que, estamos pensando solo en esto pero en otras lenguas B no pasa igual. Sobre todo lo que decíamos de la intensidad, es en inglés. De hecho, hay profesores, por ejemplo, en Edición y Maquetación, la profesora que nos dio la primera parte de la asignatura, X, ella ha vuelto de EEUU e hizo la carrera también en la UGR. El primer día de clase nos lo dijo: “yo no sé cómo será ahora pero cuando hice la carrera la... el nivel de intensidad y de competitividad que había en la lengua B inglés era increíble. [Pausa]O sea, que se ve que no es algo reciente.

D: Pero luego por ejemplo, la traductora de X, en una de las charlas de las Jornadas, por lo visto en el sector es al revés. Hay más solidaridad, muchísimo más compañerismo y claro, desde las gradas la gente se estaba riendo, en plan, ¿te lo vas a creer? [no comprendían cómo podía ser eso así]. Pero la traductora decía: “¿en la carrera eso no es así?, y nosotros decíamos: “no, no”. “Pues en el sector que sepáis que no es así”. Vamos que es que la ayuda te viene del sector, que si tienes una duda, por mucho que mires diccionarios, te la soluciona un compañero y nos decía que eso era. Y con la situación en la carrera, me veo en cinco años queriendo preguntarle a X y no.

A, C: [Sonríen]

O me quitan el encargo directamente o peor. O me dicen una cosa que esté mal directamente para que me equivoque y es muy fuerte pero me lo creo perfectamente. [Risas] Pero bueno, es lo que tiene el grupo de la mañana. [Risas]

D: [Dirigiéndose a A] ¿Eso es lo que ibas a decir tú?

A: Sí.

M: Para resumir podríamos decir que la competitividad viene principalmente por la nota [de corte]. Para entrar en la carrera se exige mucho y entonces la gente llega con ese nivel de exigencia y lo mantiene durante toda la carrera, rebasando límites y llegando al mal compañerismo.

B: Sí, que realmente la crítica muchas veces si son constructivas ayudan pero hay que hacerlas de esa forma, de manera constructiva. Yo soy la primera que siempre que puedas me corrijas y que siempre, al revés, yo creo que eso es como aprendes. De los errores es como mejor se aprende, pero hay formas y formas de decirlo.

C: Y no sé si tiene sentido, pero también el hecho de que haya tantas posibilidades de traducción, por ejemplo, como el ejemplo que ha puesto A. Química, vale, resuelves el problema bien y ya está. Entonces el resultado es el mismo para todos. El hecho de que haya tantas posibilidades significa que tu solución puede ser la mejor de la clase y ya eso como que produce una competitividad, no sé si me explico.

A: Es la subjetividad otra vez.

C: Sí.

B: Pero los profesores eso de revisar traducción a traducción y decirte si lo tuyo está bien o no está bien pues también es complicado, porque también si somos 40 pues no va a revisar 40 traducciones con 40 posibilidades.

A: Ya.

M: ¿Algo más que queráis añadir de esta pregunta?

A, B, C, D: No.

M: Vale, pues pasamos a otro bloque acerca de los efectos de las creencias de autoeficacia. En vuestra opinión, es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Cómo te influye y en qué cosas?

A: Si, yo creo que si es importante. Yo creo que, por experiencia, no tanto cuando vas pensando que lo vas a hacer bien, lo haces bien, pero sí que cuando vas pensando que lo

vas a hacer mal, lo haces mal casi seguro. Y a lo mejor no tiene por qué, pero ya tus pensamientos no están, no te ayudan a... o sea a lo mejor sabes hacerlo pero ya dices que lo vas a hacer mal y lo haces mal. Creo que no es tanto la confianza en uno mismo como la desconfianza. No sé si me he explicado.

B: Si, yo estoy de acuerdo con A. Infiuye más lo negativo que lo positivo. Es lo que A decía. Cuando piensas que lo vas a hacer bien, bueno, a veces tiene suerte y pasa, pero cuando piensas que lo vas a hacer mal el 99% de las veces ocurre.

B: Si, además que empiezas a hacerlo y ya estás como desganoado haciéndolo. Como diciendo: “No sé ni para qué hago esto, ya me tengo que poner a buscar esto” y ya como que te da igual. [cara de desmotivación]

B: De entrar en un bucle. [sonríe]

C: Si [risa]

D: Si y le das vueltas a muchas cosas a parte de... que normalmente no le darías tantas vueltas, creo yo. Y eso es lo que te hace falta. Tanto que te dicen los profesores: “no busquéis esto en el diccionario”. En cuanto me dicen eso yo me pongo a buscar hasta *because* .

B: [Sonríe]

D: Por si hay una acepción [en el diccionario] que es mejor de la que yo he pensado.

C: Por ejemplo cuando “esto va con una preposición, esto va con lo otro y esto... se usa así, se usa separado”. Ya es que, no sé si os habrá pasado a vosotros, pero yo con la ortografía, yo es que ya lo voy mirando todo. Yo es que ya no sé ni si digo las preposiciones bien y pongo las tildes mal, es que lo voy mirando todo.

B: Es obsesión ya.

A: Yo estoy de acuerdo con eso pero también creo que al final, yo creo que con la práctica y con el tiempo pues te ayuda estar todo el rato mirando eso, porque al final tendrás que mirarlo menos o tardarás menos en averiguarlo. Eso, que yo creo que también es mejor, bueno también tiene que venir la ayuda por parte de los profesores, el “ir creyendo que lo puedes hacer, que lo vas a hacer bien” aunque luego tengas fallos. Pero por lo menos has disfrutado, no lo has pasado mal haciéndolo, que es la cosa.

Encima de que crees que lo vas a hacer mal, lo pasas mal haciéndolo y luego tienes los mismos fallos o más que si crees que lo vas a hacer bien. Entonces eso creo que es algo que hace falta que nos ayuden a construirlo en la mente o como se diga.

B, C: [Sonríen]

A: Ya está.

M: ¿Algo más?

D: No, es básicamente eso.

M: La otra pregunta es: En lo que respecta al ámbito académico ¿qué ventajas puede traer consigo confiar en que se es capaz de traducir? ¿Y qué inconvenientes?

B: Yo creo que es lo que decíamos un poco, ¿no? El hecho de ir a un examen y pensar que lo vas a hacer bien, pues hombre, en cierto modo te ayuda porque vas con buen ánimo pero también tienes que tener cuidado y no pasarte de listo y no dejar de buscar cosas de las que no estés seguro porque tengas la mínima duda. Como que tienes que ir un poco con seguridad pero como con pies de plomo. Ir pensando en lo que haces. Creo que hay que equilibrar un poco de creer que tengo las capacidades pero no me voy a confiar porque esto es un examen y cuenta [risa].

D: Claro, y la creencia de autoeficacia no la veo, en plan, como ser súper positivo, el puto amo, sino que lo veo más como trabajar normal, ¿sabes lo que te digo? Cuando un traductor se enfrenta a un texto y a las cosas que haya que darle vueltas le dé vueltas y a las que no, que sabe que sabe, pues que las hace directamente y las hace bien me refiero. Entonces, obviamente, a los exámenes no nos vamos a enfrentar igual que a una traducción, me refiero, porque hay mucha más presión, porque al final es la carrera, que si repites curso... pues muchos factores. Pero yo creo que al final si se consigue un poco nivelar ese estrés y nivelar esa confianza, pues yo creo que los resultados pueden ser mejores. Porque al final son todo nervios.

C: Quizás también las ventajas que puede tener la hora de salir al mercado laboral porque cuando vas a solicitar un trabajo, en la entrevista es también como que te tienes que vender un poco, entonces si no estás seguro de tus competencias no le vas a proyectar una buena imagen a esa persona que diga “lo voy a coger” porque si tú no estás seguro de que lo puedes hacer cómo lo va a estar esa persona.

D: Claro.

A: Yo creo que el único inconveniente que pudiera tener es que te pases de listo y te creas que lo puedes hacer todo bien y no te esfuerces. Yo creo que si eres consciente de que te tienes que esforzar, sobre todo, se nota cuándo alguien cree que puede hacer algo bien en que a lo mejor, objetivamente, no tiene las mismas capacidades que otra persona, no es tan bueno como otras personas pero no sé, al estar más centrado en que puede hacerlo bien, todo va sobre ruedas y a lo mejor, pues eso lo que ha dicho C, que vende las cosas mejor.

M: Entramos entonces en el último bloque, acerca de los efectos de la impartición de las clases de forma virtual. La primera pregunta es: Dada la situación por la que la docencia se imparte de manera virtual, ¿os sentís capacitados para tener un papel más activo en vuestra enseñanza? ¿Por qué?

D: Yo creo que hay un mínimo. Hay que llegar a un mínimo desde la parte de los profesores y si se llega pues yo puedo seguirlo [la enseñanza] de alguna manera. Porque por ejemplo, multimedia, yo creo que es la que [asignatura] más carga estamos teniendo. Hasta un punto pues sí que yo me puedo autoenseñar a poner un cuadrito negro [refiriéndose a la subtitulación] pero yo no creo que me hayan enseñado a ese nivel para pensar así. Entonces yo creo que hace falta un mínimo y que a veces se está dando una asignatura por... no por cómo está planteada sino por la asignatura en si, que tiene menos base, ¿sabes lo que te digo? Científica pues al final es, busca aquí, busca aquí, y ya está, ¿sabes? Pero hay otras que no y que no se está llegando [al mínimo], así que pues depende de la asignatura, diría yo.

A: A parte de que depende de la asignatura yo creo que también depende de la persona. Yo, por ejemplo, personalmente como que me cuesta mucho eso de yo buscarme la vida. Si a me dicen, con que me digan una vez: “Esto lo tienes que buscar, lo tienes que hacer de esta forma” pues ya, si presto atención, pues lo hago, me lo guardo, si considero que es importante. Yo, el buscarme la vida es una cosa que me cuesta mucho y hombre va ayudar esto [la situación de docencia virtual] pero es un poco putada la situación.

C: A mí me pasa igual, me cuesta mucho pero al mismo tiempo creo que si tuviera que hacerlo, lo haría. Lo que pasa es que como tenemos tanta carga de trabajo, no me da

tiempo a ponerme a mirarlo. Por ejemplo, en Multimedia, como ha dicho D, si tengo que entregar un subtítulo para sordos, que si un Word, que si una audiodescripción, no me da tiempo ni a mirarme el Powerpoint [con la teoría]. Es que lo hago un poco para salir del paso porque no me da tiempo a hacerlo bien.

D: Para llegar al siguiente.

B: Yo estoy de acuerdo con todo lo que habéis dicho. Como que haces lo que puedes para tirar, para entregar la práctica y es lo que comentaba el otro día una compañera en una clase: “Estamos primando el entregar las cosas a tiempo que entregarlas bien”. Y eso al final repercute en la calidad de nuestro aprendizaje. ¿Quién se está preocupando por cómo estamos entregando las cosas? Porque nos están diciendo que entreguemos mil prácticas al día, pero nadie me está diciendo si eso está bien, si está mal, si eso me vale para un examen, si no me vale para un examen o cómo enfoco las cosas. Y al fin y al cabo, en otros cursos que quizás, pues yo que sé en 2º o en 1º, influye menos. Pero nosotros estamos acabando, que quieras que no, lo que no aprendas este año, el año que viene no lo vas a aprender. Y yo creo que también se están equivocando los profesores que no tienen en cuenta que nos tenemos que adaptar todos, el trabajo que nos querían mandar era uno, pero dada la situación o varía o no va a tener, para nada, la calidad que ellos esperan que tenga. Por lo menos, por mi parte.

A: Y también que no puedes pretender que una persona, o sea está bien lo que se ha dicho antes de que te ayuda ahora a ser más autónomo, pero no puedes pretender que una persona así de repente [chasquido de dedos] se adapte a esa forma de trabajar cuando ni se esperaba que tuviera que hacerlo, porque es que no estoy en una carrera *online*, ¿sabes? Y segundo que te tienes que adaptar a una forma de trabajar en una situación que no es lo mejor, porque no lo he escogido yo voluntariamente.

B: Y la carga psicológica que todo esto conlleva. Que creo que nadie [énfasis] lo está teniendo en cuenta. Absolutamente nadie [niega con la cabeza].

D: Como antes, a la parte psicológica no se le da importancia. En general. Y ahora pues va a pasar a tener mucha importancia que en una situación normal.

A: Es verdad que yo creo que eso, obviamente es culpa de los profesores, pero no viene de ellos, porque todos los profesores nos han dicho: “Es que nos están mandando inspecciones, nos están mandando hacer cosas”, no solo en la universidad, sino también

en los institutos y demás. Claro, es que a ellos si les obligan a eso, si le ponen una sanción a un profesor porque no está cumpliendo con el programa que había puesto o no sé qué historia pues entiendo que ellos tienen que hacer lo que a ellos se les diga. Entonces creo que viene de más arriba el problema.

B: Entonces lo que tú dices, A, no sé si habéis visto el correo que ha mandado la nueva profesora de multimedia, no va a dar clase [virtual]

C: Y yo no estoy dando clase de multimedia.

B: Nosotros hemos dado una, que bueno [cara de no entender] pero esta señora yo creo que no va a dar ninguna clase virtual y yo creo que la inspección va a todos los profesores, ¿no? ¿O para algún sí y otros no?

A: No lo entiendo.

D: A ver, yo creo que los objetivos mínimos que tienen que cumplir es respecto a, no sé, respecto a las horas impartidas y mientras eso sea en un foro, en una clase virtual, en lo que sea, pues que al final dará igual. A mí lo que no me parece bien es que nosotros tengamos que adaptarnos a las necesidades de cada profesor. Me parece, es la sensación que me da, que los profesores no se están adaptando todo lo que deberían. Por ejemplo, la nueva [profesora] que va a dar accesibilidad por el foro pues puedo resolver algunas dudas, pero no me es suficiente.

C: A nosotros nos había mandado una audiodescripción para el jueves sin haber dado el temario ni nada, cómo quieres que nos ayude eso.

D: Precisamente, hay que tener un poco de lógica.

B: ¿Y qué habéis hecho?

C: Pues nos lo ha aplazado para el martes pero tenemos que buscarnos la vida [risa]

B: Es que tampoco aplazando las entregas...

D: No se soluciona nada.

B: La solución es la misma. Si no me van a dar ningún tipo de información nueva [indignación]

C: Pero si nos mandas otra tarea para mañana [martes] pues tenemos un día y medio para hacer la otra. Pero yo creo que también ha sido un poco por la sobre preocupación [de los profesores] de decir: “no vamos a tener clases, van a perder tiempo...”

D: Nos vamos a quedar atrás, sí.

C: Entonces yo creo que se irán adaptando un poco.

A: Deberían.

D: Deberían. Lo que espero es, por ejemplo, los que estamos con X, que igual que yo me he tirado horas y horas y horas haciendo dos vídeos, se tome la molestia de corregírmelos y decirme qué está mal.

C: [Risa]

D: Porque yo no he mandado un documento, un Excel, un vídeo con subtítulos y otro vídeo entero transcrito, que lo he copiado, pero también con comentarios para que luego eso a mí no se me dé ningún *feedback* ni se me comente nada. Y para ponerme una nota así general no me sirve de nada. Me pone un ocho y te digo “Está bien pero algo no está bien, pues ea” Sería eso básicamente.

M: Por tanto, la última pregunta sería: ¿Creéis que a lo largo de la carrera habéis adquirido las herramientas suficientes para ser lo suficientemente autónomos ahora que el papel del profesor está menos presente durante las clases virtuales?

B: Yo diría que no, pero porque quizá... es que no sé cómo explicarlo. Diría que no lo hemos adquirido pero porque tampoco nos han ayudado a adquirirla. Hay profesores que sí, esto no siempre pasa, hay profesores que sí, profesores que si que te dicen, pues busca aquí, ayúdate con esto, usa tal, usa cual, pero hay profesores que dan por sentado que tú vas a saber dónde buscar. Yo la respuesta que he tenido muchas veces es: “Es que ya has dado la asignatura de documentación”. Es como he dado la asignatura de Documentación, pero igual hace dos años, no retengo todo en mi cabeza y quizá ni siquiera mi profesor de documentación se detuvo en eso o yo que sé [indignada].

A. Sí.

D: Probablemente.

C: [Se ríe]

B: Es como que dan por sentado que a partir de Documentación todo lo sabemos y pues no. Yo, en mi caso, no. [Pausa] Y esta situación, la verdad que tampoco ayuda porque ellos, a veces sí, pero a veces no te dicen dónde buscar, tampoco ahora que estamos como estamos.

C: Yo diría que si me siento capacitada para buscarme un poco... o sea, siento que tengo esas herramientas, pero, como habíamos dicho, como la evaluación es tan subjetiva siento que tengo esas herramientas para, digamos, llevar a cabo bien mi trabajo, pero no para que un profesor me evalúe. Porque a lo mejor no... lo que estábamos diciendo, no sé muy bien cómo va a evaluar, si va a querer que haga esto, si quiere que haga lo otro.

D: Claro, es eso.

C: Entonces creo que lo puedo hacer pero no sé si es en el estándar que ellos me piden.

A: Exacto. Yo siento que tengo las herramientas pero siento que necesito que alguien me esté guiando todo el rato.

C: [Asiente]

A: Si no, o sea, yo sé que, normalmente puedo hacerlo, pero necesito poder preguntar o que alguien me diga “Pues esto está bien, esto cámbialo”. Así.

C: Por ejemplo, en Multimedia, yo estoy entregando las prácticas y pregunto algunas cosas y, a lo mejor, o no se me responde, o se me responde pero sigo con las mismas dudas. Entonces voy acumulando pero no... ¿sabes? Sigo igual. Porque no me han enseñado un modelo, no me han resuelto las dudas. Pues lo que estábamos diciendo, que vamos como a poco.

A: Y yo creo que esa clase, a ver, independientemente que lo estamos planteando en general, pero yo creo que sí cambiaría si fuera presencial porque por lo menos pues tendrías oportunidad de enseñar lo tuyo y de que te digan, “esto está bien, esto está mal” y ya pues que no tienes que buscarte tanto tú la vida. Es que es eso buscártela sin que nadie te indique.

B: Yo creo que también, a todos, bueno yo no sé si os pasa, pero a mí me pasa que se me olvida un poco a veces que es traducción [refiriéndose a Multimedia]. Me enfoco más en lo que decía A, como mover el cuadro y cómo usar el programa que en traducir.

C: Sí.

A: Si, si.

B: Y yo no sé vosotros, pero yo no estoy recibiendo ningún tipo de corrección en cuanto a la traducción, que realmente la asignatura es traducir. O por lo menos lo que yo pensaba que era.

D: Claro, yo es que, hasta cierto punto, obviamente hay que estar familiarizado con las herramientas de informática pero prefiero que me dé una guía clara. Si no hay una guía clara pues dime las formas más comunes y yo ya me decido. Por ejemplo, lo del cuadro [subtitulado] se tiene que tapar o no. En lo de *Silent Child* que hemos hecho [una actividad], no hay una respuesta clara. Nos ha dicho sí o no, ¿sabes? Lo que tú quieras. Pues si es lo que yo quiera, pues dímelo desde el principio y no estoy yo calentándome la cabeza 20 horas para que me digas tú: “hazlo como quieras”. ¿Sabes? A parte de eso, decir que, en esta asignatura, aparte de que tenemos muy poco tiempo, y que es, como dice B, traducción, pues que... A mí una cosa que me hizo mucha gracia al principio, cuando nos descargamos Aegisub [programa informático de subtitulado] es que nos dijo: “Vosotros explorad”.

C: Ya [Se ríe y se echa las manos a la cabeza]

D: A mi dame una guía y luego me dices lo que está bien o no. Que yo puedo explorar en 20 años cuando yo esté en mi casa, haciendo una de estas [traducciones] que a lo mejor descubro una cosa. Pero si no me dan trabajos porque traduzco como una mierda multimedia, pues no...

B: Sí, no nos están dando ningún *feedback* de nuestras traducciones.

A: A mí lo que me parece muy fuerte es que nos dieron o mandaron en algún sitio que vi yo que puso la profesora una guía en la que te explicaba, no me acuerdo, algo concreto del ese [refiriéndose a la actividad] y yo pensando: ¿Por qué no lo has hecho antes, al principio de la asignatura y no ya, ahora que hemos casi acabado eso [esa parte del temario]? ¿Si podías hacerlo, por qué no lo has hecho?

D: Que si hubiera más tiempo, pues si, pero hay unas circunstancias, y ahora más.

A: Pero no creo que ahora tengan [los profesores] más tiempo que antes, libre. Entonces no entiendo porque ahora sí y antes no. [se encoge de hombros]

C: A mí también me parece que en nuestra carrera, las herramientas informáticas, tipo Word, Excel, Trados, son muy importantes y a lo mejor, pues si, Trados en mi clase de informática se dio muy bien pero, por ejemplo, Word y Excel es que cuando sales, cuando te contratan en una empresa privada, te piden un nivel de esos recursos que, yo, por ejemplo, no las tengo. Y al final es una inversión de dinero, que tienes que salir y hacerte un curso de Excel, otro de Word, otro de tal, ¿sabes?

B: Dinero y tiempo. Que luego dices tú...

D: Yo no sé tú M, pero nosotros lo que vimos en el Erasmus de informática, ¿tú tienes alguna idea de Trados? Porque yo, en la carrera no se ha vuelto a tocar Trados.

M: [Se ríe]

D: Nada absolutamente. Si tan básico es no me parece que se dé una sola asignatura que se llame informática y ya está, ¿sabes?

B: Me pasa también ahora en Edición y Maquetación, el programa eDesign y claro, se supone que si nos han enseñado a usarlo. La verdad es que el profesor lo está haciendo bastante mejor de lo que todos esperábamos, dadas las circunstancias pero también esto pues no ayuda. Hay cosas que no puedes ver, hay cosas que te da miedo toquetear tú sola y dices “Pues me quedo quieta, no la vaya a liar y me vaya a cargar el programa”. Entonces pues es cierto que a veces te dan las herramientas pero no te enseñan todo lo bien que deberían para usarlas.

M: Podríamos decir que en general sí que os sentís con las herramientas suficientes para ser autónomos pero el problema es que, aunque ahora durante las clases virtuales los profesores, evidentemente tienen un menor papel de influencia, no de influencia pero de presencia, porque muchas veces ni se da. Pero aunque sí que tienen menos papel, al fin y al cabo, lo poco que participan, participan desorganizadamente y al final influye negativamente. Si todo fuera más estructurado, aunque sean cinco minutos, si son cinco minutos bien, valen más que dos horas hechas de mala manera y desorganizado.

