



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo Fin de Grado
Curso 2020/2021

**La percepción de la adquisición de la autoeficacia del alumnado en la
interpretación (lengua B francés): una aproximación empírica**

Álvaro López González

Tutora: Catherine Louise Way





ugr

Universidad
de Granada

Declaración de Originalidad del TFG

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

D./Dña. Álvaro López González, con DNI
(NIE o pasaporte) 14279081Z, 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 21 de Junio de 2021 (FECHA)

Firma del alumno

LOPEZ
GONZALEZ
ALVARO -
14279081Z

Firmado digitalmente
por LOPEZ GONZALEZ
ALVARO - 14279081Z
Fecha: 2021.06.21
12:35:45 +02'00'

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Catherine Way, por haberse prestado a tutorizar este trabajo y haberme ayudado y guiado durante todo el proceso.

A los participantes de los grupos de discusión y a los dos docentes que participaron en la entrevista, sin ellos este trabajo no podría haber salido adelante.

A mis abuelos, por ser fuente de cariño constante y animarme en los momentos más difíciles, sin olvidar a mi abuela Pili, que allá donde esté descansando, sabrá que he podido conseguirlo.

A mis padres, Indalecio y Emilia, ya que sin ellos no sería quien soy, ni habría llegado hasta aquí. Gracias por vuestro incesante cariño y apoyo.

A mi hermano Raúl, mi compañero de vida, por estar ahí y acompañarme en todas mis etapas.

A mis amigos de la carrera, sobre todo a David, por ser como eres, y a Ángel y Pablo, por el especial vínculo que hemos creado estos años y por hacerme sentir todo el rato en familia, que, de hecho, es lo que sois para mí.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Objeto de estudio y justificación	6
1.2. Objetivos.....	8
1.3. Marco metodológico.....	9
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Concepto de creencias de autoeficacia	11
2.1.1. Otros conceptos relacionados: autoconfianza, autoestima y autoconcepto	11
2.2. La Teoría Social Cognitiva.....	13
2.2.1. El modelo de determinismo recíproco.....	13
2.2.2. Fuentes de la autoeficacia.....	15
2.2.3. Efectos de la autoeficacia	17
2.3. Autorregulación del aprendizaje.....	20
2.4. Modelos de competencias de interpretación y autoeficacia	23
2.5. Antecedentes del estudio de la confianza (autoeficacia) del intérprete	28
3. MARCO EMPÍRICO.....	32
3.1. El grupo de discusión como técnica de investigación	32
3.2. Características del grupo de discusión.....	33
3.2.1. Tamaño	33
3.2.2. Selección y captación de los participantes	34
3.2.3. Conocimiento o desconocimiento entre los participantes	35
3.2.4. El moderador	35
3.3. Fases del proceso de investigación basado en grupos de discusión	35
3.3.1. Fase exploratoria.....	36
3.3.2. Preparación de la estrategia y planteamiento global	36
3.3.3. Aplicación del grupo de discusión	36
3.3.4. Análisis e interpretación de la información.....	36
3.3.5. Validez y fiabilidad	37
3.3.6. Fase informativa	38
3.4. El guion de preguntas	38

3.5.	Aplicación a nuestro estudio.....	39
3.5.1.	Grupo diana	39
3.5.2.	Número de sesiones y participantes.....	40
3.5.3.	Fecha, lugar y duración de las sesiones	40
3.5.4.	Entrevista al profesorado	40
4.	ESTUDIO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	41
4.1.	Atención que se le presta a las creencias de autoeficacia en la asignatura	41
4.2.	Desarrollo de las creencias de autoeficacia en la asignatura Interpretación II (francés).....	43
4.3.	Agentes que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia.....	44
4.3.1.	Profesorado.....	44
4.3.2.	Compañeros	46
4.4.	Prácticas que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia	49
4.4.1.	Prácticas docentes	49
4.4.2.	Prácticas del estudiantado.....	63
4.5.	Aspectos que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia.....	65
4.5.1.	Evaluación cuantitativa frente a evaluación cualitativa.....	65
4.5.2.	Efectos de la pandemia provocada por la COVID-19	67
4.5.3.	Lengua B	71
4.5.4.	Autopercepción.....	72
4.5.5.	Número de profesores.....	73
4.6.	Efectos de las creencias de autoeficacia	74
4.6.1.	Efectos de las creencias de autoeficacia en interpretación	74
4.6.2.	Efectos del exceso de creencias de autoeficacia en interpretación	77
5.	CONCLUSIONES.....	79
5.1.	Objetivos específicos 1 y 2.....	79
5.2.	Objetivo específico 3	79
5.3.	Objetivos específicos 4 y 5	79
5.4.	Objetivo principal y conclusiones generales	80
5.5.	Posibles futuras líneas de investigación	82
	Bibliografía.....	84
	ANEXOS	92
	Anexo I. Guion de preguntas para el estudiantado de la asignatura Interpretación II	

(francés).....	93
Anexo II. Guion de la entrevista para el profesorado de la asignatura Interpretación II (francés).....	95
Anexo III. Transcripción del grupo de discusión 1	96
Anexo IV. Transcripción del grupo de discusión 2	118
Anexo V. Entrevista con Docente1	141
Anexo VI. Entrevista con Docente3	155
Anexo VII. Declaración de consentimiento informado del estudiantado participante.	158
Anexo VIII. Declaración de consentimiento informado del profesorado.....	159
Anexo IX. Guía docente de la asignatura Interpretación II (francés).....	160

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

École supérieure d'Interprètes et de Traducteurs	ESIT
Estudiante	E
European Master's in Translation.....	EMT
Grado de Traducción e Interpretación	TEI
Grupo de discusión 1	GD1
Grupo de discusión 2	GD2
Moderador	M
Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation.....	PACTE
Tecnologías de la información y la comunicación	TIC
Teoría Social Cognitiva	TSC
Trabajo de Fin de Grado	TFG
Universidad de Granada	UGR

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación de los términos que hacen referencia al concepto de autoeficacia y obras en las que aparecen.....	7
Figura 2. Modelo de determinismo recíproco.....	14
Figura 3. Los procesos cognitivos del aprendizaje autónomo en alumnos de interpretación	21

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Objeto de estudio y justificación

Con el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende realizar un estudio sobre la adquisición de las creencias de la autoeficacia por parte del alumnado de la asignatura Interpretación II (francés) del grado de Traducción e Interpretación (TEI) de la Universidad de Granada (UGR) durante el curso 2020-2021. Esta investigación se basa en realizar un estudio de replicación siguiendo el modelo de Haro-Soler (2018) y posteriormente replicado en los TFG de Hurtado-Ruiz (2020) y García-Canteli (2020), todos ellos aplicados al campo de la traducción, especialmente a la traducción especializada. No obstante, adaptaremos el modelo con el fin de cubrir las dificultades que plantea la interpretación y que pueden afectar a la adquisición de creencias de autoeficacia del estudiantado.

El concepto de *autoeficacia* fue acuñado por Bandura (1987:416) en su libro *Pensamiento y Acción* y lo define 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», es decir, las personas pueden modificar su comportamiento dependiendo de la percepción que tienen de sus habilidades para realizar una determinada tarea. Así, este concepto es aplicable a un gran número de disciplinas, incluida la traducción y la docencia, ámbitos donde las creencias de autoeficacia desempeñan un papel fundamental. A finales del siglo pasado, numerosos autores empezaron a investigar sobre las creencias de autoeficacia en el campo de la enseñanza. De esta forma, autores como Zimmerman (1995:204) o Pajares (1996:544) afirman que los estudiantes que tengan más confianza (percepciones de autoeficacia) a la hora de realizar una actividad académica, cuando se encuentren con dificultades, estarán más dispuestos a participar, trabajarán con más empeño y persistirán más en la tarea que aquellos estudiantes que dudan de sus habilidades.