A, B, C, D: Sí.

B: Y creo que los foros no ayudan, la verdad.

D: Lo que decía antes del nivel de vuestra participación, de tu confianza, yo no participo.

B: La verdad, es que no sé si vosotros habéis visto, los que tenemos a X ahora, bueno que ahora no tenemos a X, tenemos a la siguiente profesora, ha dicho también que nos va a evaluar también lo que pongamos en el foro. Yo es que, la verdad, odio los foros.

D: A mí no me parecen una solución. Y menos ahora. Es una cosa muy lenta. Yo si tengo una duda, no la meto en el foro porque lo mismo me respondes en cinco minutos que me respondes en tres horas. Y no tengo tres horas que perder.

C: Es que además lo que hacen los foros es que sientas la presión de que tienes que estar todo el rato pendiente. O sea, yo tengo horas de clase, tengo que estar pendiente del teléfono, leer las respuestas del foro, es que... estás todo el día pendiente. No puedo dejar de pensar en la facultad ni cinco minutos, de verdad.

M: Con las clases virtuales se pierde un poco el horario, la diferenciación entre horario de clase y horario extracurricular en el que tú te organizas tu tiempo para hacer todo como quieras. De esta manera estamos 24 horas pendientes de si te van a mandar un mensaje o de si hay una tarea para dentro de dos horas.

B: Pero algunos profesores sí que son conscientes y te dicen: “No, descansa, no tómate tu tiempo”.

A: ¿Cuándo me lo tomo?

D: Por la noche para dormir [indignado]

C: No son nada claros los correos, en lugar de mandarte UNO que sea conciso que te mandan seis y ahí ponte a leer y al final no me entero de nada de lo que me están diciendo [risa]

B: Pero es que yo, una compañera comentaba lo de ocho, ocho, ocho: ocho horas de trabajo, ocho horas de ocio y ocho horas de sueño. Eso, ¿me explicas a mi dónde se está cumpliendo eso en la UGR?

C: [risa]

D: Ocho horas de sueño es lo único que cumplo.

B: [Risa] ¿Dónde están mis ocho horas por favor?

D: Lo único que puedo decir es que como mucho, ya está.

M: A lo mejor, también el hecho de los correos, si te lo mandan a las nueve de la noche, a esa hora no vas a estar pendiente. Porque no es una asignatura son varias.

D: Cuatro o cinco y el TFG.

M: Entonces dices, si me mandas los correos en el horario de clase entonces sí que tendré que estar pendiente pero...

C: El TFG esa es otra.

B: Pero a las nueve de la noche y a las tres de la mañana. Yo he recibido correos de profesores a las tres de la mañana.

A, C: [Se ríen]

B: Y dices tú, vamos a ver, yo a las tres de la mañana yo pretendo estar durmiendo.

[La madre de un participante llama a su hijo para ir a comer]

A: ¿Nos queda mucho?

M: No, hemos terminado, esa era la última pregunta.

A: Mi madre me está diciendo que no me quitéis más tiempo de autoeficacia porque no es eficaz. [Se ríe]

[Se ríen todos]

M: Muchas gracias a todos porque sin vosotros no podría hacer este trabajo.

**GD2**

M: Comenzamos con la primera pregunta: Ahora que estáis a punto de finalizar el Grado en TI, ¿os sentís capacitados para traducir en el mercado laboral? ¿Por qué?

A: A ver yo creo que sí en verdad, sí porque desde hace cuatro años, quizá a lo mejor en primero cuando empezamos la carrera te diría que no porque entras sin experiencia ninguna y ahora que más o menos te han ido metiendo como "encargos reales" más o menos, yo en el mercado laboral creo que podría defenderme. Siempre puedes mejorar pero creo que hoy en día podría defenderme.

B: Yo creo que depende del grado de especialización porque si es un tema general si me veo capacitada, ya dentro de ciertos temas de especialización la mayoría, no.

C: Yo estoy con B, creo que algo general sí, especialización [dubitativa] quizá defenderme si pero no me sentiría muy segura.

A: Ya bueno eso también...

D: Yo opino lo mismo, como hemos hecho muchos textos divulgativos sobre todo... Y también para especializarte tienes que coger optativas y yo en mi caso pues tampoco he cogido muchas optativas para especializarme, entonces en ese sentido si estoy más insegura.

E: Y yo igual creo que defenderte vale, pero hasta el punto de decir estoy haciendo una traducción profesional... Como que no sé, yo misma no me consideraría profesional en cierto modo.

A: No claro a ver yo pienso que en realidad el hecho de ser, ver, hacer una traducción profesional o no, en verdad lo ganaremos cuando ya entremos y estemos dentro del mercado laboral, ¿sabes?, cuando ya empecemos a traducir de forma profesional es cuando ya entonces diremos: "coño pues mira, esta traducción es de calidad". Ahora mismo es verdad que sí puedes hacer traducciones decentes y en condiciones pero hasta que no nos metamos de lleno en lo que traducir profesionalmente no creo que sepamos lo que es traducir profesionalmente.

E: Yo ahora mismo también siento que aunque no hayan presentado encargos reales me da la sensación que cuando nos pongamos con algo de verdad vamos a notar una diferencia abismal. O sea que no son tan reales como nos lo han planteado en cierto modo, también supongo que dependerá de la especialización. Hay muchas cosas, no sé, yo tengo esa sensación que va a ser todo muy distinto.

C: Si, yo lo que iba a decir que cuando nos han presentado encargos reales al final nunca es real porque no puedes tener una situación real, real en clase, entonces como que quieras o no te lo tomas de otra manera. Es como en interpretación, te intentan poner en una "situación real" después la situación es que no es real porque estás en clase con gente que conoces, entonces es lo que dice A, es que al final cuando te metes y llevas muchos años de experiencia al final ya te sientes más profesional, pero de primeras así yo creo que no.

A: A ver que si es verdad que yo por ejemplo me noto con más confianza que cuando entramos en primero porque...

C: Claro.

A: A eso hemos entrado, no sé, para eso hemos empezado la carrera. Pero es verdad que todavía nos queda muchísimo camino por delante, uff. Una vida.

C: Sí eso sí.

B y D: Estoy de acuerdo.

M: ¿Alguien quiere añadir algo más en esta pregunta o podemos pasar a la siguiente?<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

A, B, C, D, E: [Asienten]

M: ¿Confiáis más en vuestras capacidades para traducir ahora que cuando comenzasteis esta titulación, confiáis menos o tenéis la misma confianza que cuando comenzasteis?  
¿Por qué?

C: Hombre yo creo que...

B: Yo cuando empecé la carrera no tenía ni idea de lo que era traducir básicamente o sea, la verdad que confío bastante que con todo el contenido que nos van enseñando confío bastante.

C: Si yo iba a decir al principio que todos deberíamos tener más confianza seguramente porque ya nos han enseñado a traducir, se supone. Ya has practicado muchas veces, es decir, la primera vez que entras, la primera vez que lo haces no sabes cómo se hace, si está bien, si no. Yo creo que es eso que tengo mucha más confianza en mí misma en traducción aunque hay cosas que obviamente no las tienes claras.

D: Yo también me veo con bastante más confianza porque al principio cuando entré solo conocía el idioma, pero eso no basta. Después de haberme enseñado pues asignaturas, algo del temario más teórico y práctico de traducción confío más.

A: A ver, yo si es verdad que cuando entré, por ejemplo, cuando estaba en segundo de bachillerato yo decía: “Dios, se me da súper bien traducir” porque como traducíamos constantemente del latín y griego yo decía, madre mía se me da genial. Y yo entré en la carrera como diciendo, hostia pues no creo que sea muy complicado. Ya entré en primero y te dan por todos los lados y ves que traducir como tú pensabas... en segundo de bachillerato y ya te acojonas y dices es que soy incapaz y ahí es donde pega un bajonazo tu confianza. Yo por ejemplo en primero cuando estaba ya en los 2/3 meses de primero y teniendo en cuenta que mi clase era horrible de gente eminencias, eminencias pero eminencias y ya te acojonabas madre mía de aquí no voy a salir, yo salgo hasta ya en primero. Y ahora ya cuando ves que estás en cuarto pues la verdad has ganado una pila de confianza, yo confío más en mis capacidades que antes, el doble y el triple.

A: De hecho si ahora mismo una de esas eminencias de primero con los que yo iba a clase en primero y comparo la traducción con la mía seguramente no me amilanaría [risas] alguien, que no me vengo abajo que no me creería inferior a una eminencia es lo que yo pienso.

C: [Risas]

E: Yo tengo más confianza que cuando empecé, eso está claro, pero también os digo que hay asignaturas que me han hecho dudar un montón de mis capacidades. [SEP:SEP]C: Pero eso es por los profesores no por la asignatura en sí.

E: Sí, también.

C: Porque yo también he tenido profesores que dicen cosas que dices tú: “a ver uff”. Yo creo que lo estoy haciendo bien, ¿sabes? pero si estoy en cuarto, estoy en tercero y me estás metiendo esta caña y me estás diciendo que no lo hago nada bien y ya estoy acabando la carrera, pues obviamente.

E: Claro por eso.

[Falla la conexión]

M: D, un momento, que no se te escucha bien. Inténtalo otra vez.

D: ¿Se me escucha ahora?

M, A, C, E: Ahora sí.

D: Sí, creo que por la competitividad tan grande que hay en esta carrera y por el nivel tan alto que tienen algunas personas, eso hace que no creas en tus capacidades.

A: Sí, desde luego que encima también, influye mucho el profesorado, ¿sabes? Porque tú, por ejemplo, has dado una asignatura donde por muy mal que se te dé, por ejemplo, yo entré el año pasado a traducción inversa, jurídica inversa sin haber dado jurídica directa y estaba acojonado, pero coño acojonado porque tú me decías claro todo el mundo pintaba tan mal jurídica como que madre mía te van hacer polvo y luego realmente también X estaba siempre encima y te ayudaba a aprender. Quieras que no, eso ayuda muchísimo. Luego hay en cambio otros profesores, que yo gracias a Dios he tenido suerte y no he tenido ninguno de esos, pero según me han contado en jurídica directa, esa mujer es la mujer que más destroza a los estudiantes de toda la carrera.

C: Yo he de decir que yo la tuve este año y entré con mucho miedo porque me dijeron locuras de ella en plan de con una chica que estoy en interpretación le había dicho que en tercero que no servía para traducir, que no sabía en tercero, que no sabía que hacía en esa carrera porque es que no servía para esto en plan que no iba hacer nada en este mundillo. Y es verdad yo creo que el año pasado le dieron un toque de atención y, con nosotros, toda nuestra clase sacó nueves. En plan, nunca dijo nada en clase despectivo. Había gente que hacía comentarios que decías tú, chica para comentar eso no comentas. Nunca hizo ningún comentario así que digas tú... y en clase que sacamos todos notazas ese año que nadie se lo creía.

A: Pero, en realidad, yo creo tampoco que no es solo cuestión de las notas, ¿sabes? Porque, por ejemplo, hay asignaturas, yo empecé alemán con X, no sé si la habéis tenido, bueno M sí. Con esa mujer el que no saca un nueve o un 10 es porque lo ha hecho terriblemente mal, ¿sabes? Y luego, a lo mejor mi capacidad para traducir ahora alemán mismo lo estoy viendo es un pedazo de mierda como un castillo, ¿sabes?

C: [Risas]

A: Y saqué un nueve y un 10 el año pasado, es que vamos. Entonces quieras que no, al final la nota realmente es si aprendes o no aprendes. Que puedes sacar un cinco o un seis en interpretación y para mí es como si fuera un 10 en cualquier otra. [SEPISEP]C: Sí pero que me refiero, hay con ciertos profesores que también es verdad que es muy fácil sacar muy buenas notas y es muy complicado sacar... no sé, depende mucho del profesor, pero me refiero que lo que decíamos que aunque un profesor tenga pinta de ser un profesor complicado la puede enseñar bien, ser un buen profesor pero es eso si tú enseñas bien y estás en clase diciendo cosas negativas pues al final la confianza que tienes en ti mismo pues, pues, disminuye un montón.

A, B, E: [Risas]

M: ¿D? ¿Tú querías decir algo? ¿O era otra persona?

D: No, no. Creo que era B quien quería decir algo.

M: Perdón, perdón. Es que no sabía.

B: Que a mí me pasó lo que había dicho C, el cuatri pasado con científica directa con X que nos daba muchísima caña durante el curso, que es súper quisquilloso que nos lo corrige absolutamente todo y yo creo que todos cada vez que tenemos que entregar una traducción estábamos muertos de miedo y al examen igual, era como me da miedo que este hombre me pida que lea mi traducción en clase porque este hombre me va a sacar fallos todo lo que pueda haber escrito. Luego en el examen al final sacamos todos un nueve. Solo a la hora de poner la nota puso una nota súper alta pero durante todo el Cuatrimestre estuvo dándonos muchísima caña con todo. Y luego eso también pues nos ha servido para revisar muchísimo mejor y a tener mucho más cuidado a la hora de hacer la traducción pero a veces pensaba: “yo para esto no sirvo, soy un desastre.”

M: Pero, por ejemplo, ¿ese miedo que teníais a la hora de presentar afectaba vuestra confianza o no?

B: Eh sí. Me afectaba de tanto forma buena como mala porque es lo que he dicho hacía que dudara de todo y me revisara de todo pero también hacía que yo nunca me sintiera segura con lo que hacía, entonces está bien por el tema de sentirme crítica conmigo misma pero no sé si esto se me da bien me hizo replantearme si de verdad sirvo para traducir y eso.

M: Vale. ¿Algo más?

E: Yo iba a decir que a mí por ejemplo en interpretación, M lo sufrió conmigo, ella lo sabe [risas] y a mi interpretación, o sea yo llegué a un punto de desconfianza en mí misma que yo me sentía más cómoda traduciendo con mi lengua C que con inglés. O sea, entonces por eso digo que muchas asignaturas que te dejan un poco por los suelos que al fin de cuentas son un aprendizaje, sí, pero en el momento uff, se pasa mal y a mí por ejemplo sí me afectaba porque llegaba a interpretar, yo decía “vamos a ver dónde meto hoy la pata”. Yo directamente pensaba así. Fallo mío, lo reconozco pero uff, llegué a ese punto.

D: A mí me pasa igual. Yo con mi lengua C me siento muchísimo más segura y más cómoda que con mi lenguaje B muchas veces. Pero yo creo que es por la exigencia de los profesores y no sé, hace otro tipo de presión.

E: Sí.

A: Sí, exactamente es que en verdad hay profesores que tratan de imponer su criterio. Aunque tú has dicho una cosa que suena genial tienes que decir lo que a ellos se les ha ocurrido y es cuestión. Tú dices “sin embargo” y no, “sin embargo” no puedes decir tienes que decir “no obstante” porque si no, no está bien y al final pues la cagas como quien manda ahí es el profesor y no tú pues te aguantas y punto, y eso al final te mina, te mina la moral, pero bueno.

B: Eso al final lo quería comentar antes, que hay profesores que tienen como su estilo tan marcado y como que intentan que tú hagas lo que ellos quieren que hagas y acabas traduciendo de una forma diferente para cada profesor. Entonces tú dices “y yo, ¿cuál es mi estilo, qué es lo que yo haría si no dependiera de que no me lo corrija un profesor?”

A: Ya.

M: Sí, sí. ¿Alguien más? No, creo que no. Vale.

M: En el Grado en TI, ¿se tiene en cuenta desarrollo de la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Cómo? / ¿Por qué?

A: Es que en verdad va todo en línea con lo de antes que es que depende de la asignatura y depende del profesor. Hay profesores que si lo tienen en cuenta y

profesores que no, sabes? Hay profesores que desde el primer momento te dicen “tienes que confiar en lo que tú creas, tienes que poner lo que tú creas, no te dejes guiar por otros estudiantes, lo tuyo es tan válido como lo de aquel de allí en frente” y al fin y al cabo eso es cuestión del profesor, hay profesores que te dicen que sí y profesores que te dicen esto es así porque es así y punto.

E: Sí, yo he tenido profesores que se han sentado conmigo a corregir un texto en ese momento y me han dicho: “mira esto está mal pero no te preocupes porque no sé qué, o esto está muy bien, tú sigue así”, entonces eso es un poco también lo que dice A de los profesores, porque hay profesores que yo creo que si ni siquiera se han parado a pensar en eso, en cómo te puedes sentir, si puedes confiar en ti en un momento dado o no.

D: Yo creo igual. Hay profesores que se comportan de forma más cercana y con más empatía y otros porque se mantienen más distantes y no se depende muchísimo del profesor.

C: Sí, sin duda, yo creo que es eso, hay profesores que es lo que dice D, que están en plan súper distantes y como que no les importa, ellos tienen su solución, el solucionario es este, la traducción esto es así hoy y va a serlo mañana y no me importa vuestro estilo, vuestra forma de redactar. En plan, si yo quiero dos puntos aquí no me sirve un punto y coma, son dos puntos y pongo dos puntos.

D: Sí.

B: Sí, básicamente.

M: Sí bueno esto estaba relacionado un poco con la anterior. Entonces vamos a pasar a la siguiente pregunta. En la titulación que habéis cursado, ¿habéis recibido información sobre la confianza del traductor? ¿Qué tipo de información? ¿Qué (otra) información os hubiese gustado conocer?

A: Puedes repetir M, no me he enterado, se ha cortado.

[M repite la pregunta por problemas técnicos]

A: Sí, bueno yo creo que sí, a ver, según cada profesor habla o no te habla de que confía en ti. Por ejemplo, X que la tuvimos el año pasado, ella sí, ella vamos está en su línea de investigación. Y las creencias de autoeficacia y confiar en tu capacidad es esencial.

Lo que pasa que no dio tiempo a un taller de desarrollo de la confianza del traductor, pero que hay profesores que sí lo tiene muy en cuenta y te lo machacan erre que erre todos los días y otros que simplemente ellos se basan en dar su clase, sus seis créditos y ala, para mi casa, para comer y para ganar dinero.

C: Sí.

E: Sí.

E: En cierto modo también sirve un poco para confianza, entonces creo que sí que algunos profesores se han empeñado en poner un poco herramientas para ayudarnos con eso, pero no todos.

D: Yo creo que no hemos recibido suficiente información acerca de ese tema porque creo que es algo muy importante en lo que hay lo que incidir y no se le da la importancia que merece.

A: Es verdad, es verdad, tampoco nos han hablado mucho.

E: Sí.

A: Yo tampoco entendía de la autoeficacia hasta que no llegué a tercero. Entonces sí es verdad que te hablan pero quizás te hablan tarde, no cuando deberían.

E: Sí.

M: En tercero te hablaría X, ¿no?

A: Sí.

M: Pero hasta el momento tampoco habías tenido la oportunidad.

A: Claro.

C: Yo decía eso que dice A, que a lo mejor te hablan sobre la autoeficacia en tercero pero también es verdad que las asignaturas están como un poco mal repartidas durante la carrera, que eso puede ser, vamos que puede ser pero que si posicionan diferente las asignaturas durante los años a lo mejor el tipo de material que imparte es diferente, entonces ya se puede incluir al principio como un concepto básico. Pero hombre, la profesión del traductor al principio ya lo incluyes y no..... Pero yo si estoy de acuerdo

con que porque me tocó X y sí que hablamos un poco sobre eso pero si no, yo casi es un término que desconozco y ya estamos todos en cuarto acabando la carrera.

B: Yo de hecho nunca lo había escuchado. He escuchado hablar del tema pero nunca me han hablado en la facultad. A mí el único profesor que me ha, que me ha hablado de confiar en nuestras traducciones y tal ha sido X y por lo demás nada, poca cosa la verdad.

A: Pero es lo que dice C, que las asignaturas, en general, están muy mal repartidas porque que una persona no empiece a traducir hasta tercero de carrera, que ya es vamos incluso después de haberte ido de Erasmus, pues la verdad es que a mí me parece eso fatal, porque quieras que no eso a mucha gente le hace abandonar la carrera porque hay muchísima gente que se salió en primero porque pensaba que se habían metido en traducción y lo que se había metido era en una academia de idiomas. Realmente no te das cuenta siempre de lo que es traducir hasta que llegas a tercero, hasta que no pasas de Erasmus y no empiezas todo lo que es traducir y todo lo bueno.

C: Si eso se puede, yo creo que también se puede relacionar con el tema de la confianza porque lo mismo estás traduciendo cuatro años, aunque empieces traduciendo textos muy básicos u otro tipo de textos no especializados y empezar a traducir en tercero, yo por ejemplo en segundo solo tuve unas asignaturas, en Erasmus solo tuve una asignatura de traducción y empecé a traducir en tercero y entonces si no he cogido ninguna optativa de traducción... Bueno miento he cogido una, si contabilizo esas asignaturas que he hecho de traducción son muy pocas, entonces al final la confianza yo creo que se gana en el tema de traducir y cuanto más tarde empieces menos confianza vas a tener en ti mismo.

A,B,E: [Asienten]

A: Eso es verdad.

E: Bueno, y eso por no hablar de interpretación, que solo hay dos asignaturas obligatorias, que por mi perfecto, porque lo odio, pero aquellas personas que quieran hacerlo porque solo haya dos obligatorias y luego dos optativas es muy poco. O sea se supone que vamos a acabar una carrera de traducción e interpretación. Está muy descompensado.

A: Ya.

D: Y sobre todo casi en el último año la asignatura de interpretación, cuando vas a acabar.

A: Además que el año que viene nosotros vamos a ser intérpretes aunque a mí la interpretación se me da regular y aun así voy a ser intérprete.

M: Entonces, ¿qué otra información os hubiera gustado conocer en relación a información sobre la confianza traductor?

A: Pues a mí por ejemplo que desde el primer momento que me matriculé en la carrera empezaron a hablar que hay que tener confianza en tu capacidad. Quizá incluso que hicieran tareas obligatorias cada año o bueno, no obligatorias pero sí a lo mejor que te metieran algún taller de que confíes en ti, que confíes que eres capaz de traducir. Quieras que no eso al final iba a resultar incluso mejores traducciones porque yo, si desde el primer minuto me hubieran dicho que tienes que confiar en ti y que eres tan válido como cualquier otro, a lo mejor en tercero cuando llegué yo a la primera asignatura de traducción, yo no habría entrado con miedo, habría entrado pues "tengo que confiar, confío en mí, vamos al lío hay que pasarlo y ya está".

E: Sí.

D: Pero yo creo que también que sería necesario incluso incluir una información temario sobre la autoconfianza en alguna asignatura teórica o algo porque creo que ha sido insuficiente.

C: De verdad, creo que la información teórica en sí no es necesaria. Yo lo veo más por donde tira A, es decir que hubiera como una idea general de todos los profesores, un concepto general de confiar en vosotros y al final por mucho que estés cuatro años estudiando un idioma lo pones en práctica mientras escribes y tal. No sé, el hecho de que te hagan confiar y que te digan que tus traducciones son tan válidas como las del resto, obviamente siempre y cuando estén bien no cualquier tontería, yo creo que eso habría sido más que suficiente. Pero desde el principio.

C: Pero yo creo que eso, claro, queda todo relacionado por mucha confianza que tengas si traduces poco aunque te digan que no nos lo dicen en la facultad, que tengas

confianza, si no puedes traducir no lo consigues. Es como un poco complicado conseguir algo si no lo trabajas, no tiene sentido.

B: Yo creo que simplemente o sea lo que han dicho A y C me parece bien. Pero yo creo que simplemente que los profesores en clase día a día nos incentivaran a confiar más en nosotros ya habría un cambio bastante grande.

C: Si.

E: Es que de hecho eso a mí me recuerda a una cosa que me pasó el año pasado, en el Erasmus no pude hacer traducción, o sea la traducción de segundo, entonces la hice el año pasado en tercero, y tuvimos que hacer la traducción en grupo de un cuento. Bueno es la traducción a la que más horas le he dedicado en mi vida y después de tener una traducción de sobresaliente, llegó la profesora y nos dijo que esa traducción no era nuestra, que la habíamos plagiado, nos había ayudado alguien o cualquier cosa. Entonces claro, llega un punto que dices "vamos a ver, tengo que confiar en mí y cuando entrego un trabajo bien hecho no me lo valora, en qué quedamos", entonces también pues es un poco la actitud de los profesores, lo que dice B, un poco el reconocer el trabajo. No sé.

A: Sí, es que al final en realidad todo se resume a eso, al profesor. Si el profesor te motiva y te impulsa y te empuja a seguir adelante pues la verdad es que lo agradeces y se nota. Si el profesor es un desgraciado hablando mal y pronto pues al final vas a acabar en la mierda. Pero bueno.

M: Bueno, pues esto justo nos lleva a la siguiente pregunta. ¿Ha influido el profesorado en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: en general, ¿el profesorado ha desarrollado dicha confianza o la ha disminuido? ¿Qué acciones del profesorado han favorecido vuestra confianza como traductores? ¿Qué acciones del profesorado han disminuido vuestra confianza como traductores?

A: Más que hemos dicho ya... [risas].

C: [risas].

M: En general habíais dicho que disminuye, ¿no?

A: Si, por lo general. También es cierto que hay algunos que te motivan y te hacen seguir adelante. Pero hay otros que madre mía que hay que echarles de comer aparte porque vaya tela.

D: Hay de todo.

A: Ya ves, pero bueno que por lo general hay que decir que la facultad nuestra tiene unos profesores que son la rehostia, porque hay facultades por ejemplo, yo tengo amigos en informática, en medicina, bueno medicina no porque medicina no sé cómo va, pero en informática o en química o en cosas de estas que tienen profesores que les follan, que tú no puedes dirigirle la palabra a un profesor porque madre mía. El profesor está superior, vamos está tres escalones por encima tuya. Y por lo menos en esta facultad yo creo que la relación que tenemos los estudiantes con el profesorado es más cercana y eso quieras que no te ayuda muchísimo.

C: Yo también he decir que es una relación al menos con la edad porque yo profesores que he tenido que sí que han estado más distantes, no es que sean mayores pero son los de más edad y que los profesores así más como X, es así como gente nueva que llega que es como aire fresco, que se mete en la facultad. También como es gente joven yo creo que te entienden mucho más y saben pues por lo que acabas de pasar porque ellos estuvieron por allí y es lo que yo he vivido vaya. Con árabe, por ejemplo, me ha pasado con todos los profesores que o son eminencias de la lengua, entonces es como que no les sirve nada, que están muy por encima por esa misma razón porque como no es que se crean superiores si no que están a otro nivel. Pero yo creo que eso es lo que dice A, tenemos mucha suerte porque al menos sí que hay buena relación profesor alumno pero los que yo he tenido qué tal, han coincidido que todos han sido porque todos eran mayores. [SEP:SEP]A: Bueno si, por lo general eso es verdad porque yo si me paro a pensar yo no tengo la misma relación con X que tenía con X por ejemplo.

C: Claro, es imposible.

A: No, sí sí, eso es verdad. Ahí llevas razón.

D: (se corta).

M: Espera D que no te estoy escuchando.

D: ¿Y ahora?

M: Ahora sí.

D: Yo creo que con el simple hecho que te escuche, se siente a escucharte, te valoren o te dicen ya con eso te aumenta mucho tu nivel de confianza. Si se mantienen distantes y solo hablan por sí mismo, pues al final pues, no sé si me explico.

A,E: Si.

M: E, tú querías decir algo?

E: Si yo iba a decir también que en relación a algo que ha dicho C que yo creo que depende también un poco de la asignatura porque yo en griego que somos cuatro gatos y de hecho ni eso porque somos tres [risas], pues los profesores llega un punto que se sienten como agradecidos, ¿no? De decir que mostremos interés, entonces por eso se preocupan muchísimo más y está también el hecho de tener tres alumnos y poder dedicarle el cien por cien del tiempo. No sé, como que quizá... entiendo también otros profesores que tienen cuarenta alumnos pues bueno pues no se pueden preocupar tanto por todos, pero sí que de forma general hay profesores que dices... "bueno".

C: Sí, yo en eso estoy de acuerdo, pero yo he tenido, en árabe somos nueve, creo más o menos y por lo general los profesores no te dedican tiempo y somos nueve. Se supone que es una asignatura complicada, que no debería no corregirte pero sí que es una asignatura donde te tienes que dar un montón de ánimos porque eso es otro mundo, al igual que los de chino, me imagino. Son idiomas bastante complicados. Intuyo que no potencian el hecho de que estés ahí estudiando todos los días una cosa que es completamente diferente a lo que siempre has visto y mucho más cuando somos cuatro gatos, en verdad somos nueve. Pero bueno es eso, al final es eso que hay de todo, cada profesor es un mundo y no por ser mayor te van a dedicar más tiempo, pero cada profesor es un mundo.

M: Alguien más que quiera decir algo? Yo creo que el tema de profesores se ha dicho bastante, podemos pasar entonces a la pregunta 6: ¿Han influido los compañeros en vuestra confianza como traductores? En caso afirmativo: ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Cómo la han favorecido? ¿Qué acciones han realizado para disminuirla?

C: Yo creo que aquí también depende. Sí, porque es verdad es que con la gente con la que te llevas y todo eso al final yo creo que tienes mucha confianza porque sí que te apoyan, no sé qué, pero siempre está la típica persona en clase que cuando tú expones un trabajo siempre tienen como una opción que la tienen que decir y tienen qué decirnos. Que yo creo que obviamente tu opción es súper lícita al igual que lo es la mía, pero no tienes que recalcar que tú crees que esta es... no sé. Yo más por lo general he salido reforzada de mis compañeros pero hay algunas veces que... [mueve la cabeza] bueno.

D: Igual en mi caso, compañeros con los que me llevo mejor, ellos me han ayudado a seguir mejorando pero hay otras personas que sí que piensan que solo vale su opinión, lo mismo que dice C.

A: Es verdad que hay, porque yo por ejemplo cuando entré a primero yo estuve en el grupo A, el grupo A de primero bueno tiene fama de madre mía que competitividad hay ahí, la gente horripilante y bueno yo creo viví de primera mano pues sí que es verdad que ahí la gente da asco, da puto asco y yo no sé si a lo mejor me incluyo ¿sabes? Pero yo lo que veía es que había como un ánimo de hacer a la gente sentirse inferior, ¿sabes? Que yo tenía por ejemplo en inglés B1 y en inglés B2 y de teníamos a X, que es buen profesor, sabes que no es nada malo, pero dividía la clase, ya ahí la cagaba dividía la clase por niveles, a nosotros nos metía a los que éramos más tontillos en el grupo B. Los que eran más inteligentes con el inglés los metía en el grupo A. Tú veías que la clase que teníamos conjunta pues ya veías que te sentías inferior, ¿sabes? Y que había gente que siempre hablaba en clase y siempre decías: “madre mía, es que los otros...” y si tú hablabas ya hablabas mal, ¿sabes? Y si tú decías algo, el otro lo decía y obviamente iba a ser mejor que lo tuyo. Al final esa actitud de competitividad... que luego es verdad que cuando ya vas creciendo y vas pasando cursos te das cuenta de que... yo que sé, que tus opciones son tan válidas como las del resto, incluso hay veces que tus opciones son más válidas, ¿sabes? Que otra gente lo vende muy bien y lo tuyo parece que es una marranada pero luego no, lo tuyo es tan válido incluso más que el resto. Pero también es verdad que también hay gente que te apoya y yo que sé y que cuando recibes opiniones constructivas y críticas que te pueden aportar y te pueden ayudar a aprender a mejorar en tu traducción, obviamente también se agradece. A mí, por ejemplo, a mí no me desmoraliza que me corrijan en inglés porque yo sé que el nivel de esto es pura mierda,

¿sabes? Pero quieras que no, pues en verdad te ayuda que te corrijan en algo siempre y cuando te corrijen en condiciones y te lo digan bien dicho.

C: Claro.

A: Si te corrijen buscando ahí el conflicto pues es lo peor que hay, pero bueno. C: yo creo que ahí está la diferencia, si es una crítica constructiva aunque su opción sea mejor que la tuya, es decir, no es que su opción sea mejor que la tuya, pero las cosas se pueden decir de muchas maneras. Pero si te lo dicen de una forma constructiva donde tal, pues al final sí que es mejor para ti. Pero hay veces que no, las cosas no se dicen de forma constructiva y que es como que van a matar, como que van a por ti. Estás exponiendo un trabajo que no te ha salido bien por tal o por cual porque te ha salido bien y él lo tiene mejor, o él o ella o quien sea, vaya, es como que parece que van a matar y es como bueno, ya está. Tu opción es la única no pasa nada. A: [Asiente]. Si, pero es que también es eso de que como quieras que no, la nota de corte de traducción en inglés es alta, porque es alta, en realidad es la que es, quieras que no, la gente entra a la carrera como creyéndose que son los reyes del mambo, ¿sabes? Como que llegas y dices: “hostia vengo con un trece en la carrera yo en selectividad, yo soy Dios aquí” y no sabes que tienes a sesenta dioses a tu lado y entonces tú tienes que bajarte y ser humilde y hostia “no soy el mejor de todos, soy uno más, apporto como uno más y no como el que más”, ¿sabes?

C: Tú puedes ser bueno, una persona muy inteligente a la que se le da bien y puedes hacer críticas constructivas, no tienes por qué imponer tu... O sea, que yo estoy contigo es a lo que me refiero, que se supone que toda la gente que está aquí en inglés tiene notas altas, todos se supone que somos, no listos, no eminencias, pero que nos defendemos bien en lo que hacemos, pero tú puedes ser listo y ser buena gente y tratar bien al resto Y no imponer lo tuyo o no... entonces depende mucho de...

E: Pero yo sí que doy la razón un poco a A porque yo no entré a la carrera por la nota y antes de entrar aquí en Granada estuve en Málaga y en Málaga la diferencia es abismal, porque el simple hecho de que la nota de corte esté dos puntos o incluso más de dos puntos por debajo, se nota muchísimo la actitud de la gente, mucho más cercana, mucho más... Pues bueno, aquí estamos todos a estudiar lo mismo, sin embargo cuando yo entré tarde a la carrera yo notaba que muchas personas me miraban por encima del

hombro y a día de hoy estamos todos en el mismo sitio, ¿sabes? Es que a fin de cuentas una nota es un número y muchas veces se le sube [a los alumnos] a la cabeza.

A: Incluso en francés, es que en francés, también la diferencia que hay entre los compañeros es increíble, ¿sabes? Porque yo, por ejemplo, he hecho algún grupo de discusión con gente de francés y entonces ves que lo que ellos dicen es totalmente distinto. Por ejemplo, a lo que en inglés se opina y en inglés hay como tanto afán por ser el mejor que en francés no lo hay, en francés yo creo que hay muchísimo más compañerismo que hay en inglés y es como que todos van a una en francés y en inglés, en inglés van por grupos, cada uno por su lado, su parte y si mejor no te toco pues mejor, ¿sabes?

B,C: [Asienten]

M: ¿Por qué creéis que es? Si es por el tema de nota, yo por ejemplo, pienso en medicina y en la carrera de medicina tienen una nota de corte también muy alta pero después ya en términos de compañerismo es que no hay color entre traducción y medicina. En medicina son todos también una piña.

C: Yo creo que es lo que dice A, que a ver, al final es competitividad pura y dura, que a lo mejor a la gente se les sube a la cabeza el hecho de tener buenas notas y también es verdad que en medicina al final si estás en un grupo estás casi siempre en el mismo grupo, aquí el tema de los grupos como tú puedes escoger tu propio grupo es un poco más lío en el sentido de que tú puedes estar en la carrera y no estar siempre con la misma gente. No coger, no tener los mismos idiomas y tal pero yo cuando entré me pasó lo mismo que decís vosotros en plan, me sorprende mucho que francés están como súper unidos y yo lo pensé y dije, pues será por la competitividad que hay por la nota en plan, que aquí hay gente que, obviamente, pero después también pensé lo de medicina y dije es que no tiene ninguna lógica. En medicina nadie se lleva a matar con otra persona, en plan, es como una súper piña y es un montón de gente. Aquí somos muchos menos y hay un montón de grupillos y es eso que parece como que no es que grupillos que se lleven bien entre ellos si no que es que grupillos cerrados, de bueno, mejor me quedo con este grupillo y no me voy con el otro. Pero yo de verdad no sé por qué puede ser.

B: Yo bueno, en medicina y en científica no lo sé, porque no conozco a nadie ligado a medicina pero sí que la carrera de ciencias en general, yo por ejemplo, tengo amigos que están haciendo ingeniería aeroespacial que es un trece y pico y la carrera de ciencias a la letras en primero ya hay una diferencia muy grande porque en la de ciencias hay como un escalón enorme en primero se sube un montón el nivel y es como que todo el mundo empieza desde cero. Nosotros ya empezamos cada uno con nuestro nivel y cada uno desde el principio en las clases de inglés, por ejemplo, ya vamos mostrando lo que sabe cada uno y lo que no y ahí hay gente que empieza a buscarte y a decir: “uy este no tiene ni idea”. Yo creo que esa comparación se va creando desde el primer momento.

[SEP]A: Pero que en realidad todo está enfocado, ¿sabes? Por el tema de conseguir una nota, es que toda esa competitividad viene por el hecho de querer tener la mejor nota para conseguir entrar en tal Master, en tal Master, en tal Master y al final todo viene marcado por unas cifras, ¿sabes? Si es que al final es lo que hemos dicho antes, yo pongo por ejemplo con mi caso, con X (Se encoge de hombros). Yo puedo sacar un nueve pero mi, o sea mi experiencia y capacidad para traducir hacia el alemán o del alemán es nula, ¿sabes? Es una mierda y al final tienes un nueve y quieras que no... y yo soy una puta mierda traduciendo del alemán, pero aun así pues tienes buena nota, o sea, que al final la nota es una mierda, ¿sabes? No vale para nada y la nota solamente vale para cuando estás estudiando porque luego el día de mañana tú ya estás en una empresa y lo que realmente vale es como te esfuerzas como trabajas y como cumples, ¿sabes? No si has sacado un nueve en multimedia o un nueve en lingüística, ¿sabes? Al final vale para que te den un título.

C: [Asiente]

M: Pues sí, la verdad. Pues no sé, yo creo que podemos pasar a la siguiente pregunta, ¿no?

A,D: Sí.

M: En vuestra opinión, ¿es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Cómo te influye y en qué cosas?

E: A mí, por ejemplo, me influye en el hecho de que si me pongo a traducir y pienso que una cosa es así, la pongo y ya está. Pero, sin embargo, luego hay otras veces en las que cosas muy simples, las reviso veinte veces. Y es por eso, por confianza. Es que hay

veces en las que en una traducción en la que podía haber tardado, yo que sé, una hora, tardas dos horas. Por eso, por confianza. Entonces, a fin de cuentas, el rendimiento va muy unido a la confianza.

A: Ya ves, eso es verdad eh. Al final si confías en lo que tú has puesto, a ver, obviamente siempre se va a desconfiar, pero si confías mucho más de lo que desconfías, al final tardas menos en hacer una traducción porque le das menos vueltas a las cosas y si le das menos vueltas, al final hasta te salen las cosas mucho mejor. Porque, por ejemplo, si piensas mucho una frase, un término o cualquier cosa dices “pues esto no es así o hay otra forma” y al final lo pones mal. La solución que habías puesto antes era la adecuada. Entonces, quieras que no, también si confías en ti eso se ve reflejado en tiempo y en productividad. Tardas menos, puedes hacer más y puedes hacerlo incluso mejor.

D: Sí, a mí también me ha pasado que he hecho una traducción que perfectamente podría haberla terminado en una hora. Pues le he dedicado muchísimas más horas pero por falta de confianza.

B: Sí, a mí, por ejemplo, a la hora de redactar, me ha pasado que, bueno, el profesor que comenté antes que nos daba tanta caña con todo... Yo siempre he pensado y siempre me he considerado una persona que redacta bastante bien y ahora tengo 7000 dudas hasta a la hora de redactar un tweet y cada vez que estoy traduciendo ahora estoy en la página de la RAE, mirando la ortografía, mirando tal y eso hace que tarde muchísimo más en hacerlo todo.

A: Ya ves.

C: Sí, a mí también me pasa, sobre todo con nuestro profesor de árabe ahora mismo que, para traducir de árabe a español, en español, él es como súper súper exigente. Entonces es lo que decía A, a él, por ejemplo, no le sirve un “Sin embargo” si es un “no obstante”. Entonces te pasas un montón de tiempo revisando, revisando, revisando porque no sabes realmente si está bien o no. En plan, tú sabes que está bien, pero te da miedo que este nexo a lo mejor tiene pues un significado que este no lo tiene, tal y tardas mucho más.

D: Claro, si encima también si te pones a pensar en el estilo que tiene el profesor pues le dedicas incluso más tiempo.

E, B: [Asienten]

M: Vale, y, en lo que respecta al ámbito académico, ¿qué ventajas puede traer consigo confiar en que se es capaz de traducir y qué inconvenientes?

A: Pues ventajas eso, mejores notas, mejores traducciones

D: En rendimiento también.

A: En mejor rendimiento. Menos desmotivación. Que te guste más la carrera y más lo que haces.

B: La rapidez también, creo que lo dijo antes A. Cuando no confías en ti tardas muchísimo más. Y eso te afectan muchísimo en la productividad porque no podemos dedicarle un montón de horas a una traducción cuando tenemos que hacer siete.

E: También a la hora de un examen. El hecho de que, bueno, primero, que te de tiempo porque estés más acostumbrado a un ritmo y el hecho de que seas capaz de demostrar tus capacidades. Que no le des veinte vueltas a lo mismo y la acabes liando más, como ha dicho A antes.

B: También respecto a los exámenes, si tuviéramos más confianza en nosotros, yo creo que no nos alarmaríamos tanto al tener que hacer exámenes a papel y con diccionarios a papel y escribiendo a mano. Porque yo por ejemplo me pongo muy nerviosa porque no me dé tiempo de hacer el examen en esas condiciones y creo que si confiara más en mi capacidad de traducir, perdería menos el tiempo en otras cosas a la hora del examen y me daría más tiempo.

E: [Sonríe y asiente]

A: Es que ese es otro tema. Al final, el tema de los ordenadores y tal nos va a traer por el camino de la amargura. Tanto ordenador, al final, te acostumbrar a traducir con ordenador y cuando te ponen un examen sin ordenador... yo entro ya acojonado. Porque ya no sabes, ya dices: “Madre mía, ¿cómo voy a buscar yo ahora esto?” Y no sabes que, a lo mejor, donde mejor tienes que buscarlo es en tu cabeza. Y lo tienes ahí aunque no lo creas, ¿sabes?

D: Es que ya tenemos una dependencia tan grande con los ordenadores que ya no confiamos ni en lo que pensamos.

M: ¿Alguien que quiera decir algo más?

Todos: No.

M: Bueno, pues entramos ya en las últimas dos preguntas relacionadas con la impartición de las clases de forma virtual.

C: [Risas]

M: Entonces, dada la situación por la que la docencia se imparte de manera virtual, ¿os sentís capacitados para tener un papel más activo en vuestra enseñanza? ¿Por qué?

B: Mira, me sentiría capacitada si tuviera tiempo para ello.

E, C: [Se ríen]

B: Porque yo no sé, cuando dijeron que íbamos a dar las clases de forma virtual decía: “bien, voy a tener tiempo para estudiar chino” Y no. Durante el curso tengo muy poco tiempo para estudiar chino, bueno, pues ahora tengo menos. Yo creo que todos nos quejamos mucho de la carga de trabajo.

A: Ya ves. A ver, si es verdad que también, el profesorado no tiene en cuenta que, a veces, como estás en tu casa, y no estás en clase y te tratan de dar lo mismo de la misma forma incluso metiéndote más tareas que si estuvieras allí, ¿sabes? Y al fin y al cabo la capacidad de concentración que tienes aquí, cada uno en su casa, es mucho menor. Yo, por ejemplo, me concentro menos aquí que en clase. Porque quieras que no aquí tienes un montón de estímulos, tienes la cocina, tienes a tus padres, tienes a tu hermano, tienes lo otro y allí solo tienes a la profesora hablándote. Aquí, quieras que no, cualquier cosa te entretiene, te distrae.

C: Es que además creo que es el hecho de que, al menos en mi clase en sí, de enseñar materia o explicar no me están dando, bueno en servicios públicos sí. Entonces es como que te intentan meter la misma carga de trabajo y es como que tú tienes que aprender o leerte tú las diapositivas por tu cuenta y nadie te las explica. Entonces si tú no sabes sobre el tema, por ejemplo en multimedia, las clases de X a lo mejor no son las mejores clases para atender, al menos estás en clase y sí que coges cosas pero al estar en casa, si te mandan hacer no sé cuántos trabajos, no te da tiempo ni a leerte las diapositivas. Es como que es mucho más complicado aprender porque no hay nadie que te explique y

ya, cuando preguntas dudas, hay profesores que ni te responden. Te dicen: “Yo es que quiero que penséis en las respuestas”. Y después tampoco te corrigen los ejercicios y es como: “pues así no voy a aprender nada, ¿sabes?”

E, B: [Se ríen]

D: Sí, ahora es que, yo por ejemplo, tardo muchísimo en realizar una actividad porque, por ejemplo, yo en la clase preguntas una duda que tienes y te la resuelven al momento, pero ahora haces la pregunta y tardan tres horas en contestar y tardas mucho más en hacer las actividades.

B: Claro, yo por ejemplo le hice a X una pregunta un viernes por la tarde para un trabajo que había que entregar el martes, me respondió el lunes por la mañana y había terminado ya el trabajo y lo tuve que rehacer entero.

C: Yo también entiendo que ellos no van a estar 24/7 atendiendo al correo pero al igual que yo lo entiendo, también tienen que entender ellos que no me pueden mandar muchas tareas y que sigue habiendo un horario de clase “oficial” y un horario de hacer actividades y todo eso. Porque yo lo que sí que vi es que como que tú estás en tu casa te pueden mandar lo que quieran y cuando quieran y pueden hacer cualquier tipo de cambios porque como tú tienes prado, tienes que mirarlo todos los días y ver si ponen cosas, no ponen cosas, si hay que entregar no se qué, si hay que entregar no sé cuánto. Es como vale, yo entiendo que no me respondas a los correos al minuto pero entiendo que yo no voy a estar todos los días entrando a Prado y al correo.

D: Estamos mucho más saturados, creo yo.

B: Y que te vas a comer, vuelves, y tienes veinte correos nuevos.

M: Entonces podríamos decir que sí que os sentís capacitados para ser autosuficientes pero que tampoco el profesorado os está dando la oportunidad de serlo. Porque digamos que por una parte te piden ser autosuficiente en el sentido de que algunos no dan clases, te dejan el material y ya está, pero al mismo tiempo te están mandando correos 24/7, en cualquier momento y están encima de ti pero no para lo que deberían estar.

E: Sí, pero yo creo que volvemos un poco a que depende del profesor porque yo estoy totalmente de acuerdo con lo que estáis diciendo pero, por ejemplo, X, de Edición y Maquetación, cuando nos dijeron que dejábamos de ir a clase, los de Edición y Maquetación nos echábamos las manos a la cabeza porque no podríamos ni usar el programa ni nada. Sin embargo, él está dando su 200% dándonos clases *online*, comparte su pantalla e incluso él se ha dedicado a grabar tutoriales en su casa de media hora y subírnoslo. Está a lo más mínimo que le preguntas una duda te la contesta, está súper encima. Nos ha retrasado la fecha de cada práctica para que estemos más desahogados, nos ha propuesto hacer tutorías individuales a cada uno. O sea, es que depende mucho del profesor. Pero si, por lo general no hay tiempo para ser autosuficientes.

C: Además que del profesor, también depende del manejo que tengan ellos con todo esto [herramientas informáticas] porque hay profesores que no tienen ni idea. Como que nos piden a nosotros, nosotros sabemos utilizar esto pero ellos no y no dan clase virtual. Pues mira, hay cosas que no puedes aprender por tu cuenta. En Interpretación necesitas a un profesor si o si. Porque lo necesitas, pues ya ves tú, las clases virtuales que estamos dando en Comercio y turismo. Y después hacéis vuestros glosarios, y hacéis vosotros y vosotros. Si tenéis alguna duda me preguntáis el jueves y es como que no se dan cuenta de que puedes ser autodidacta pero estás en proceso de aprendizaje. Necesitas un apoyo no constante, pero necesitas un apoyo. Y si el apoyo se desvanece, no aparece o aparece cada tres semanas... pues al final dices, mira, yo quiero aprender pero no puedo.

M: Al final, nadie os ha dicho nunca tenéis que ser autodidactas y ahora de repente se os pide ser autodidactas. Entramos en la última pregunta ¿Creéis que a lo largo de la carrera habéis adquirido las herramientas para ser lo suficientemente autónomos?

C: Cada uno tiene sus recursos, depende mucho de lo que... en plan, del tema que intentes buscar y todo eso. No sé qué decir tampoco.

M: ¿Tú crees que a lo largo de la carrera te han dado esos recursos o que cada uno viene con los suyos de serie?

C: Hombre es que es lo de siempre. También depende del profesor, depende de la asignatura. [Dubitativa] Yo al final... en plan en prado si cuelgan cosas que son útiles pues si que las miras y si no, al final lo que hago yo es mirar en las páginas que yo creo

oportunas para entender lo que me están diciendo. Si me envían una página que me cuesta mucho encontrarlo, a lo mejor tú tienes tus trucos para poder llegar a los suyos y aprender bien, pero... No sé, yo casi utilizo mis recursos en lugar de los que me dan.

A: Sí, pero bueno es eso. Al final son recursos que tú has ido desarrollando a lo largo de la carrera, ¿sabes? Que no te los ha enseñado nadie. Son cosas que poco a poco has ido tú descubriendo. Has dicho: “esto me puede funcionar, esto lo guardas” Y quieras que no, hombre, ya a estas alturas tenemos que ser autosuficientes y autónomos porque el año que viene nadie va a estar encima de nosotros. Este año o dentro de diez años, cuando alguien nos dé un texto que no hayamos visto en la vida, tú no puedes ir a la facultad otra vez y decirle a X: “Oye X, ¿esto cómo se traducía? ¿Sabes? Y ya te tienes que buscar tú las castañas. Entonces son herramientas que tú has ido desarrollando y yo creo que hemos ido desarrollando todos bien. Porque yo no conozco a nadie de la carrera que [no sepa buscar con herramientas de Google] para buscar en Google con herramientas de esas que hemos dado en Documentación. Al fin y al cabo, todos salimos con cierto nivel de conocimiento. No somos informáticos, pero nos podemos defender bastante bien a la hora de buscar información. A la hora de hacer búsquedas terminológicas y esas cosas.

B: Sí, yo creo eso, que a lo largo de la carrera, ya sea un poco por nosotros mismos y recogiendo todo lo que nos han dado en todas las clases, nos hemos vuelto un poco capaces de ir tirando por nuestra cuenta. Y que cada uno ha ido desarrollando su propio método de hacer las cosas.

D: Yo sí es verdad, que ahora en cuarentena, estoy utilizando muchos recursos que me han enseñado con anterioridad en otros años de la carrera y me sirven, me son muy útiles para hacer ciertos trabajos.

A: Ya ves, ahora es cuando agradecemos documentación.

E: Sí [Se ríe]

M: Entonces eso, en general sí que os creéis con las herramientas suficientes para ser autónomos, dada la situación que hay, por la que sabemos todos que el papel del profesor, al fin y al cabo, está en un segundo plano. Y o te buscas tú la vida, o te la buscas.

A: A ver, obviamente no en un 100%. Obviamente no somos ni vamos a ser jamás un 100% autónomos porque siempre necesitas de alguien. Siempre necesitas que alguien te ayude, que alguien te empuje. Quieras que no, aunque tengas 60 años y 30 años de experiencia en la traducción, siempre necesitas a alguien que te empuje y alguien al lado que te vaya ayudando. Pero es verdad que 60/70%, sí, más o menos tenemos ya los recursos para ser autónomo.

M: ¿Algo más que queráis añadir?

Todos: No

M: Esa era la última pregunta ya. Pues muchas gracias por vuestra participación.

### **Anexo 3. Guion de preguntas grupos de discusión post-asignatura.**

#### **GUIÓN POST-ASIGNATURA (Adaptado de Haro-Soler, 2018: 218)**

1. ¿Os sentís capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral? ¿Por qué?

2. A lo largo de la asignatura TEAB, ¿ha aumentado la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Ha disminuido? ¿No ha experimentado ningún cambio? ¿Por qué?/¿Cómo?

3. En la asignatura TEAB, ¿el profesor ha influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿ha desarrollado o ha disminuido esa confianza? ¿Qué acciones ha realizado para ello?

4. ¿Qué otros aspectos de la asignatura han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Han influido algunos de los siguientes factores en la confianza que poseéis a la hora de traducir? ¿De qué modo? ¿Por qué?

- Trabajo en equipo
- Roles (rotación de roles)
- Presentación de traducciones en clase
- Ficha de Gestión de Proyectos, Ficha de Talón de Aquiles , Ficha de Autorregistro.
- Rúbricas
- Tabla de Nord
- Críticas realizadas por el profesor
- Presentación por parte del profesor tras cada proyecto de traducción
- Persuasión verbal.
- Sistema de evaluación
- Criterios de evaluación.
- Sesión sobre las creencias de autoeficacia

- Información teórica al comienzo de cada bloque.
- Tutorías.
- Revisión de traducciones de compañeros.

5. ¿Han influido los compañeros de TEAB en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Cómo? ¿Habéis detectado un cambio en la influencia de los compañeros en vuestra autoeficacia con la docencia *online*? ¿Cómo habéis experimentado la participación en las clases *online*?

6. A lo largo del cuatrimestre, ¿qué otras acciones o actividades han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores?

7. ¿Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué? ¿Y en el caso de textos especializados?

8. ¿Qué beneficios puede tener un/a estudiante que confíe en sus capacidades como traductor/a frente a otro/a que no confíe en ellas? ¿Qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades para traducir?

9. ¿Consideráis que ha aumentado vuestra capacidad de aprendizaje autónomo mediante la docencia *online*?

10. ¿Qué ventajas e inconvenientes habéis detectado en la docencia *online* en relación a la influencia que esta haya podido tener en vuestra autoconfianza?

#### **Anexo 4. Transcripción grupos de discusión post-asignatura.**

### **TRANSCRIPCIÓN POST-ASIGNATURA**

#### **GD1**

M: ¿Os sentís capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral ahora que termináis la carrera? ¿Por qué?

A: Venga, empiezo yo [Risas]. Si me hubieras preguntado, bueno me preguntaste no sé hace cuánto. Y no me acuerdo de lo que dije, pero seguramente sea distinto a lo que te voy a decir ahora. Yo creo que, aunque no me sienta capacitado, lo puedo hacer. O sea, de alguna manera me puedo buscar las habichuelas, no sé, como que con todo esto del confinamiento me he dado cuenta de que si no tienes la forma de hacerlo te la buscas. Y yo creo que sí podría. Que las cosas salieran bien desde un principio pues ya es más complicado pero yo creo que sí podría.

B: Yo creo que también un poco en la línea. No me siento capacitada, pero tiraría para adelante.

C: Yo igual. Yo creo que al final si tienes que traducir sobre un tema, tienes que aprender sobre ese tema. No te puedes especializar en traducción científica porque lo mismo puedes estar traduciendo un día sobre tornillos y al día siguiente sobre motores industriales. Entonces yo creo que tienes que tener la capacidad de documentarte y saber buscar ciertas cosas y ya el resto pues como que fluye más fácil. Entonces pues, ¿qué si eso puedo hacerlo ahora mismo? Pues vamos a decir que sí. Pero tampoco tengo mucha seguridad. Yo creo que hasta que no te pones en práctica en una situación real... bueno, real, véase un examen, pues no tienes ni idea de si puedes hacerlo o no. Porque mientras tanto te puede ayudar la gente en algo que no sepas y si no lo sabes pues tampoco pasa nada, aprendes, porque no te queda otra. Es lo que decía antes A. ¿Qué vas a hacer? ¿Decir que no? Pues no.

D: Yo pienso igual que ellos. Pienso que sí podría hacerlo, pero tal vez tardaría mucho tiempo en documentarme, más que una persona que lleva mucho tiempo traduciendo. Y quizá no sería de una calidad estupenda, pero bueno, saldría del paso.

M: Tardarías en documentarte pero, ¿crees que tienes las herramientas suficientes para documentarte?

D: Sí, sí.

M: Vale. ¿Os sentís capacitados para traducir textos especializados de traducción directa o también de traducción inversa? ¿Sería la traducción inversa un impedimento para que os sintierais capacitados?

D: Yo en realidad, me siento más capacitada para hacerlo a inversa. Porque yo entre TEAB y THAB [traducción jurídica inversa], me siento más capacitada que en directa que no he hecho nada. Bueno, un poco en TEBA [traducción especializada inglés>español] pero no era tan especializado. Era como periodístico o así.

B: Yo casi todo lo he hecho en directa, por lo que preferiría en directa. Pero sí, lo haría en inversa si fuera necesario.

C: Sí, yo exactamente igual.

A: Yo, depende. O sea, yo creo que el tema de la terminología pues más o menos igual o incluso mejor en la inversa porque es lo que más he hecho este año pero luego, la expresión y el lenguaje, mejor en la directa. Porque todavía no me expreso también en inglés como para un nivel profesional, creo yo.

M: Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué? ¿Y en el caso de textos especializados?

A: Sí. O sea, por ejemplo, para el último examen de TEAB, íbamos un poco, yo creo, por lo menos en mi opinión, con miedo ¿no? [Risa] Porque entre que es jurídica, bueno igual vosotras no porque habías hecho jurídica inversa. Entre que es jurídica, no sé, era algo que es más complicado pero no sé, si vas con la mentalidad de que bueno, te da tiempo a preparártelo bien, que vas a buscar las cosas y las vas a encontrar o si no encuentras algo, vas a ser capaz de averiguarlo, como que no sé... se me ha olvidado la pregunta en realidad. [risas]

B: Eso, que es importante la actitud con la que te enfrentas para que te salga bien.

C: Yo no sé si lo dije la otra vez, pero si veo un texto científico... [niega con la cabeza] O sea, es que no sé hacerlo. Luego pues vas buscando cosas, te van saliendo y vas

cogiendo confianza pero al principio es imposible. Aunque sea el corazón para niños de tres años, no puedo. Tengo que ir cogiendo confianza poco a poco, que al final eso tendré que cambiarlo. Supongo que eso se cambiará después con el tiempo.

M: ¿Y con esta asignatura no ha cambiado ese miedo hacia los textos científicos?

C: Es que realmente textos científicos no hemos visto, que yo recuerde.

A: Nosotros como grupo [A y C estaban en el mismo grupo de trabajo] no hicimos ningún texto científico.

C: Ah, ¿pero hubo? No lo sé. [Risa] Pues no lo hice. Pero que eso que estaba diciendo, yo creo que más que científico es especializada en general, por lo que puedo contestar. ¿Ha cambiado la cosa? Yo creo que los exámenes y los trabajos en grupo te ayudan a espabilar porque tienes que acabar la carrera, tienes que aprobar el examen. Entonces pues sí, me ha servido, lo mismo no de la manera idónea, pero sí la confianza... más que confianza es o lo sacas o lo sacas. Y los trabajos en grupo por no dejar mal a tu grupo, es una responsabilidad.

D: ¿Puedes repetir la pregunta?

M: Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué? ¿Y en el caso de textos especializados?

D: Ah, pues totalmente sí. Porque si piensas que no vas a poder a hacerlo pues no... si que es verdad que al principio cuando lo ves piensas “madre mía, es complicado” pero luego como que lo que ha dicho D, que vas buscando y vas confiando más en tu capacidad. Que sí es importante.

B: Todos en la carrera empezamos pensando que va a ser imposible y cuando terminamos no pensamos que va a dejar de serlo pero como que lo vemos un poco más factible.

M: ¿Eso es porque os pensáis que tenéis las herramientas suficientes para hacerlo? Puede que no seáis expertos en el tema en cuestión, y más en el caso de textos especializados, pero, ¿os pensáis que tenéis las herramientas necesarias para suplir esa falta de especialización? ¿pensáis que os han enseñado las herramientas necesarias para documentarse o para aplicar las estrategias de traducción necesarias?

A, B, C, D: Sí

M: ¿Qué beneficios puede tener un/a estudiante que confíe en sus capacidades como traductor/a frente a otro/a que no confíe en ellas?

A: Tiene muchos beneficios. Sobre todo a la hora de... no creo tanto en un examen, si es como en los exámenes que hemos hecho en TEAB con un tiempo limitado, no creo tanto porque el que no confía de todas formas tiene que ponerse a hacerlo y tiene que ponerse a hacer lo que le salga en el momento. Pero a la hora de hacer algo más elaborado, si no confías en ti mismo, le das demasiadas vueltas a las cosas y al final... Yo soy de los que piensan que hay que hacer lo que el instinto te diga y si no confías en ti mismo, a veces lo cambias porque no estás seguro, no sé un término, la forma de decir algo, lo que sea, y muchas veces te equivocas. O por escuchar a la gente y no escucharte a ti mismo, también acabas haciendo algo que está mal. Yo creo que en el fondo lo sabes pero como te fías más de los demás que de ti mismo, pues yo creo que en ese sentido tiene ventaja quien confía en si mismo, por supuesto.

D: Yo estoy totalmente de acuerdo.

B: Es cierto que también tienes que tener cuidado porque pasarse de confianza también puede ser contraproducente.

C: Yo creo que más que una cuestión de calidad, al final es lo que decía A. En un examen eso, preguntar al compañero, bueno o en un trabajo o tal, puede que llegues a la calidad. Pero yo creo que más que calidad es una cosa de eficacia, de solucionar los problemas en menor tiempo y de mejor manera. También es lo que dice B, no te vayas a pasar, porque es necesaria una revisión, es necesario tal, pero en general, sin tener eso en cuenta, la diferencia es la eficacia.

M: Esto nos lleva a la siguiente pregunta que es, ¿qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades para traducir?

B: Lo que ha dicho C. Si te confías demasiado puedes no hacer una revisión o algunos términos que puedes no estar 100% seguro y aventurarte y luego eso puede acarrearle problemas.

A: Yo creo que además, un poco lo contrario de lo que he dicho, que no escuches a los demás y siempre te creas que lo tuyo es lo que está bien y eso tampoco es bien.

D: Incluso con los profesores.

A: Hombre, y con los profesores sobre todo porque si el profesor te lo dice bien e intenta ayudarte le tienes que hacer caso, que para eso sabe más que nosotros.

M: Entonces, a lo largo de la asignatura TEAB, ¿ha aumentado la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Ha disminuido? ¿No ha experimentado ningún cambio?

C: Fíjate, pues yo creo que dentro de lo malo de la situación y de todo, yo creo que han mejorado un poco las mías. Porque es lo que decía A antes de que nos han obligado a buscarnos la vida en muchas asignaturas, de hecho en las que nos han facilitado la vida ha sido más bien la excepción y no la regla. Entonces al tener que ser tan autodidacta pues no te queda otra. Si ves que las cosas te van saliendo bien, por ejemplo yo he sacado muy buena nota en el examen de jurídica, que yo hice el examen y dije “ahí lo llevas” y ha salido bien, pues no lo estaré haciendo tan mal. Y luego una cosa que me parece súper importante en esta asignatura, es que los trabajos en grupos, el *feedback* es individual. Tú entregas un trabajo en grupo en otra asignatura y lo mismo has hecho la documentación, la terminología y la traducción súper bien y luego llega el revisor, que por ser estadounidense se cree la hostia y te la ha cambiado y sacas un 6. ¿Es culpa tuya? Pues ahí entrarían otras cosas, ¿tengo yo que revisar al revisor? Entonces que haya una cadena en la que cada uno se responsabilice de su parte es súper importante. Yo creo que eso es lo que también ha ayudado a que vayamos viendo los diferentes roles y al recibir ese *feedback* tan específico, que vaya aumentando nuestra confianza.

M: Vamos, que te ha servido también para ver tus puntos fuertes y tus puntos débiles dentro de las estrategias de traducción para saber si tienes que documentarte mejor o qué es lo que tienes que mejorar.

B: Yo iba a decir un poco lo mismo. Estoy muy contenta con los resultados de esta asignatura. Al principio empecé con mucho miedo, me daba mucho miedo no llegar y estoy bastante contenta. También quiero comentar lo que has comentado de los puntos débiles. El hecho de analizarnos desde un primer momento a nosotros y que nosotros fuéramos conscientes para ver dónde creíamos que fallábamos, yo creo que nos ha ayudado muchísimo para ver si hemos evolucionado o no. Y yo en mi caso estoy bastante contenta.

M: Relacionado con eso. La ficha del Talón de Aquiles que tuvisteis que rellenar a principios de semestre. ¿Veis eso útil como punto de partida para identificar los puntos débiles y a partir de ahí trabajarlo?

D: Yo creo que sí que es importante. Porque muchas veces como que tienes la idea en tu cabeza pero no te sientas a pensar “vale, esto lo tengo que cambiar, esto lo tengo que mejorar” y así es una forma de sentarte decir “esto lo tengo bien, esto lo tengo que mejorar”.

C: Yo creo que igual. El único problema que veo es que igual lo hacemos muy pronto. Porque yo he llegado a la asignatura, había tenido otras asignaturas parecidas pero yo que sé si soy buen terminólogo jurídico del español al inglés. Yo lo hubiera puesto, si no se puede hacer una prueba al principio, que yo lo entiendo porque también nos hubiéramos quejado nosotros, si hubiera hecho un *check up* después del examen del bloque económico para ver lo que se te da mal. ¿Sabes lo que te digo?

M: ¿Te refieres a que te costaba identificar tus puntos débiles al principio porque no tenías experiencia previa?

C: Exacto.

M: ¿Entonces, en general, todos decís que ha aumentado vuestra confianza en esta asignatura?

Todos: Sí.

M: Quién lo iba a decir a principios de semestre, ¿no?

C: Yo, desde luego que no. [Risa]

M: En la asignatura TEAB, ¿el profesor ha influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿ha desarrollado o ha disminuido esa confianza?

B: Sí que ha influido. Y en mi caso, positivamente, para aumentarla. Yo ya lo he dicho, al principio tenía cero confianza en mí. De hecho creo que era una de las asignaturas que más miedo me daba. Me ha ayudado mucho sus correcciones, la forma de explicar, su grado de interés por nuestra comprensión y todas las veces en las que repite lo

mismo: en lo que nos tenemos que fijar, todas las dificultades que los textos presentaban.

D: Yo creo que también me ha influido positivamente pero creo que hubiera sido mayor si hubiéramos dado la clase presencial. Porque *online* como que me he sentido muy despegada, a veces como que perdía la concentración y eso también afectaba a mi confianza, porque ves que no te estás enterando de nada, está llegando el examen y ves que... Entonces como que ha influido positivamente pero quizás no tanto como debería haberme influido.

A: Yo básicamente lo mismo que D. Y quizás pues el hecho de que ella envíe las correcciones de los textos, te ayuda a prepararte el examen y a ir un poco más confiado porque ya que de forma *online* te cuesta más enterarte de las cosas, al menos tienes eso ahí para no perderte. Y eso de cara al examen ayuda.

C: Yo igual. Yo creo que la asignatura está muy bien planteada. Yo creo que la putada, porque no creo que tenga otro nombre, es la situación. Pero yo creo que se ha adaptado lo mejor posible y para no repetirme, pues lo que hecho antes, el acierto es ir corrigiendo individualmente y no solo la traducción, sino que vas comentando cada parte. Porque al final acabas con un pedazo de *feedback* y además tenemos disponible el de todos y al final es que eso solo puede servir para bien. Entonces genial.

M: Entonces, por ejemplo, ¿veis útil la forma de corregir? Porque en otras asignaturas se sigue simplemente una traducción modelo a partir de la que se corrige.

A: Yo creo que lo mejor de la asignatura es la forma de corregir.

M: ¿Veis útil también el hecho de que se vaya corrigiendo cada una de las etapas de la traducción y no solo la traducción? ¿O que cuando se plantea una duda corrigiendo se enseña el proceso para llegar a esa solución?

C: Sí, pero llegando a la solución. Porque no es como otros profesores que te dicen: “no, esto no es así” y les preguntas cómo es y te dice “ah, es que tiene muchas correcciones posibles”. A ver, sé que tiene muchas correcciones posibles pero dime por lo menos un ejemplo o, no sé, al menos es clave el saber cómo se llega a eso. Yo creo que lo hace súper bien.

B: Yo creo que el hecho de recalcarlo tanto, ayuda. Al final es como que lo automatizas y al hacerlo de forma autónoma como que te sale, como instinto, el hecho de buscar algo, el hecho de asegurarte o incluso te acuerdas de lo que dijo en clase y ni te hace falta buscarlo.

M: ¿Creéis entonces que esa forma de corregir y resolver dudas os ha ayudado a realizar búsquedas más eficaces?

Todos: Sí.

M: ¿Cómo veis el hecho de que se vaya aumentando poco a poco la dificultad en los textos, de manera que también se incluyen algunos aspectos vistos en textos anteriores? ¿Creéis que es una buena técnica para ir afianzando conceptos y que ayuda a repercutir positivamente en vuestra autoconfianza?

B: Yo creo que sí, porque todo se repite y todo se recalca.

A: Sí.

D: Además también se traducen textos más difíciles como el del Código Civil, que, es complicado, pero cuando llegas al examen ves que no es como eso. Como que en ese sentido sí que aumenta la confianza, porque si he hecho un texto más difícil es que puedo hacerlo.

M: Ya hemos comentado algo acerca del *feedback*. El hecho de que sea individualizado, por roles. Por ejemplo, ¿qué opináis de las rúbricas?

D: Yo sí.

A: Yo sí. Pero yo con lo que más me quedo es con lo que me dice en el momento [en clase durante la corrección]. Está bien por si te has llevado una impresión diferente de la que luego pone en la rúbrica pero que yo creo que lo más importante es lo que se dice en persona.

B: Claro, porque al fin y al cabo es una palabra la que te señala y sin una explicación más detallada. En clase sí te da esa explicación y eso te queda.

D: Claro, porque la rúbrica, al fin y al cabo, son números del 1 al 4. Vale, te sirve para saber si lo has hecho mejor o peor, pero es lo que te dicen ellos, cuando lo expones es como más individual y te dice “has hecho esto por esto”.

M: ¿Qué otros aspectos de la asignatura han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? Por ejemplo, el trabajo en equipo, los roles, pero el hecho de que se vayan rotando, la forma de presentar las traducciones en clase...

C: A mí me parece la mejor manera de llevar una clase. En persona me hubiera gustado más, porque así, te pones a mirar el móvil y se te han pasado veinte minutos y a lo mejor se han dicho cosas muy importantes y en el aula estaríamos más concentrados. Pero bueno, al final eso [el hecho de que se haya tenido que impartir la docencia *online*] no se puede controlar de ninguna manera. Yo creo que aún con esta situación es la mejor manera de dar esa clase.

A: Por un lado pienso que a veces es un poco coñazo tanto trabajo en grupo, pero por otra parte al estar planteado para que te evalúe independientemente y que valgan las dos pruebas por igual, como que vas con menos, no sé miedo o agobio que otras veces. Porque dependes de otras personas para la nota, o peor, que otras personas dependen de ti para la nota, que yo creo que eso me fastidia más. Como no dependen los demás tanto de mí, no me molesta tanto trabajo en grupo.

D: Yo creo que, si esta asignatura, los encargos no se hicieran en grupo, sería mucho trabajo. Entre la documentación, la terminología, es muchísimo. También eso ayuda, que vayas cambiando el rol, no sé.

B: Sí, yo también. Creo que es muy importante. Además, al fin y al cabo, es lo que todos nos dicen. Cuando salgamos, si vamos a trabajar en grupo, pues está bien acostumbrarte desde un principio. Pero es cierto, sería imposible hacer todo esto de manera individual, podrías exponer un trabajo al cuatrimestre.

M: ¿Os sentís capaces ahora, una vez terminada la asignatura, de trabajar en un equipo real de traducción? ¿Creéis que ha habido una aproximación al mundo real?

Todos: Sí.

C: Todo lo posible, sí.

M: Y, ¿qué os parece el sistema de evaluación? ¿El empleo de dos pruebas de traducción, si bien en condiciones normales deberían haberse realizado en papel y sin ordenador? ¿Ha contribuido a que os creáis más capaces de traducir?

D: Yo lo comparo un poco con la asignatura THAB y es verdad que al examen [de TEAB] fue mucho más confiada porque tenía el ordenador. Aunque me decían “no mires”, pues claro, siempre que tenía una duda podía mirar. Pero claro, estando en clase, era el diccionario, tus glosarios y ya está. Entonces vas más nerviosa. Entonces en ese sentido esta vez, al tener el ordenador y todo, estaba como más tranquila y mejor.

A: Yo, bueno lo primero que me parece perfecto que esté dividido en dos exámenes [según bloques] porque me parecería una barbaridad que hubiese un único examen y contase toda la nota. Luego que, como no he hecho, el examen en papel, no puedo comparar. Si es verdad que, como teníamos poco tiempo y eso, pues al final te da tiempo a buscar cuatro cosas, porque al final no te da tiempo a mucho y vas con lo que sabes. Buscas para estar seguro más que nada. No sé si habría habido mucha diferencia con hacer el examen en papel, en nervios míos, sí que un montón, pero en el resultado quiero decir, no lo sé.

C: Claro, yo creo que, no quiero decir que es una tontería, pero veo bastante ilógico hacer los exámenes en papel. Y más si la única justificación es que miramos muchas tonterías y perdemos el tiempo. Yo entiendo que las mismas tonterías se pueden mirar en un diccionario, en papel me refiero. Yo creo que eso ya va en la responsabilidad del alumno. No sé si hubiéramos podido tener glosarios [en el examen en papel].

A: Sí, sí.

C: Entonces yo creo que no hubiéramos utilizado mucho más. Es lo mismo un diccionario en línea que un diccionario en papel y no creo que por buscar dos tonterías y que te quedas tú más tranquilo, vaya a quedar peor la calidad de la traducción. Pero vaya, entiendo que es la decisión de cada profesor y, aunque no la comparto, soy consciente de que podría estar mucho peor la cosa. Tampoco me quejo.

D: Es verdad que con el ordenador, como que no estás tan nervioso, pero en papel, como no puedes mirar nada. Porque es verdad que yo, en el último de jurídica, empecé a buscar cosas y empecé a ponerme nerviosa y no sabía qué poner, empecé a cambiar cosas y un jaleo. Pero es verdad que el año pasado, haciéndolo en papel, pues no tenía

tantas dudas y al final me salió mejor incluso que ahora que dudaba muchísimo porque empezaba a mirar, encontraba en un sitio una cosa, en otro sitio otra, y al final no sabía qué poner.

A: Yo, es que, esto es ya una tontería personal pero sí experiencia de la asignatura de TEBA. Yo escribo muy mal a mano, entonces como que borrar muchas cosas porque estaban mal y, total, que no sé hacer exámenes en papel. Que sí, las cosas de buscar y todo eso no me hubieran salido mal, pero el hecho de tener que escribir en papel, más que buscar en los diccionarios, a mi me habría provocado bastante ansiedad. Porque es lo que me pasó en TEBA.

B: Yo es que es la primera asignatura en la que utilizo ordenador, yo en el resto de asignaturas ha sido a mano y con diccionarios y la verdad es que por una parte es mejor porque he usado básicamente lo mismo pero buscar un término en un glosario es mucho más rápido que en papel, por muy en orden que lo tengas, inevitablemente pierdes más tiempo, pasando hojas o lo que sea, pero sí es cierto que las dudas que se te plantean cuando tienes un ordenador son más que cuando lo tienes en papel. Porque cuando lo tienes en papel, dices mira es lo que tengo y lo que hay, de aquí no puedo salir. Pero cuando tienes un ordenador, como tienes la opción de buscar, te vas por las ramas y tú mismo te creas dudas. Tienes sus pros y contras.

M: ¿Creéis que la forma en la que se plantean los exámenes: aportando descriptores y acotando el tema antes de realizar el examen os aporta confianza porque al final y al cabo os ayuda a hacer una documentación previa exhaustiva?

A: Depende de los descriptores. En caso de TEAB, y sobre todo, en uno de los dos exámenes, yo creo que dio en el clavo. Sí que me ayudó a buscar y sobre todo, yo me miraba todas las correcciones y me fijaba en cosas que tuvieran relación con esos descriptores. Otros profesores te ponen unos descriptores que dices “esto para qué me lo pones, si no vale para nada”. Entonces depende, si son específicos, yo creo que sí ayudan mucho más que ir de vacío.

M: ¿Llegáis entonces al examen más seguros?

A, C: Sí, sí.

B: Si no son descriptores generales, que es lo que dice A, que te confunden más que otra cosa, sí.

M: Pasamos a hablar entonces de los compañeros. En TEAB, en esta asignatura.

Todos: [Risa]

M: ¿Han influido los compañeros de TEAB en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla?

D: ¿Los compañeros?

M: Sí, los compañeros de la asignatura.

A: Yo es que este grupo en concreto no veo problemas, lo veo un grupo, ya no sé si porque ha sido todo *online* y la gente como que se mete menos por medio, pero la gente como que no, no he visto maldad en general en la gente. Y luego en concreto la gente que he tenido en el grupo, la mayoría, para mal, no me han hecho nada. Hay algunos que me han ayudado y hay algunos que no me han hecho nada, simplemente no me han aportado nada. Para mal no, de hacerme sentir que lo que yo hago está mal no porque yo que sé, porque por ejemplo C me revisó el texto y me hizo cambios justificando y eso, yo que sé, sin ningún problema de hacerme sentir mal. Yo creo que es más yo a mi mismo. Pero en este caso, en esta asignatura, con otra personas, yo no. No sé vosotros.

D: Claro, yo igual. No me han influido para mal pero tampoco a bien, como normal. He estado a gusto pero no me han hecho, no sé. No me han hecho sentir mal pero tampoco creo que me hayan influido como, es que no sé. Como neutro.

C: A ver. Yo diría que el principal problema que te puede surgir en un grupo es que una parte no esté bien hecha. Y eso, en nuestro grupo, no nos ha pasado que alguna persona no haya hecho su parte y tener que meterte tú a ayudarlo. Lo bueno de esta asignatura es que te valoran personalmente. Entonces si yo soy traductor y veo una terminología mala, se lo voy a decir al terminólogo, pero si esa persona no quiere cooperar, yo estoy tranquilo porque aunque yo haga mi propia terminología, al final, se me va a poner mi nota. No se va a ver reflejado.

A: Yo me refería a eso, que en estos casos no ha disminuido la confianza esta persona porque no me ha afectado a mí. En todo caso, a lo mejor me molesta o me enfada, pero afectar a la confianza no.

M: Entiendo. A nivel general en la asignatura, no ha habido un ambiente negativo.

A: No.

M: Por lo que a la hora de exponer las traducciones no os sentías coaccionados por ver con qué os saltaban los compañeros.

A: No, no, no. Para nada.

C: Y yo creo, que al ser virtual, menos todavía.

D: Claro.

C: Se ha notado un montón el cambio vamos.

D: Porque además en clase [presencial], la profesora como que pediría más participación pero es que *online* no se escuchaba ni un grillo. O sea, tú estabas hablando con la profesora [a la hora de exponer]. Que a lo mejor en clase también estábamos un poco dispersos pero al estar ahí presente tienes que responder.

C: Claro, tienes que estar más o menos pendiente pero siendo una cosa virtual... Había gente que no tenía micrófono, había gente que tenía sus problemas. Es diferente. Entonces respecto a eso, pues mira, sí, mejora. Tienes menos *feedback*, tanto negativo como positivo de los compañeros.

B: Yo es eso. Yo estaba bastante cómoda en nuestro grupo. Nos hemos ayudado siempre que lo hemos necesitado, estábamos ahí cada vez que alguien necesitaba algo. Cuando las cosas salían bien, lo decíamos, cuando salían mal, intentábamos buscar la solución. Cuando estábamos agobiadas por el tiempo porque en una de las traducciones nos cambiaron veinte mil cosas y no nos daba tiempo y era como “y ahora esto cómo lo hacemos”. Todos estuvimos ahí, todos echamos una mano, todos arrimamos el hombro y creo que eso ha sido muy positivo y a mí me ha ayudado bastante, la verdad. Yo estoy muy contenta.

M: Diríais entonces que, más bien, en esta asignatura, más que una influencia de los compañeros a nivel general, estaríamos hablando de una influencia más a nivel de cada uno de los grupos de trabajo, que es con quienes tienes más contacto.

Todos: Sí.

M: Relacionado con lo que decías de la docencia *online*, tenemos una pregunta acerca de esto que es: ¿Habéis detectado un cambio en la influencia de los compañeros en vuestra autoeficacia con la docencia *online*? No sé si tenéis presente la primera parte de la asignatura que se desarrolló de manera presencial, pero me gustaría que identificarais diferencias respecto a la docencia *online*.

C: En relación a la dinámica de grupo, tampoco he detectado mucho cambio porque al final los trabajos había que hacerlos, con las herramientas que hemos utilizado: drive... Tal vez con un poco menos de comunicación pero vamos, que tampoco ha sido un problema, por lo menos en nuestro caso. Si hacía falta ponerse en contacto, se ponía y ya. Y si ha cambiado la influencia de los compañeros, pues yo que sé. No puedo comparar porque solo he presentado *online*. Si es verdad que todos tenemos en mente a este tipo de persona de traducción, que estás diciendo una cosa y está en primera fila con la cara así [cara de asco]. Eso me ha pasado a mi en todas las exposiciones que he hecho. Yo veo que en ese aspecto se ha perdido totalmente ese lenguaje no verbal, que parece una tontería, pero te da o te quita confianza. Porque si no la próxima vez yo voy cagado a exponer el trabajo por lo que piensan, o más que nada por si lo piensa también la profesora y se lo está callando.

A: Yo pienso igual. No puedo decir si ha cambiado o no, porque en nuestro caso no expusimos ningún trabajo de forma presencial, entonces estábamos al otro lado de la barrera. Pero yo supongo que sí que hubiera cambiado. No sé, es que hay personas que le ves en la cara ese tipo de actitud. Obviamente en otras asignaturas con otras personas se notaría más, pero sí, seguramente habría cambiado de forma *online* a forma presencial.

B: Nosotros expusimos de manera presencial y yo personalmente no noté nada raro el día que presentamos. Sí que estoy de acuerdo que, en general, la docencia virtual nos ha ayudado a ganar en compañerismo. Porque ahora, por H o por B, tampoco tenías a nadie haciéndote nada o haciéndote sentir de ninguna manera. Aunque repito que en esta

asignatura yo no he notado nada el día que expusimos de manera presencial, que solo expusimos una vez de manera presencial.

D: Yo estoy de acuerdo porque nosotros también hicimos el primer encargo y lo expusimos de manera presencial y no noté nada. Estaba atacada pero porque yo que sé.

B: Eran nervios normales más que otra cosa.

D: Sí. Pero por compañeros y tal no.

M: ¿Creéis que hubiera habido más participación en el caso de no ser docencia *online*?

D: Yo creo que sí, porque la profesora influye en eso. Si se gira y te pregunta “¿qué pensáis?” y te está mirando, pues como que tienes que responder. Pero de esta forma no se ven las caras, entonces...

A: Yo, por ejemplo, es que no puedo aguantar el silencio. Pero claro, *online* como que lo aguanto mejor y más si no estoy atento, porque el hecho de estar *online* me hace distraerme más fácilmente. Pero presencial es que no puedo aguantar el silencio. Y más si nos están mirando, es que yo no puedo estar callado.

M: ¿Y cómo os ha influido esta menor participación a la hora de presentar los trabajos?

D: Positivamente.

B: Sabías que no iban a participar y tenías más tiempo para *explayarte*.

A: A la hora de presentar yo, positivamente, por lo que estamos diciendo. A la hora de presentar otros, yo creo que te enteras mejor si están participando, porque si no como que desconectas un poco, que es lo que yo creo que me ha pasado *online*. Pero claro, tiene sus pros y contras.

B: *Online* como que me da un poco de vergüenza preguntar, yo me sentía un poco más cohibida a la hora de hablar.

M: ¿Consideráis que ha aumentado vuestra capacidad de aprendizaje autónomo mediante la docencia *online*?

Todos: Sí, claro.

C: Porque no nos ha quedado otra.

B: A base de palos.

A: También te digo, esta no es en la que más ha aumentado la capacidad porque no ha habido tanta necesidad, ha habido más ayuda pero en general ha aumentado. Me acuerdo de un trabajo que hicimos, que mientras lo estábamos preparando aún estábamos en clase presencial, aunque lo presentamos *online*. Entonces, íbamos a clase y le preguntamos un par de cosas a la profesora, porque la tienes ahí y le preguntas. Pero si tienes que mandarle correos o preguntarle en clase virtual, como que no lo haces.

D: Yo estoy de acuerdo.

B: Coincido con A en que esta no ha sido la asignatura en la que más nos hemos tenido que poner las pilas.

A: Por mí mejor que no haya que ser tan autodidactas, porque está bien ser autodidactas pero hasta cierto punto.

M: Me gustaría hablar un poco más de lo que decía A, que al estar en modalidad presencial, te da pie a acercarte a la profesora al final de la clase y preguntarle dudas, pero con la docencia virtual se pierde ese aspecto.

A: Sí, y ya te digo que a mi me da igual preguntar 3000 cosas. Si además eres una persona parada para eso, peor me lo pones, menos ganas te dan de hacerlo.

M: ¿Habéis detectado una pérdida de comunicación con el profesor? ¿Y eso ha dado pie a que seáis más autodidactas?<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

Todos: Sí.

M: ¿Ha sido eso positivo en esta asignatura, el hecho de ser más independientes?

C: Sí, porque tenías que buscarte la vida pero tenías siempre esa seguridad de lo que estabas haciendo. Si veías que después del primer trabajo algo te salía mal, sabías que o tenías que volver a hacerlo. No sé, es algo muy simple, pero es muy importante tener esa continuidad de *feedback* en el trabajo y claro, cuando veías lo de los demás.

D: Yo creo que lo de tener que buscarse la vida ha sido positivo porque antes igual decía “vale, lo he hecho bien porque me ha ayudado el profesor o porque estoy en clase y cuando salga fuera no” y eso te hace darte cuenta de que puedes hacerlo.

B: Sí, además esta asignatura ha sido en la que menos autodidactas ha tenido que ser. Entonces ha sido como un término medio y así puedes ver cómo puede ser positivo y hasta qué punto deja de ser algo bueno para convertirse en algo que es imposible de aguantar.

M: Llegamos a la última pregunta: ¿Qué ventajas e inconvenientes habéis detectado en la docencia *online* en relación a la influencia que esta haya podido tener en vuestra autoconfianza? Si queréis podemos empezar por las ventajas, para ir acotando. Antes hablabais de los exámenes, tal vez habéis detectado alguna ventaja en ese aspecto.

A: Yo, independientemente de si sale mejor o peor, mi confianza se lleva mejor con el examen *online*.

C: Por lo menos los días de antes. Que luego igual llegas al examen y la cagas o lo que decía D antes, que buscas entre 500 opciones y en papel tenías dos nada más y es más fácil. Lo que es ir al examen con tranquilidad, es una realidad. Lo mismo tú en el glosario has puesto una mierda y no lo sabes, en el ordenador puedes comprobar.

B: Más que solucionarte la vida en 5 minutos, es el hecho de pensar que te la va a poder solucionar. Porque luego igual la estás cagando más pero como que a confianza en ti aumenta, sea real o no. Te hace ir más tranquilo, los días de antes si surge una duda estás más tranquilo porque sabes que vas a tener el ordenador y si lo necesitas puedes buscar algo. Es como algo que te va aliviando según van surgiendo problemas aunque luego igual no te soluciona nada.

A, D: Sí, igual.

A: En relación a la forma de dar la clase, como no ha habido tanta diferencia con la presencial, yo creo que hubiera tenido más confianza con la presencial porque habría atendido más porque me cuesta más atender a un ordenador. Y claro, llegas después al examen con menos confianza porque piensas que no has atendido lo suficiente. Entonces te tienes que buscar la vida y ser más autodidacta.

B: Sería un inconveniente.

A: Quería decir la ventaja pero es un inconveniente.

D: Yo es que tampoco he visto muchas diferencias, lo que ha dicho A, pero lo demás... Porque la metodología de las clases ha sido la misma.

B: Yo es que ha sido en la que menos he notado el cambio, porque desde el minuto uno empezamos con las clases. En otras asignaturas no empezaron...

M: Hablemos ahora de las tutorías, no sé si habéis tenido tutorías o no. ¿Habéis detectado un cambio en la tendencia a pedir tutorías con la docencia virtual, tal vez habéis utilizado más tutorías o menos en comparación con la docencia presencial?

A: Yo es que tengo 0 tendencia a las tutorías, entonces no sabría que decirte. A lo largo de la carrera habré tenido como 2 o 3 tutorías que no sean del TFG. Entonces no lo sé. Yo si me hubiera visto muy mal para un examen o me hubiera salido muy mal un examen, hubiera pedido tutoría. Y me hubiera dado igual *online* que presencial.

C: A parte que, tutorías no, pero algún correo sí que le he mandado por alguna duda. Y sí que es verdad que es más inmediato todo, esta tendencia a estar 24 horas al ordenador, tanto profesores como alumnos, es bueno porque recibes una respuesta mucho más rápido de todo y es mala porque a las 9 de la noche le mando un correo y me responde a las 10 y, claro, tampoco me parece muy lógico. Que lo hago, pero me parecería que no debería hacerse. Tiene sus ventajas e inconvenientes. Yo la ventaja que veo es esa, la inmediatez, que comparado con las tutorías, en los correos te contestan más rápido.

M: ¿Hablas de la docencia virtual o de la presencial?

C: Hablo de la virtual, pero vamos, que supongo que en la presencial no tendría tampoco mucho problema.

D: La forma en la que se da la clase, no te crea la necesidad de pedir una tutoría. Porque a pesar de que somos muchos, te corrigen individualmente y en la clase te dicen lo que haces mal y lo que haces bien, entonces en mi opinión, me basta con eso. Tienes *feedback* en cada clase, yo nunca pido tutoría, pero no creo que la necesitara por eso. Además, en los exámenes, cuando te pone un error, te dice por qué. Otros profesores te ponen el error pero no te dicen por qué está mal y en esos casos sí que habría ido a tutoría si me hiciera falta.

B: Opino como D. Además, en caso de que aún te quedara alguna duda, en la propia clase, o antes o después se la puedes preguntar. Te conectas 5 minutos antes o te esperas 5 minutos y se lo comentas.

M: En ese sentido, entonces, ¿no habéis notado diferencia? ¿No ha habido falta de comunicación?

Todos: No.

M: ¿Algo más que queráis comentar?

Todos: No.

M: Pues eso ha sido todo. Muchas gracias por vuestra participación.

## **GD2**

 M: ¿Os sentís capacitados para traducir textos especializados en el mercado laboral ahora que termináis la carrera? ¿Por qué?

A: A ver, yo creo que más que cuando empecé la asignatura sí. En plan, yo he notado un cambio. Pero tampoco te diría capacitada al 100%.

B: Sí, yo opino igual. Yo veo que si ahora me dan un texto especializado para traducir, un encargo real profesional, yo sería capaz de hacerlo pero es cierto que a lo mejor no sería de la misma calidad que si llevara veinte años traduciendo. Pero bueno, eso creo que es normal al fin y al cabo, será con la experiencia que vayas cogiendo, porque a traducir se aprende traduciendo. Pero que sí, que diría que sí que me siento capacitado.

C: Yo también, yo creo que más o menos estaría capacitada porque ya conocemos un montón de recursos que se han ido dando en la asignatura y yo creo que sí, que más o menos capacitada sí. No al 100%, como dice A, pero bastante.

D: Yo también creo que sí. Obviamente depende del nivel de especialización pero yo creo que sí que me veo capacitada y con los recursos necesarios.

E: Yo igual que D también me veo capacitada pero también depende mucho del nivel de especialización.

M: Y, por ejemplo, en el caso de un encargo con un nivel de especialización muy alto, ¿creéis que habéis adquirido los recursos suficientes a lo largo de la asignatura para suplir la falta de especialización?

E: Yo, si le echamos muchas horas, sí.

M: Echándole más tiempo, ¿no?

C: Yo creo que nos harían falta más recursos porque sí que es verdad que hemos dado sobre todos textos divulgativos, no tan especializados, sino también con un poco de lenguaje así más normal, entonces creo que nos haría falta un poco más de recursos.

M: ¿Te refieres a recursos a nivel de conocimientos teóricos?

C: Sí, claro

M: ¿Para adquirir esa especialización necesaria?

C: Sí

M: ¿Creéis que tenéis los recursos a nivel de documentación como para aceptar un encargo de este tipo?

D: Para el ámbito jurídico, sí. El científico, no. Yo en el científico sigo sin tener ni idea de dónde buscar terminología a parte de Cosnautas y alguna que otra página más. Pero no me parece que sea suficiente.

B: Yo diría que sí. Contamos con la base de los recursos y a partir de ahí vas sacando otras cosas y saldría una traducción medianamente bien. Para responder y eso yo creo que tenemos los recursos.

M: ¿Os sentirías capacitados solo en el caso de traducción directa o también en inversa?

A: A mi en inversa me preocupa mucho como el registro, más que los términos y que sea un discurso especializado.

B: Yo también. Obviamente a la inversa siempre te va a dar un poco más de miedo porque no es tu lengua materna y no tienes las mismas capacidades de un nativo. Yo que sé, si luego tienes una revisión bien, que te ayude, yo creo que si que podríamos trabajar a la inversa.

C: Opino igual. Al traducir al inglés, lo que más me preocupa a mi es la redacción, porque los términos a la hora de buscar la terminología, la encuentras y ya está. Pero el registro, la forma de redacción...

E: Completamente de acuerdo.

B: Al final, yo creo que a la inversa, al final, yo creo que eres capaz de que te salgan traducciones incluso mejores porque es como que, si hicieras la traducción directa, tendrías mucha más confianza y al final das por sentado a cosas que no son. Acabarías haciendo una sobretraducción, acabarías haciendo cosas que no debes y quieras que no, al ser inversa, vas tan ceñido y esa limitación te ayuda a hacer traducciones más reales y cercanas al texto origen.

C: Y tal vez cometes menos errores de sentido. Como entiendes perfectamente el español, tienes menos probabilidades de cometer un error de sentido.

D: También el inglés, como es un idioma mucho más plano, y los textos especializados son mucho más fáciles de entender en inglés que en español, se me hace mucho más fácil, a la hora de redactar, redactar un texto en inglés porque aunque sea especializado el idioma especializado es más simple que en español.

B: Es eso. Al fin y al cabo, hay traducciones inversas que un no nativo no puede, por ejemplo de una serie que culturalmente sea muy española, porque no conozco al 100% la cultura de cualquier país angloparlante. Pero en el caso de la traducción jurídica, es un lenguaje más fijado y entonces es más sencillo de textos especializados.

C: También tienes textos paralelos y todo.

M: Pasamos a una nueva pregunta. Creéis que es importante confiar en que se es capaz de traducir adecuadamente? ¿Por qué? ¿Y en el caso de textos especializados?

B: Tú verás.

A: Yo creo que sí, porque si vas pensando desde el primer momento “esto no me va a salir”, te bloqueas. Y el bloqueo yo creo que afecta muchísimo. O sea, lo que tú pienses, puedes no tener el conocimiento o las herramientas, que si tú dices “esto lo saco”, nada más que por eso vas a conseguir que salga mejor, inconscientemente. La psicología es mucha [risa].

E: Yo creo que es eso, y en todos los aspectos de la vida, no solo en traducción. Si vas negativamente hacia algo por muy bueno que seas, te puede salir bien pero al final necesitas ir positivo y confiar en que sabes traducir. Aunque la realidad sea que no eres un traductor con 40 años de experiencia, pero al menos tener la confianza de saber que llevas 4 años estudiando, tengo buen nivel de inglés y español y un buen nivel de especialización porque he estudiado y si no, tengo los recursos. Hay otra gente que no lo tiene. Tienes que formarte tu imagen de una persona formada y con posibilidad de hacer buenos textos.

B: Yo creo que es esencial. Si confías en que eres capaz pero tienes que tener en cuenta de lo que eres capaz. Que seas consciente de lo que eres capaz y creas que eres capaz. Porque tú si crees que eres capaz pero luego realmente tus capacidades no son las adecuadas, ese choque, cuando te enfrentes a la realidad, te puede afectar a tu confianza.

E: Creo que tiene razón. Tiene que haber un equilibrio entre la confianza y tus capacidades reales. No puedes ir diciendo yo sé traducir el ruso y no saber decir “hola”.

C: Claro, no solo hace falta tener una actitud positiva y eso, también desarrollar ciertas destrezas.

D: También tienes que ser consciente de tus limitaciones. Está muy bien creer en ti pero tienes que saber dónde está el límite y saber hasta donde no llegas. Eso está bien porque puedes formarte y hacerlo mejor.

M: Relacionado con la confianza, del mismo modo, ¿qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades para traducir?

E: Yo creo que eso nunca es positivo, en ninguno de los ámbitos. Si vas confiado, ni revisas, ni piensas y das por hecho que todo lo que estás haciendo es lo correcto... Hay que saber muy bien encontrar el equilibrio, el término medio. Y todo lo demás es malo.

A: Y a nivel compañeros también puede tener repercusiones. Porque, en fin [sonrisa], cuántos intensitos no nos han venido alguna vez con una traducción... A nivel compañerismo es lo peor que te puedes encontrar.

C: Claro, yo creo que es importante reconocer tus errores para avanzar más y aceptar críticas. Porque si piensas siempre que lo estás haciendo bien y que nada está mal, así no puedes avanzar.

B: Una barbaridad. Yo pienso que el exceso de confianza es horrible, una persona que se cree superior y el doble de capaz del resto, es lo peor que te puede pasar. Es una cosa que en traducción lo hay mucho. Porque es una carrera que tiene una nota de corte muy alta, la gente que entra se cree el rey del mambo y nadie me puede toser. El hecho de creerse Dios, pues claro... Eso te va a dar pie a que te creas superior, a que no sepas trabajar en equipo, a que cualquier crítica constructiva te la tomes como crítica destructiva. Y cualquier cosa que hagas por el bien de otra persona te lo tomes como... El grado de aceptación de una persona que se cree muy capaz es nulo.

E: Yo creo que es lo que dijo antes A, repercute negativamente porque no es tú hacerle la crítica a él, el problema es suyo pero si en clase se está corrigiendo una traducción tuya y está esa persona que se cree hipermega capaz, empieza a corregir sobre tu texto con crítica destructiva, solo te encuentra fallos... Yo creo que repercute muy negativamente a esa persona en particular, pero también a su alrededor. Si está callado en clase y no comenta pues no, pero si hace comentarios ofensivos, al final no son ofensivos, pero no puedes machacar a una persona porque te creas superior o porque tenga muchos fallos.

C: Además que yo creo que ser así de pedante y de superior te cierra un montón de puertas en la vida.

B: Ya ves.

C: Y eso no te aporta nada bueno.

B: Es que es eso, es la traducción, ¿dónde vas a ser traductor si no sabes trabajar en equipo? Y la gente con exceso de confianza, por lo general, tiende a ver a sus compañeros como competencia en lugar de como compañeros. Creen que les van a quitar el trabajo, esa es la filosofía con la que entran en la carrera: como no me destaque no voy a encontrar trabajo y aquel va a conseguir ese puesto antes que yo. El exceso de confianza es lo peor que le puede pasar a una persona.

E: Aun así, yo creo que entiendo a B, es real pero es un pensamiento un poco raro porque cuando estás en una plantilla o cuando echas el CV no te miran la media, solo si pides un máster para conseguir una plaza. Me parece muy... nada sano ni para ellos ni para la gente que les rodea, que influye en la confianza.

B: Además una nota no refleja las capacidades de un traductor. Te evalúan un trabajo concreto, no tus capacidades. Yo creo que nadie, nada más que uno mismo es capaz de evaluar las capacidades traduciendo.

M: Entonces podemos pasar a la siguiente pregunta: a lo largo de la asignatura TEAB, ¿ha aumentado la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? ¿Ha disminuido? ¿No ha experimentado ningún cambio? ¿Por qué?/¿Cómo?

B: Sinceramente creo que la cuarentena ha colapsado todo eso. Entonces como que, tampoco es que me vea igual, quieras que no la cuarentena me ha afectado en el sentido de que no tengo la sensación de haber mejorado mucho. Al fin y al cabo te tienes que ir adaptando y son cosas distintas, entonces no notas una evolución. A lo mejor es verdad que hemos mejorado en el sentido de que te adaptas a cualquier situación, pues sí. Lógicamente nos hemos adaptado y yo creo que bien. Pero en cuanto a mi desarrollo como traductor, yo diría que al ser situaciones diferentes se ha adaptado.

M: Hasta el momento en el que se empezó a impartir la docencia *online*, ¿estabas notando un progreso o no?

B: Yo creo que sí. Y también desde que empezó la docencia *online*, hasta hoy, también he notado un progreso.

E: Yo creo que sí que he notado progreso pero la cosa es que el hecho de que estemos encerrados y no podamos desarrollarnos al 100% no nos deja darnos cuenta de lo que hemos mejorado y de lo que somos capaces de hacer. Un día estábamos en clase y al día siguiente nos tuvimos que encerrar. Por ejemplo, el tema de ponerse a estudiar, con la cantidad de trabajo que he tenido, no he sido capaz de sentarme y dedicar el día íntegro a estudiar el vocabulario, entonces como que has intentado llevarlo todo rápido y corriendo porque no tenías tiempo y eso no te ayuda a sentirte muy seguro de ti mismo. No hay revisión y tal, pero bueno, yo creo que sí. Cuando salgamos de esta, yo creo que, al menos yo, me sentiré mejor en el sentido de más segura de lo que hago, porque he sido más autosuficiente sin casi ayuda de un profesor. Entonces cuando nos metamos en el mundo laboral, igual entonces ya sí.

D: Yo sí que pienso que he mejorado, he notado bastante progreso. Yo le tenía bastante miedo a la traducción inversa, de hecho al principio de esta asignatura me daba bastante respeto y me he notado una mejora enorme. Sí que es verdad que ha sido mucho trabajo

individual y la profesora ha estado ahí pero he hecho mucho trabajo individual pero yo estoy muy contenta y creo que he mejorado bastante.

M: ¿Por qué crees que se ha dado esa mejora? ¿Qué prácticas te han ayudado? Comentabas que al principio tenías mucho miedo a la asignatura, ¿qué ha contribuido a que hayas perdido el miedo a la traducción de textos especializados a la inversa?

D: Mi método de estudiar para esta asignatura ha sido mucho leer las correcciones de mis compañeros y también ver cómo trabaja otra gente. Eso me ha ayudado mucho, he ido poco a poco dándome cuenta de que era capaz de hacer algo que antes no era. Obviamente a partir de mis errores y con las correcciones, y de los de otros, viendo las distintas formas de trabajar de cada uno. Viendo mucho las correcciones, las correcciones me han ayudado un montón.

C: Creo que he progresado mucho, porque tampoco he traducido muchos textos al inglés, entonces quizás por eso he notado más la progresión. Pero también ha ayudado el hecho de que hemos visto mucha variedad de textos y que muchos han aportado sus propuestas de traducción y con eso al final puedes aprender bastante.

A: Yo también creo que he notado progreso, en plan yo me acuerdo cuando vi el acuerdo por primera vez y dije “madre mía, yo esto no lo voy a traducir en la vida” y ahora lo cojo y digo “mira, es posible”. Pero también es verdad que no somos tan conscientes quizás y que esta situación ha frenado un poco el aprendizaje. A mi es que una pantalla me parece una cosa súper fría. Entonces, es como que ha sido una situación que no me llamaba a participar en una clase, en físico quizás habría aprendido más.

M: Hablabais de las correcciones del resto. En otras asignaturas se utiliza un modelo de traducción para corregir, ¿creéis que contribuye a adquirir confianza el hecho de que se corrija independientemente cada una de las etapas de la traducción?

A: Yo creo que sí. A mi al principio me resultaba un poco caótica, pero en el momento en el que conseguí entenderlo me ha resultado súper útil y también el hecho de que la profesora corrige el trabajo individual de cada parte y así se refleja mucho mejor los fallos que se va teniendo a lo largo del proceso. Si ves solo la traducción final, no ves si el problema ha estado en la documentación, en la terminología o dónde está. Entonces creo que cuesta entender el método al principio pero luego es muy útil.

M: En la asignatura TEAB, ¿el profesor ha influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿ha desarrollado o ha disminuido esa confianza?

E: Yo creo que a mi me ha influido positivamente. Aunque tengas un día malo y parezca que lo haces todo mal, ella [la profesora] siempre saca algo positivo. Es algo que me gusta mucho de ella. Por lo general, como es un trabajo más individualizado al fin te corrige a ti lo tuyo, se centra mucho e intenta sacar el lado positivo, y si hay un problema te ayuda. A mi me ayuda mucho a coger confianza y lo que nos decía al principio de escribir tus puntos débiles [Talón de Aquiles] parecen cosas estúpidas, pero estúpidas porque nunca se ven, pero te ayuda a darte cuenta de tus fallos y a partir de ahí te fijas, aprendes más.

B: Yo opino exactamente igual.

C: Y yo. No solo te dice los errores que has cometido en tu parte del trabajo, sino que también te dice las cosas buenas y eso te hace mejorar tu autoconfianza y querer seguir mejorando.

B: Además, el hecho de que nos vaya acercando tanto al mundo real de la traducción. Son encargos que perfectamente pueden ser reales que te encarguen como traductor. Entonces el hecho de que sean encargos reales, que te acerquen tanto al mundo de afuera de la facultad y que te haga trabajar lo que sería en un futuro un equipo de traducción pues te hace ganar mucha confianza. Es además que no temas salir al mundo laboral y que no le tengas miedo a trabajar como traductor fuera de la facultad.

A: Luego también la profesora me transmite objetividad. Hay otros profesores que los veo corregir, y dependiendo del texto e incluso del alumno, y de cómo se encuentren, corrige de una forma u otra. Pero a mi ella como que me lo ha transmitido todo siempre de una forma muy clara y objetiva.

B: Totalmente.

M: No sé si el hecho de que los textos no sean encargos aislados, sino que están relacionados y siempre se va un paso más allá, lo que te permite aplicar lo aprendido en el próximo encargo, ha contribuido a que poco a poco vayáis afianzando esa confianza como traductores.

A: Yo creo que sí, porque más o menos ves lo que has aprendido, la repercusión que puede tener y te das cuenta de la importancia de tener una cosa clara.

D: También el hecho de que no sean aislados porque en otras asignaturas te encuentras una cosa en un texto y luego no la vuelves a ver. De esta forma, puedes asimilar más los términos y las cosas, y eso ayuda mucho.

C: Claro, familiarizarte con la terminología, el encargo.

E: Sí, a lo mejor no tienes un campo muy variado de textos, pero el campo que tienes lo tienes muy bien cubierto.

M: En relación a eso de que dices de que no puedas abarcar un campo tan variado. ¿Creéis que el método utilizado orientado a buscar problemas y aprender a solucionarlos puede solventar la falta de amplitud en el campo? Por ejemplo, a la hora de corregir, cuando surge una duda y en el momento, con la ayuda de la profesora, se procede a buscar la solución mediante la guía de la profesora.

B: Yo creo que sí. Estás sentando las bases de las estrategias que tienes que adoptar en cada uno de los textos. Lógicamente en la facultad no se pueden ver todos los tipos de textos que existen. Lo que te hacen es que te ponen la semilla y tú a partir de ahí vas echando raíces. Quieras que no te están empezando a guiar.

M: ¿Qué otros aspectos de la asignatura han influido en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? Por ejemplo, el trabajo en equipo, el reparto y rotación por roles, el Talón de Aquiles...

B: Puede parecer una tontería pero, el primer día, tanto el año pasado como este, la profesora nos presentó una serie de estudiantes que habían pasado por el mismo lado que nosotros y que les iba súper bien como traductores profesionales. El hecho de habernos presentado a gente que ha estado en el mismo lado que nosotros y ahora les va bastante bien como traductores, pues quieras que no como que te ves reflejado y asocias eso a tu futuro como traductor. Eso no es que te de confianza pero te motiva, te impulsa a seguir. Eso a mi me pareció muy bien.

C: Yo creo que la división de roles ha hecho que mejore muchas de mis destrezas porque por ejemplo en la carrera practicamos sobre todo la traducción y nos centramos mucho en las técnicas de traducción pero no tanto en las técnicas de revisión, la

búsqueda de documentación, la terminología, cómo buscar esa terminología... Yo creo que de esta forma hemos logrado centrarnos mejor en cada una de las destrezas y roles que hay que desempeñar.

B: Estás ganando competencias en todos y cada uno de los roles, a base de rotar y al ver a la gente trabajar en esos puestos específicos te ayuda a saber cómo trabajar, cómo desenvolverte. Está muy bien eso.

M: Y, por ejemplo, ¿qué os parece la forma de evaluar las traducciones: rúbricas y *feedback* de la traducción general?

E: A mí me parece bastante bien porque en los trabajos en grupo, al final, no se individualiza a cada uno de sus componentes y puede que menosprecien tu trabajo porque alguien en el grupo no haya hecho bien su trabajo. Me parece que es lo correcto, que se haga una revisión de la revisión final, que sería el documento que se tendría que entregar pero también que evalúe a cada uno en la parte que ha participado. Me parece que la forma de evaluar es una de la que más me gusta, individualizar el trabajo en grupo y al final entregar un proyecto, pero cada uno se come lo que ha hecho.

M: Pero eso tampoco quita que sea un trabajo en equipo porque uno de los aspectos que se recalca mucho en esta asignatura es la comunicación entre los miembros del equipo, algo que te encontrarás en el mercado laboral.

E: Eso sin duda, yo me refiero por si alguien lo ha hecho el trabajo que le corresponde. Se hacen preguntas al *Project Manager* para ver si ha hablado con el traductor, para saber, al final es eso, es importante ponerte en una situación real pero no estás ganando dinero, te están evaluando. A lo mejor a ti no te ha salido bien y entonces no tiene por qué influir en la nota final pero también hay que darle apoyo a esa gente. Es muy correcta [la forma de evaluar], también te gustaría traducir más pero con lo corto que es el cuatri tampoco le puedes exigir más.

M: Las sesiones teóricas al principio de cada bloque, ¿las veis útiles?

B: Yo las veo útiles para ponerte en contexto. Porque a mi si me metes un texto de derecho de familia sin ni siquiera haber dado derecho de familia me va a salir la traducción como la mierda. Yo veo obligatorio que antes de empezar un bloque al

estudiante le metas un poco de teoría para ponerlo en situación, sepa cual es el contexto y cómo lo tiene que hacer.

C: Es muy importante tener teoría para tener algo en lo que basarte y aprender sobre la temática porque necesitar comprender el texto para traducir, entonces la teoría es fundamental. Sobre todo en jurídica.

B: Y más que en ningún lado, los textos jurídicos. Por lo general, los textos jurídicos son difíciles de entender. Entonces, por lo general, uno por muy listo que sea no va a poder entender un texto jurídico sin tener una noción. Es esencial.

A: Y más en nuestro caso que estamos hablando de sistemas distintos. Si no entiendo el mío, voy a entender el de otro sitio. [Risa] Tienes que ponerte en contexto sí o sí.

C: Y también que no somos expertos del derecho ni abogados. Entonces, partiendo de ahí...

M: Relacionado con esto. ¿Creéis que también es útil que el profesor aporte materiales extra ya que no se podría dedicar todo el semestre a la teoría?

Todos: Sí.

C: Cualquier recurso extra viene bien siempre, creo yo.

M: No se si alguno habéis asistido a tutorías. ¿En ese caso han contribuido a aumentar vuestra confianza?

Todos: No hemos asistido.

M: Podemos pasar a la siguiente pregunta, acerca de los compañeros de TEAB. ¿Han influido los compañeros de TEAB en la confianza que poseéis en vuestras capacidades como traductores? En caso afirmativo, ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla?

D: A mi me han ayudado mis compañeras de mi grupo, había mucha comunicación, trabajábamos muy bien y eso, estar en un ambiente así bueno siempre hace que hagas las cosas con más ganas y eso hace que aumente tu confianza. Que haya buena comunicación y que si hay algún problema, se te diga y se hable bien. Eso siempre ayuda mucho.

B: Yo pienso igual. A mi me ayuda positivamente, es como un intercambio de favores, hay veces que yo no sé cualquier cosa y mis compañeros de grupo me decían “esto no es así” y me pasaban algunas cosas y me daban sus razones de por qué eso no era así. Entonces el hecho de que me corrijan y me den esa crítica constructiva me ayuda a seguir mejorando y a aprender. Y al revés, el hecho de que tú, cuando hay un problema, se lo digas, porque tú creas que se puede mejorar, te ayuda a mejorar tu confianza. Estás ayudándolo a él y al grupo entero y a que haya un buen resultado. Yo creo que los compañeros del grupo influyen positivamente.

E: Estoy de acuerdo. Quizás a nivel clase, no me ha influido ni positiva ni negativamente. Al final es lo que dice D, para estudiar, coges las traducciones y miras y tal pero no noto ese apoyo por parte de la clase. A nivel grupo estoy de acuerdo con todo lo que habéis dicho, es muy positivo que te corrijan, que tú corrijas. Personalmente, a nivel general ni positivo ni negativo.

M: Como habéis dicho que a nivel de clase ni positiva ni negativamente, ¿creéis que esto se debe al cambio a docencia *online*? ¿Habéis detectado un cambio en la influencia de los compañeros en vuestra confianza? ¿A nivel de participación?

B: Es verdad que la docencia *online* da pie a clases mucho menos participativas. Es normal, mucha gente está en sus casas, son las nueve de la mañana y yo que sé. Yo, sinceramente, ha habido muchas clases en las que he estado en pijama. La situación y el ambiente en el que estaba no es que me echara muy adelante a hablar. Yo siempre he intentado hablar y eso pero lógicamente hay días en los que uno se levanta de escándalo y es el que más habla del mundo y otros días en los que uno se levanta y tiene un sueño de morir. Entonces la docencia *online* da pie a clases mucho menos participativas y no peores pero distintas.

A: Claro, el contacto no es tan directo. Yo recuerdo que había días en los que yo llegaba, estábamos en la puerta y empezábamos a comentar una cosa y esa simple cosa ya te estaba ayudando. Eso ahora no existe. Entonces no es posible.

B: Ni las caras, tu estás presentando tu traducción y no estás viendo las caras de la gente y su reacción y todo. Obviamente es muy distinto.

C: Es que al estar en una clase *online* no tienes apenas información de lo que está ocurriendo ni de cuáles son las reacciones de las gentes. Tienes muy poca información, es muy diferente a una clase normal.

B: Y da pie a menos debates. La docencia *online* en ese sentido está a años luz de la presencial.

M: Pasamos entonces a las últimas preguntas en relación a la docencia *online*. ¿Consideráis que ha aumentado vuestra capacidad de aprendizaje autónomo mediante la docencia *online*?

B: Yo diría que sí. Nos hemos tenido que adaptar por narices. Porque si no aprendes de forma autónoma ahora en la cuarentena, vas de culo y cuesta abajo.

E: Creo aun así que la asignatura es muy dada a aprender de forma autónoma. Entonces en otras asignaturas si que te dan el trabajo más hecho, en esta asignatura lo que tienes que buscar tú de más, lo tenías que buscar ya. La metodología es que tienes que buscarte tú la terminología, documentación. En esta asignatura no ha cambiado tanto, solo en tema de participación, en clase.

A: Yo pienso igual, me ha ayudado pero esta asignatura yo creo que ha sido la que menos, me atrevería a decir.

D: Yo creo que esta asignatura es, y me parece bien, es una asignatura en la que no nos han dejado completamente colgados y no hemos tenido que darnos clase a nosotros mismos. Yo creo que en esta, si bien ha habido que hacer mucho trabajo *online* y mucho autoaprendizaje, la profesora lo ha enfocado de una forma en la que nos ha ayudado mucho. El autoaprendizaje no ha sido tanto en comparación con otras.

A: Claro, quizás por eso, porque ha sido positivo. Porque la profesora ha conseguido que no se vea la diferencia en cierto modo.

M: ¿Os ha ayudado también que se hayan grabado las clases? ¿Os ha dado esto seguridad en caso de que tuvierais problemas técnicos?

C: Además de que lo ha compensado muy bien mandándonos correos con recursos de todo tipo, diccionarios, artículos.

E: Se ha sabido adaptar muy bien a la situación. De las asignaturas que yo he dado, se ha sabido adaptar. La asignatura no ha cambiado, hemos seguido casi el mismo calendario y lo que dice C, nos ha dado muchos recursos para que nosotros pudiéramos aprender por nosotros mismos pero sin ser todo tan caótico. Con unas directrices y a partir de ahí aprendéis o estudiáis. En la docencia presencial no sé si lo había, por ejemplo, cuando surge una duda, por ejemplo *spending* y *expenditure*, al final mandaba siempre un enlace con la diferencia, a mi eso me parece oro. Que te pueda mandar eso al final de la clase, que nunca se olvide, que te envíe un correo con cosas como *in cases of* o *in case of*. Me parece que se ha sabido adaptar muy bien y si aprovechábamos bien los recursos se podía aprender perfectamente. Solo, en casa y sin ningún problema.

M: Para cerrar, me gustaría que habláramos de las ventajas e inconvenientes de la docencia *online* en relación a la influencia que haya podido tener en la adquisición de autoeficacia en esta asignatura. Podemos empezar con las ventajas.

B: El hecho de que te tengas que adaptar y ese autoaprendizaje, eso te está acercando a lo que vas a tener que hacer cuando acabes la carrera. Vas a tener que formarte por tu cuenta, eso ha permitido que nos formemos solos, que trabajemos de forma más autónoma y ha contribuido a nuestro autoaprendizaje.

E: Lo veo como una ventaja pero bien utilizado. Por ejemplo en Multimedia, que no es TEAB, pero para tener la comparación, a mi no me ha servido de nada ciertas cosas que tú puedes dejar que el alumno las busque pero, ahora mismo, estamos aprendiendo, tienes que dar soluciones.

B: Totalmente.

E: Aunque sea después del trabajo pero tienes que decirlo. A mi que te digan “pues búscate la vida”, me la busco pero ahora estoy aprendiendo. Su trabajo como profesor es asegurarme que lo que estoy haciendo lo estoy haciendo bien.

M: ¿Os referís a que es importante que os den los recursos para llegar a esa respuesta?

E: Sí. Que no te dejen completamente colgado, ya sé que dentro de un mes no vamos a tener esa ayuda [una vez finalizada la carrera] pero si son términos básicos, si quieres completar bien un bloque, los tienes que dar.

A: Yo quizá también vería, como punto negativo que la carga de trabajo aumentó muchísimo, pero por sacarle algo positivo, que quizás nos ha ayudado a aprender a trabajar aún más bajo presión. Y no sé, adaptarse, y ver que para lo que antes necesitaba 2 días, ahora lo he hecho en 2 y me ha salido. Eso también te da confianza, que no tienes que dar tantas vueltas para estar seguro de que está bien lo que estás haciendo y ver que tienes la capacidad para hacer las cosas en menos tiempo.

D: Eso es lo que nos pasó a nosotras en el grupo. Al principio íbamos bastante justas pero luego empezó la docencia *online* y teníamos el encargo hecho en dos días. Y dijimos “venga, podemos con esto”.

C: Al final pasas tanto tiempo en casa...

D: Vas cogiendo un ritmo de trabajo y al final eres capaz de más cosas de las que al principio pensabas.

E: Yo esa parte no la he notado tanto, porque con el tema del deporte, no he tenido nunca tiempo, entonces siempre me he organizado bien y siempre he trabajado bajo presión. Aún así, sí que es verdad, que si tienes 24 horas y tienes que hacer más cosas es diferente. Es verdad que esa parte de trabajar bajo presión tienes que vivir con ella, y más en traducción que te mandan encargos para ayer. Al final, es eso, cuanto más trabajas bajo presión vas creando confianza en ti misma. Poco a poco te vas metiendo en el mundo laboral y sí que ha sido positivo, agobiante pero positivo [risa].

M: Podemos pasar a los inconvenientes.

A: Yo veo las actitudes de algunas personas, tanto profesores como compañeros, que se resguardan detrás de una pantalla y “qué a gusto estoy”. Conozco a gente que ha tenido que hacer trabajos en grupo y no contestaba. Y como estoy en mi casa y no te veo pues no puedo hacer nada.

D: En esta situación te cuesta mucho ser productivo, no solo porque cada uno tiene su propia situación, su familia. Hay veces que incluso tienes menos tiempo que antes y cuando consigues ponerte te cuesta concentrarte, tienes problemas de conexión y es difícil coger el ritmo de trabajo. Hay veces que no puedes trabajar aunque quieras porque por una cosa o por otra es más difícil.

M: ¿Y esa falta de productividad afecta a vuestra autoconfianza, os provoca inseguridad?

B: Ya ves, a mi la docencia *online* me ha servido para saber que en la vida podría ser autónomo, vamos jamás. Yo no puedo estar en mi casa 12 horas metido delante del ordenador, sin salir de casa, bajo una presión escandalosa porque tienes que entregar una traducción y... que no, que no. La docencia *online* tiene sus cosas buenas y tiene sus cosas malas, más malas que buenas. Quieras que no la docencia presencial es insustituible y esto ha sido una forma de reemplazarla porque no había otra, era la mejor manera dentro de la mala. Te ha permitido seguir trabajando, no perder el ritmo, aprender por tu cuenta pero como la docencia presencial no hay nada.

E: También tiene el contra de que la docencia *online* bien impartida igual si tiene sus ventajas, pero tuvimos que pasar en nada de la docencia presencial a la *online*, tanto nosotros como los profesores no teníamos ni idea de utilizar esto, la de veces que se ha caído Prado, el correo, problemas personales en tu casa, eres incapaz de separar la vida personal de la académica. Eso de que te llegue un correo a la 1 de la mañana, no puedo estar pendiente 24/7, que si confirmame esto, que si para mañana tienes que hacer esto. Pero vamos a ver, no has tenido la clase para decirlo. Yo creo que eso es bastante negativo pero en este caso con TEAB no lo he vivido. Solo cambiaría el Yahoo y utilizar otra cosa, pero el resto lo ha hecho bastante bien y ha solucionado muy bien la situación tal y como estaba la situación al principio [de la docencia *online*]. Yo lo veía muy negro.

B: Ya ves.

M: Podríamos decir para cerrar que la docencia *online* tiene sus ventajas e inconvenientes pero al menos, en TEAB, no se han notado tanto sus efectos.

B: Es la clase que mejor se ha adaptado a la cuarentena, ha seguido su curso, manteniendo los objetivos.

D: Teniendo en cuenta la situación también.

M: Por ejemplo, el examen, en un principio tendría que haber sido en papel. ¿Cómo habéis detectado el cambio a hacerlo mediante ordenador?

B: Yo lo he visto peor, sobre todo por el hecho del OBS. Saber que me estaban grabando la pantalla me mete en una presión, piensas “a ver lo que escribes, que esto lo va a ver la profesora y a lo mejor no se dice así”. Entonces no vayas a poner una frase que hace un chiquillo de 1º ESO. Me metió en presión más en el primer examen que en el segundo, porque en el segundo me concienció de que eso no podía pasar. Pero en el primero era horrible, saber que no podía buscar en google, me daba palo buscar en Wordreference palabras básicas y a ver que iba a pensar la profesora. Yo los exámenes presenciales no los cambio por nada en el mundo.

A: Yo igual. Yo tenía un papel en mi mesa, y antes de escribirlas en la pantalla las apuntaba con tal de que no viera la de cambios que hacía porque decía “va a pensar que soy tonta perdida”, era horrible. [Risa]

D: A mi me ha resultado más fácil hacerlo así. Yo es que estoy totalmente en contra de hacer los exámenes a mano y con diccionario porque me parece que se pierde muchísimo el tiempo. Me preparaba todo lo que pensaba que podía llegar a necesitar en el examen, me hacía mis glosarios en Excel, me descargaba todas las correcciones y a la hora del examen, lo tenía ahí todo. Y no sé, lo que habéis dicho de que os daba cosa escribir algo por lo que fuera a pensar, a mi, al revés. No sé, pensaba “bueno voy a escribir esto y así también luego lo cambiaré pero ella puede ver el proceso mental por el que paso”.

E: Yo estoy totalmente de acuerdo con D. A mi, los exámenes en papel no me parece vida real. En la vida laboral no es así. A mi me ha gustado mucho más, es verdad que no te vas a poner a buscar... no sé yo lo de OBS está bien para que no copies y pegues y la profesora vea que lo estás haciendo tú y que llegas a una solución, para que vea lo que tú piensas en el examen. El hecho de no copiar se resuelve con OBS. Yo creo que si se implanta otra vez la docencia presencial, sería una solución mucho más viable. Yo por mi parte, sería más realista que hacer un examen de traducción a papel, cuando lo haces todo *online* a lo largo del semestre. Para mi lo mejor de la asignatura ha sido eso, los exámenes con ordenador.

B: Tienes razón.

C: Estoy con E, es importante hacer exámenes que se ajusten a una situación real de traducción porque eso de hacer un examen con diccionario lo veo un poco inútil porque no estás en una situación real.

M: ¿Habéis notado que habéis cometido más fallos por hacer el examen a ordenador o diferentes? ¿Habéis notado un cambio en el resultado respecto a los exámenes a papel?

D: Yo creo que me salen mejor. Se pierde mucho tiempo en buscar en diccionarios en papel y eso es tiempo que te quitan de la revisión. También al escribir a ordenador se escribe más rápido y todo el tiempo que puedas ganar es tiempo que puedes emplear en que el resultado sea mejor. Así puedes entregar un examen con el que estés más contenta. Yo, por lo general, los exámenes que he entregado a mano, no estaba contenta con lo que he entregado. Quería haberlo revisado alguna vez más.

E: Sobre todo el hecho de revisarlo. Además, el hecho de incluir las revisiones, se pierde la limpieza del examen. Y que puedas revisar de verdad. El ordenador es mucho más útil.

C: Además de que estamos acostumbrados a hacer las traducciones a ordenador, entonces cuando nos ponen un examen con diccionario se nos da peor porque no estamos tan acostumbrados.

A: Yo quizás, no sé si en el resultado final he notado tanto el cambio pero sí en el proceso. Porque yo recuerdo otras traducciones en la facultad, en dos horas, corregido y que no me daba tiempo y ahora me sobraba tiempo después de revisar y de todo.

B: Sí, sí. Es verdad que así estás más seguro por lo general con lo que has puesto, has comparado en fuentes y es verdad que yo los dos exámenes esto que he entregado lo entregas con seguridad. Con la seguridad de que lo que había puesto lo había encontrado en algún sitio, que si a mi me argumentaban que no era una decisión buena yo sabría argumentar las decisiones que había tomado. A papel, lógicamente al ser inversa no somos nativos y hay cosas de fraseología que si no las buscas en un texto paralelo no vas a estar seguro al 100%. Por mucho que te documentos y que saques textos paralelos para llevártelos, siempre hay cualquier cosa que por tonta que sea tienes que buscarla en el momento. Entonces es verdad que lo mejor de estos exámenes es que te acercan a una situación real y sabes reaccionar y actuar en un encargo real.

E: Y esa confianza solo se consigue con el hecho de revisar. En un examen a mano eso no es posible. Estás seguro de lo que has puesto porque tienes tiempo para revisarlo, y si no sales del examen desganado y entras más nerviosa. Es la seguridad de que tienes los recursos necesarios.

C: Yo creo que sí.

A: Eso que como mucho revisas una cosa, pero no te da tiempo a reestructurar.

M: Esas eran las preguntas. Muchas gracias por participar.

## **Anexo 5. Guion entrevista a la docente**

### **GUIÓN DE PREGUNTAS. ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

**(Adaptado de Haro-Soler, 2018: 70)**

#### **Importancia de contemplar las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación**

- 1) ¿Cree 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**

- 2) En caso afirmativo, ¿trata de desarrollar la confianza de vuestros estudiantes como traductores? ¿Qué acciones o actividades lleva a cabo para ello? ¿Qué otras acciones o actividades cree que pueden favorecer dicha confianza?
- 3) ¿Qué factores o acciones cree que pueden repercutir negativamente en la confianza del estudiantado para traducir?
- 4) ¿Cree 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?

#### **Efectos de las creencias de autoeficacia**

- 5) ¿Qué beneficios piensa que puede tener un estudiante que confíe en sus capacidades como traductor frente a uno que no confíe en ellas?
- 6) ¿Qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades?

#### **Efectos de la docencia *online***

- 7) ¿Cree que a lo largo de la asignatura se dota a los estudiantes de los recursos suficientes para sobrellevar esta situación?
- 8) ¿Qué ventajas e inconvenientes detecta en la docencia *online*?

## **Anexo 6. Transcripción entrevista a la docente. (Guion de preguntas adaptado de Haro-Soler: 70)**

### **Importancia de contemplar las creencias de autoeficacia del estudiantado durante la formación**

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

Por supuesto. No obstante, yo creo que la confianza no es solamente una competencia o una subcompetencia propia del ámbito de la traducción. Creo que más bien es una competencia profesional. Y claro, luego otra cosa ya es cómo se va desarrollando esa competencia profesional. Lo que está claro es que tienen que tener confianza en lo que están haciendo para poder justificarlo.

### **Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia del estudiantado**

En caso afirmativo, ¿trata de desarrollar la confianza de vuestros estudiantes como traductores? ¿Qué acciones o actividades lleva a cabo para ello? ¿Qué otras acciones o actividades cree que pueden favorecer dicha confianza?

Sí. En primer lugar, es muy importante establecer una buena organización de la docencia. Al inicio de la asignatura presento todos los materiales que se utilizarán a lo largo del semestre a mis estudiantes con instrucciones en la Guía de Autoaprendizaje. Para mí es fundamental establecer una dinámica en clase basada en el trabajo en grupos. Cada alumno integrante del grupo tiene un rol, desde documentalista hasta terminólogo, traductor, revisor, editor y *project manager*. Además, uno de los aspectos fundamentales es que los alumnos deben ir rotando esos roles, con lo que nos aseguramos que desarrollan todas sus competencias. La exposición del trabajo final ante el grupo de clase también es muy importante, porque también da la posibilidad a otros compañeros de plantear otra traducción. Todos sabemos que no existe una única traducción válida para un mismo texto, hay múltiples posibilidades y yo creo que eso les ayuda a ellos a afianzar un poco más los conocimientos. Para mí, por ejemplo, el trabajar en grupo siempre es enriquecedor y yo creo que ayuda, en ese sentido.

También el hecho de que los estudiantes tengan que trabajar con un plazo concreto, el tener que documentarse. Entonces ellos le echan mucho tiempo, especialmente en las primeras clases en las que aún se están haciendo con la metodología. Esto también se complementa con clases de introducción teórica a cada uno de los bloques de la

asignatura. Es algo fundamental en la traducción especializada porque les ayuda a adquirir conocimientos y también confianza. Así conocen el campo que van a traducir de antemano porque si no has leído nada sobre el tema en cuestión, no conoces el vocabulario, no sabes de qué trata, y eso, por lo general, da lugar muchas veces a muchos falsos sentidos.

¿Qué factores o acciones cree que pueden repercutir negativamente en la confianza del estudiantado para traducir?

Es que yo creo que es necesario ampliar las miras de la pedagogía del error. Siempre nos centramos en la parte negativa pero la pedagogía del error es mucho más amplia. Es importante optimizar o elogiar los aspectos positivos. Eso hay que valorarlo y, quieras que no, ayuda a crear autoconfianza en el alumno. Es importante que el profesor sepa hacer eso, tiene que saber ver el potencial que un alumno tiene y decírselo: “Tú esto puedes lo sabes hacer, puedes hacerlo mucho mejor”. No sé, hay alumnos que ves presentando las traducciones y sabes que no están dando la mejor versión de sí mismos por lo que sea. Tal vez ese alumno esté pasando por una situación familiar concreta, por X circunstancias personales y eso, muchas veces con una tutoría se soluciona. A partir de ahí empiezas a ver resultados y una progresión en el alumno. Y se ve. Tienes que hacer todo lo posible para mejorar la confianza de tus alumnos. En este sentido, una de las prácticas que integran mi metodología es el uso de fichas de rúbricas en las que apporto un *feedback* individualizado de cada uno de los roles que conforman la traducción. En estas fichas se desglosan cada una de las destrezas que los estudiantes deben adquirir con el fin de realizar traducciones adecuadas.

¿Cree 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?

Sí. Muchas veces veo cómo mis alumnos presentan más o menos confianza en función del ambiente que se nota en la clase. Hay veces en los que se forman grupos muy competitivos, algunos alumnos se centran demasiado en el trabajo de sus compañeros. Lo importante es enseñarlos a dar críticas constructivas, al fin y al cabo, tienen que aprender a revisar otros textos.

### **Efectos de la autoeficacia**

¿Qué beneficios piensa que puede tener un estudiante que confíe en sus capacidades como traductor frente a uno que no confíe en ellas?

Sobre todo el hecho de que les ayuda a reflexionar sobre sus competencias y, por consiguiente, aumenta el autoaprendizaje. Para ello es muy importante que un estudiante sea consciente de sus destrezas, tanto de sus puntos fuertes como de sus puntos débiles. Este es el objetivo de la Ficha de Talón de Aquiles. A principios de semestre los estudiantes deben rellenarla y les ayuda a sentarse y pensar cuál es su punto de partida. Lo fundamental es que no solo se centra en sus puntos débiles, también deben pensar en sus puntos fuertes, algo que afecta muy positivamente a su confianza. Una vez terminan las clases deben volver a rellenarla y, quieras que no, es una forma muy visual de hacerles ver el progreso. Muchos estudiantes carecen de confianza porque no son conscientes de sus capacidades, de su capacidad de mejora y esta es una forma de abrirles los ojos y hacerles creer un poco más en sí mismos.

¿Qué inconvenientes puede traer consigo un exceso de confianza en las propias capacidades?

Como decía antes es fundamental que los alumnos sean conscientes de sus capacidades. Los alumnos que tienen un exceso de confianza tienden a confiarse demasiado a la hora de preparar las traducciones. Esto se nota en el hecho de que dejan de buscar exhaustivamente fuentes para documentarse, no comprueban lo suficiente las fuentes y la información y, como decía antes, una buena documentación es esencial para alcanzar un buen resultado. Por lo general, el exceso de confianza repercute en la falta de perseverancia y la traducción es una carrera de fondo, para convertirse en un gran traductor es necesario practicar mucho y aprender de los errores cometidos.

### **Efectos de la docencia *online***

¿Cree que a lo largo de la asignatura se dota a los estudiantes de los recursos suficientes para sobrellevar esta situación?

Al menos lo he intentado. Es verdad que con la situación de la docencia *online* y del confinamiento ha sido difícil. Muchos alumnos tenían problemas de conexión, cada uno tenía sus problemas personales, todos éramos nuevos en todo esto y la situación nos pilló a todos por sorpresa. Yo, por mi parte, he intentado facilitarles todos los recursos posibles para que pudieran ser lo suficientemente autosuficientes. Les he dejado materiales extra en Prado, cada vez que en clase surgía una duda les enseñaba a



*ugr*

Universidad  
de **Granada**

**GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**MEMORIA DE TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**LA ADQUISICIÓN DE LA AUTOEFICACIA EN EL  
ALUMNADO DE TRADUCCIÓN: UN ESTUDIO  
PRÁCTICO**

**ANA GARCÍA CANTELI**

Directora: Dra. Catherine Way

Granada, junio 2020

## **ÍNDICE**

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>1. RESUMEN</b>             | <b>3</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS</b>           | <b>4</b>  |
| <b>3. METODOLOGÍA</b>         | <b>5</b>  |
| <b>4. RECURSOS UTILIZADOS</b> | <b>7</b>  |
| <b>5. CONCLUSIONES</b>        | <b>8</b>  |
| <b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>        | <b>12</b> |

## 1. RESUMEN

El presente TFG se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la traducción y tiene por objeto, tal y como se recoge en su título, la realización de un estudio empírico enmarcado en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción. En concreto, este estudio se ha desarrollado con el estudiantado de la asignatura de Traducción Especializada A-B (Inglés), grupo D (TEAB), impartida en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020. La mayoría de estos estudiantes se encuentran en su último curso de la carrera y están a punto de introducirse en el mercado laboral, por lo que nuestro objetivo era analizar el grado de autoeficacia que han desarrollado a lo largo de la asignatura y su percepción del nivel de autoeficacia para traducir. El aprendizaje basado en el aula centrado en el estudiantado aboga por su autonomía y el aprendizaje de las habilidades para poder enfrentarse a cualquier problema y fomentar la toma de decisiones para su futuro profesional (Haro-Soler, 2018). La autoeficacia, un concepto relativamente nuevo, se fomenta por prácticas empleadas por el profesorado. En este trabajo hemos observado y analizado la eficacia de algunas de estas prácticas.

Además, otros de los factores que hemos tenido en cuenta ha sido el grado de influencia de la docencia online en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. Si bien la idea inicial del presente TFG era la de realizar un seguimiento académico de la asignatura mediante la observación de las clases, el decreto de un estado de alarma en el país el 14 de marzo a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 resultó en un cambio de la docencia presencial a la docencia online. Por consiguiente, nos hemos visto obligados a modificar la metodología del presente estudio. Así, hemos tenido que abandonar la observación en el aula y hemos decidido incluir el efecto de la docencia online sobre la autoeficacia de los estudiantes de traducción como uno de los factores a tener en cuenta en el desarrollo de la misma.

La teoría de la autoeficacia ha sido objeto de profundo estudio durante las últimas décadas con la finalidad de observar la relación entre la autoeficacia y sus posteriores repercusiones en el rendimiento académico de los estudiantes. Albert Bandura estableció en el año 1977 los pilares de la autoeficacia en el marco de la Teoría del Aprendizaje Social (TAS). En esta teoría, se recoge la existencia de un mecanismo cognitivo mediante el que las personas introducen cambios en su comportamiento y

motivación (Bandura, 1977). Así, la TAS ha conllevado la aparición de múltiples investigaciones dirigidas al análisis de la relación entre los juicios de eficacia y ejecución de las personas en diversas áreas como la educación, el deporte y la salud (Abaitua y Ruiz, 1990). Por lo tanto, en el ámbito traductológico, la adquisición de la autoeficacia por parte del estudiantado de traducción vendrá determinada por la confianza de un determinado estudiante a la hora de traducir (Haro-Soler, 2018).

Como estudiante de último curso del grado de Traducción e Interpretación (TEI) en la Universidad de Granada (UGR), he experimentado en primera persona situaciones en las que la falta de confianza ha influido negativamente en mi rendimiento académico, lo que me ha impulsado a iniciar esta investigación centrada en las prácticas docentes que abogan por la autoeficacia del estudiantado. Para ello, ha sido necesario estudiar y analizar el marco teórico de este enfoque didáctico para poder comprender con claridad los nuevos enfoques en la didáctica de la traducción y aplicar dichos principios a nuestra investigación. Hemos tomado como referente el estudio llevado a cabo por Haro-Soler (2018) acerca de las creencias de autoeficacia.

**Palabras clave:** autoeficacia, traducción especializada, metodología de la traducción, docencia online, grupos de discusión.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG es el siguiente:

- Analizar las percepciones del alumnado sobre su adquisición de la autoeficacia en la asignatura TEAB, Grupo D, en el segundo semestre del curso académico 2019-2020.

Este objetivo general se subdivide en una serie de objetivos específicos, los cuales podrían clasificarse dentro de dos marcos diferenciados: marco teórico y marco empírico.

a) Marco teórico

- Definir el concepto de autoeficacia y compararlo con otros conceptos similares.
- Analizar la literatura existente e identificar los antecedentes que versan sobre el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del traductor.
- Establecer los conceptos básicos metodológicos del grupo de discusión que nos permitirán realizar nuestro estudio empírico.
- Identificar los rasgos principales de la docencia *online* y contrastarla con la docencia presencial.

b) Marco empírico

- Identificar aspectos que repercutan en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción mediante la técnica de grupos de discusión.
- Analizar el efecto de la metodología empleada en la asignatura TEAB en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado según sus percepciones.
- Analizar el efecto de la docencia *online* en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado de la asignatura TEAB, grupo D.

### **3. METODOLOGÍA**

Con el fin de alcanzar todos los objetivos anteriormente descritos, se pueden diferenciar dos fases en las que se divide nuestro trabajo. En primer lugar, con motivo de establecer un marco teórico sobre el que construir nuestro estudio, hemos analizado la literatura existente en el campo de la psicología de la educación y didáctica de la traducción. Así, nos hemos centrado en el concepto de autoeficacia para posteriormente compararlo y contrastarlo con otros conceptos relacionados. Del mismo modo, hemos analizado los antecedentes del concepto de autoeficacia y el proceso de autorregulación

del aprendizaje. Como hemos mencionado anteriormente, la situación en la que nos hemos visto inmersos nos ha obligado a modificar el desarrollo de este TFG. Hemos tenido que abandonar la observación en el aula y las prácticas del docente y centrarnos únicamente en las percepciones del alumnado mediante el grupo de discusión. Esta situación, sin embargo, nos ha permitido aprovechar la oportunidad que se nos ha brindado para considerar la docencia *online* como un factor más que repercute en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción, analizando, por tanto, los efectos de esta modalidad docente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

En segundo lugar, nuestra investigación, basada en el modelo propuesto por Haro-Soler (2018), presenta una naturaleza de tipo exploratorio. Tal y como indica Grotjahn (1987: 59-60), esta primera fase presenta un carácter exploratorio-interpretativo, con un diseño no experimental y datos cualitativos que se recogen tras la elaboración de grupos de discusión para su posterior análisis. Tras establecer las directrices necesarias para la preparación de los grupos de discusión, cubriendo aspectos como el diseño del guion, la selección de la muestra de participantes en el estudio y la preparación de las sesiones, hemos organizado dos grupos de discusión con estudiantes de TEAB: el primer grupo de discusión (GD1), formado por 4 sujetos, y el segundo grupo de discusión (GD2), formado por 5 sujetos. Hemos celebrado dos sesiones (una al principio del semestre<sup>1</sup> y otra al final de este), lo que nos ha permitido evaluar la percepción de la autoeficacia por parte de los estudiantes, así como los cambios experimentados en ella a lo largo del transcurso del semestre.

Hemos descrito la metodología que sigue la docente en las clases para observar los efectos que provoca en el proceso de adquisición de la autoeficacia. Dado que se han impartido prácticamente 2/3 de la asignatura de forma *online*, consideraremos la docencia *online* como uno de los factores que repercuten en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de la asignatura TEAB, grupo D. En este punto describiremos el método utilizado para la impartición de las clases *online* (mediante la herramienta Google Meet) junto con algunos de los problemas encontrados.

---

<sup>1</sup> El plan inicial era realizar dos sesiones de los grupos de discusión: una a principios de semestre y otra a final de semestre. Sin embargo, dada la reorganización de algunas de las clases iniciales por coincidir con algunos congresos a los que debía asistir la docente y el brote de la pandemia en España a causa del COVID-19, tuvo que retrasarse la fecha de la primera sesión, por lo que se celebró en la sexta semana del semestre.

Por último, hemos analizado los datos recolectados en los grupos de discusión para proceder al análisis de los resultados y elaboración de conclusiones que finalmente nos llevará a hacer un breve contraste entre las implicaciones que trae consigo el cambio de la enseñanza de la modalidad presencial a la virtual en relación a sus efectos en el proceso de adquisición de autoeficacia por parte del estudiantado de traducción.

#### 4. RECURSOS UTILIZADOS

Para establecer nuestro marco teórico, hemos hecho una revisión de los antecedentes, lo que nos ha llevado a la TSC de Bandura (1977), quien centra su estudio en el aprendizaje de los individuos en función de la interacción entre estos y el ambiente. Del mismo modo, hemos revisado los modelos de metodología de la didáctica de la traducción defendidos por Kiraly (2005) y Way (2019). Ambos abogan por un modelo de aprendizaje enfocado hacia la autonomía del estudiante y el aprendizaje de las habilidades para poder enfrentarse a cualquier problema y fomentar la toma de decisiones para su futuro profesional. Para ello, Way (2020) sugiere el uso de técnicas docentes como la división del trabajo por roles, el empleo de rúbricas, el *feedback* positivo, la ficha de Talón de Aquiles o la ficha de autorregistro.

Del mismo modo, hemos tenido que hacer una revisión de la modalidad docente *online*. Gracias a autores como Páez-Barón, Corredor-Camargo y Fonseca-Carreño (2015) hemos establecido las diferencias entre docencia *online* sincrónica y asincrónica. Pardo (2014) recoge en su artículo *La docencia online: ventajas, inconvenientes y formas de organizarla* algunos aspectos que deben tenerse para planificar de manera eficaz la planificación docente. Además, Borges (2005) algunos de los aspectos negativos de la docencia *online* que conllevan a la frustración del estudiante.

Para sentar las bases del marco empírico de nuestro TFG, hemos acudido a autores como Callejo (2001), Huertas y Vigier (2010) o Krueger (1991) quienes hacen una revisión de la técnica del grupo de discusión. Así, hemos cubierto aspectos como el diseño del guion de preguntas, la captación de participantes, la selección del grupo diana o la transcripción y codificación de la información obtenida. Una vez aclarados estos conceptos, acudimos a Haro-Soler (2018), autora que ha realizado un estudio de naturaleza de tipo exploratoria con motivo de su tesis doctoral: *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo*. En este

trabajo, Haro-Soler (2018) lleva a cabo una revisión del concepto de *creencias de autoeficacia*.

Con el fin de desarrollar nuestro estudio y para organizar los grupos de discusión, hemos hecho uso de la aplicación Doodle para comprobar la disponibilidad de los participantes y establecer el horario de las sesiones. En un principio, las sesiones iban a realizarse en la FTI de la UGR pero el cambio a la docencia *online* a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 nos obligó a realizar sesiones de manera telemática. Para ello, hemos utilizado la herramienta informática Google Meet que nos permitía grabar las sesiones para posteriormente transcribir la información.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez recolectados y analizados los datos extraídos mediante los grupos de discusión podemos establecer las conclusiones finales de nuestro trabajo.

Dada la falta de acuerdo en el empleo de una metodología docente en las clases en el campo de la traducción (Kiraly, 2015) nos propusimos observar la metodología docente empleada en la asignatura TEAB, grupo D. De aquí surge el objetivo principal de nuestro TFG: analizar las percepciones del alumnado sobre su adquisición de la autoeficacia en la asignatura TEAB, Grupo D, en el segundo semestre del curso académico 2019-2020. Además, debido al cambio repentino de la docencia presencial a la docencia virtual a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, decidimos incluir el efecto de la docencia online en el proceso de adquisición de autoeficacia del estudiantado de la misma asignatura entre nuestros objetivos.

Tras revisar la TSC de Bandura (1977), profundizar en el concepto de autorregulación del aprendizaje y comparar las siete grandes teorías de la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista (Panadero y Alonso-Tapia, 2014) nos centramos en la metodología docente. Esto nos permitió comprobar las múltiples corrientes existentes en el campo de la traducción. Finalmente, optamos por centrarnos en la corriente didáctica del postsocioconstructivismo en la que se aboga por dotar al docente de un mayor peso de decisión en el método de su docencia, basándose a menudo en su propia intuición acerca de lo que significa enseñar y aprender. Por otro lado, fue necesario incluir unas

nociones teóricas acerca de la docencia *online*, con el fin de profundizar en sus características propias y diferenciadoras de la docencia presencial.

Así, pudimos comprobar que la docencia *online* presenta algunas ventajas como el hecho de que facilita el acceso a la educación a un mayor número de personas dada su flexibilidad y facilidad para conciliarla con un trabajo (Ruiz y Tesouro, 2013: 20). Del mismo modo, de ser asincrónica, resulta más fácil adaptar la enseñanza a los alumnos y, por consiguiente, elegir entre un mayor rango de actividades en función de las características del alumnado (Páez-Barón, Corredor-Camargo y Fonseca-Carreño, 2015). Sin embargo, no todo son puntos positivos, sino que la docencia *online* presenta también algunos inconvenientes como la imposibilidad de que todo el mundo pueda acceder a las TIC (Ruiz y Tesouro, 2013: 20), fomentando así la aparición de la llamada “brecha tecnológica”, la falta de tiempo, la falta de las destrezas adecuadas o la falta de participación por parte del alumnado (Borges, 2005), entre otras muchas. Asimismo, tras realizar los grupos de discusión, los estudiantes parecían inclinarse más por las desventajas de esta modalidad docente que por sus ventajas.

Tras analizar los datos de los grupos de discusión, en términos generales, podríamos destacar la visión negativa que presentaban la mayoría de los estudiantes de ambos grupos a principios de la asignatura. Todos ellos decían haber experimentado múltiples experiencias negativas causadas por prácticas docentes que habían repercutido perjudicialmente en su autoeficacia. Del mismo modo, destacaban la falta de *feedback* positivo, la poca utilidad de las correcciones, la mala organización de los trabajos en grupo o la falta de “realidad” en los encargos como algunas de las prácticas que habían contribuido negativamente en su proceso de adquisición de autoeficacia a lo largo de la carrera. Además, el cambio reciente y repentino que habían experimentado no parecía ser un factor que estuviera contribuyendo a adquirir dicha autoeficacia. Es importante resaltar que todos los participantes de los grupos de discusión eran estudiantes de 4º curso que estaban a punto de terminar la carrera y, en cuestión de unos meses, tendrían que enfrentarse al mercado laboral. Sin embargo, en este respecto, ninguno de ellos decía sentirse preparado para ello y no creían estar dotados con la autoeficacia suficiente como para realizar traducciones profesionales y de calidad.

Por lo contrario, si nos centramos en la actitud presentada por los sujetos una vez finalizada la asignatura, la situación cambia considerablemente. En tan solo tres meses de

docencia los sujetos decían poseer las herramientas suficientes que repercutían positivamente en su autoeficacia. Tras analizar los resultados obtenidas por medio de los grupos de discusión, podríamos señalar la división de trabajos por roles, el *feedback* positivo, las correcciones en clase de cada uno de las etapas de la traducción o la Ficha de Talón de Aquiles como uno de los aspectos de la asignatura que han mostrado un mayor efecto positivo en la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. Todo esto es muestra de que una buena práctica docente organizada es importante para guiar a los alumnos en el largo proceso de adquisición de autoeficacia, especialmente en la traducción, dado que no es una ciencia exacta.

Tal y como recogíamos en los objetivos iniciales, pretendíamos establecer el efecto que la docencia *online* ha tenido en dicho proceso de adquisición de autoeficacia. Como mencionábamos anteriormente, los estudiantes creían que a principios de la asignatura este cambio se estaba realizando de forma muy repentina, lo que repercutiría negativamente en su aprendizaje. Analizados los datos recolectados podemos afirmar que los estudiantes estaban en lo cierto pues, una vez finalizada la asignatura, percibían que su proceso de aprendizaje podría haber tenido mejores frutos de no haber sido por la situación de confinamiento y docencia *online*. El sujeto A del GD2 post-asignatura comentaba: “también es verdad que no somos tan conscientes quizás y que esta situación ha frenado un poco el aprendizaje.” Si bien es verdad que reconocen haberse convertido en más autosuficientes, los sujetos destacan la falta de concentración durante las clases, la “frialdad” de la pantalla, la falta de interacción con los compañeros o los problemas técnicos como algunas de las razones que les hacían inclinarse hacia su preferencia por la docencia presencial. Para los estudiantes siguen pesando más los inconvenientes de la docencia *online* que los factores positivos, lo que sugiere que, si bien esta modalidad docente puede ser una buena alternativa para determinadas situaciones, aún es necesario diseñar correctamente unas nuevas directrices que garanticen las buenas prácticas.

Este estudio ha sido diseñado con el fin de llevar a cabo un primer acercamiento al análisis de la adquisición de la autoeficacia por parte del alumnado de traducción, incluyendo además el factor de la docencia *online* como otro de los aspectos que influyen en dicho proceso. Nuestro objetivo principal era analizar cómo la actualización de determinadas prácticas docentes puede repercutir en el proceso de adquisición de autoeficacia en el alumnado de traducción. Una vez concluido el estudio, podemos afirmar que el modelo metodológico por el que aboga la docente de la asignatura TEAB

destinado a guiar al alumnado dentro del camino del autoaprendizaje proporciona resultados muy positivos. Así, el empleo de *feedback* positivo, la realización de encargos de traducción mediante división de tareas y rotación de roles, las correcciones en clase de cada una de las etapas del proceso o proporcionar rúbricas de cada uno de los roles al estudiantado repercute de forma muy positiva en la autoeficacia del alumnado, tal y como hemos podido comprobar gracias a los datos recolectados por medio de los grupos de discusión. Nos consta que durante este curso académico se han realizado otros estudios similares en la FTI en calidad de TFG durante el primer semestre, cuando aún no se había implementado la docencia *online*. El presente estudio deja la puerta abierta a futuras investigaciones en las que sería interesante contrastar los datos recolectados en dichos estudios, enfocándonos en las diferencias que se podrían observar, dada la distinta naturaleza de la modalidad docente empleada.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abaitua, B., Ruiz, M. A. (1990). Expectativas de autoeficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. (43): 45-52.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*. 84 (2): 191-215.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum* (7): 1-9.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En Faerch, C.; Kasper, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Bristol: *Multilingual Matters*. 54-81.
- Haro-Soler, M. (2018). Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Huertas Barros E.; Vigier Moreno, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. Universidad de Granada. *Entreculturas* (2): 181-196.
- Kiraly, D. (2015). Occasioning Translator Competence: Moving beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism. *Translation and Interpreting Studies*. 10 (1): 8-32.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Páez-Barón, E.M.; Corredor-Camargo, E.S.; Fonseca-Carreño, J.A. (2015). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Revista Ciencia y Agricultura*. 13 (1): 77-90.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. (20): 11-2.
- Pardo Iranzo, Virginia (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y formas de organizarla. *Revista Boliviana de derecho* (18): 622-635.
- Ruiz Arroyo, M., Tesouro Cid, M. (2013). Beneficios e inconvenientes de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alumno. Propuestas formativas para alumnos, profesores y padres. *Revista educación y futuro digital*. (7): 17-27.

Way, C. (2019) Fostering Translator Competence: the Importance of Effective Feedback and Motivation for Translator Trainees. *Intralinea. New Insights into Translator Training*. Disponible en línea: <http://www.intralinea.org/specials/article/2430> [Último acceso 1/06/2020].

solucionarla en el momento, guiándolos en el proceso para que adquirieran los recursos necesarios para emplear la misma metodología en futuras ocasiones... No sé, si veía que algo no quedaba del todo claro en clase les mandaba un correo con fuentes a las que acudir, dejaba más información en Prado...Es verdad que es complicado encontrar el equilibrio entre bombardearlos con información y que se agobiaran o darles menos información y se sintieran “abandonados”.

¿Qué ventajas e inconvenientes detecta en la docencia *online*?

Principalmente son inconvenientes. Cuando das las clases en la universidad es muy diferente. Llegas por la mañana y ves a los estudiantes, les ves las caras y en cierto modo puedes saber lo que están pensando. Ese lenguaje no verbal te ayuda mucho con el desarrollo de las clases, hay muchos estudiantes a los que les da vergüenza decir que no entienden algo. Y esto quieras que no repercuta en la dinámica de grupo. Con la docencia *online* apenas hay participación, yo no les estoy viendo las caras, muchos de ellos tenían problemas técnicos, es una comunicación muy lenta y para nada directa. Los estudiantes, quieras que no, están muy callados, están en sus casas, con sus familias y, claro, tienen muchas más distracciones.