Más recientemente, Haro-Soler (2017) aplicó el concepto de autoeficacia a los Estudios de Traducción y define el concepto de autoeficacia para traducir o autoeficacia del traductor como «la confianza que un traductor o estudiante de traducción tiene en su capacidad para traducir». Posteriormente, la misma investigadora ha desarrollado una

amplia investigación en este campo tal y como se puede constatar en su tesis doctoral *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo* (2018). No obstante, es en el campo de la interpretación donde se ha centrado más atención en las creencias de autoeficacia (Atkinson, 2012; Bolaños-Medina, 2018), si bien no abundan los estudios empíricos exceptuando algunos estudios como los de Zareai (2010) y Bontempo y Napier (2011). Tal y como se puede observar en el artículo de Jiménez-Ivars et al. (2014:170), la autoeficacia se ha investigado en el campo de la interpretación, aunque no de forma explícita. La relevancia en la literatura de las percepciones que tiene uno mismo a la hora de interpretar se refleja en términos (figura 1) como *confidence in success*, *optimism* y *self-confidence* entre otros (Jiménez-Ivars et al., 2014:170). Así, este TFG está motivado por la escasa investigación empírica de la autoeficacia en este ámbito y la necesidad de profundizar y estudiar con más detalle la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del estudiantado ya que se trata de un elemento fundamental tanto en la formación como en el desarrollo profesional de la interpretación.

<i>Confidence in success</i>	Shaw, Shlesinger, and Pöchhacker (2011)
<i>Optimism</i>	Shaw, Shlesinger, and Pöchhacker (2011)
<i>Expectancy of goal attainment</i>	Timarová et al. (2011)
<i>Willingness to engage in complex cognitive tasks</i>	Macnamara et al. (2011)
<i>Good self-concept</i>	Russo, Shlesinger, and Pöchhacker (2011)
<i>Self-confidence</i>	Moser-Mercer (1985); Lambert (1992); Sawyer (1994); Hoffman (1997); Fabbro and Gran (1997); Dejean Le Féal (1997), 617), Gile (2000, 94), Kornakov (2000); Schweda-Nicholson (2005, 148), Kuwahata (2005); Shaw and Hughes (2006); López et al. (2007); Rosiers et al. 2011); Cho and Roger (2010)

Figura 1. Relación de los términos que hacen referencia al concepto de autoeficacia y obras en las que aparecen. Jiménez-Ivars et al. (2014:170).

Aunque *a priori* pueda ser obvio, consideramos pertinente explicitar la distinción entre traducción e interpretación. Faber et al. (2011) proponen una lista de nueve diferencias, de entre las que destacan las siguientes: en la traducción, el texto es un producto acabado, estático e inalterable que se ha producido en un tiempo pasado, mientras que, en la interpretación, el discurso se produce en el momento, está en continuo desarrollo y, en gran parte es impredecible. Por otro lado, el texto traducido puede examinarse una y otra vez y se considera «suficiente en sí mismo», pero el discurso se desvanece a menos que el intérprete lo recuerde o lo grabe, y está en contacto directo con las circunstancias y el contexto en el que se produce. Finalmente, la

traducción busca la mejor solución, mientras que, en interpretación, debido a las constricciones temporales y su carácter inmediato, se intenta ofrecer la solución más adecuada.

Además, al igual que García-Canteli (2020:2), como estudiante de interpretación he podido percibir cómo la falta de confianza ha podido afectar a mis diferentes prestaciones en las clases de interpretación, desde la toma de decisiones y la producción del texto oral hasta la gestión de los nervios. Es por ello por lo que considero de vital importancia investigar el efecto de las creencias de autoeficacia en el alumnado de interpretación y contribuir a que la autoeficacia sea un factor que desarrollar en la docencia de interpretación.

1.2. Objetivos

El principal objetivo que se persigue con TFG es:

- Analizar las percepciones del alumnado en lo que se refiere a la adquisición de la autoeficacia en la asignatura introductoria Interpretación II (francés) de la FTI de la UGR.

A partir de este objetivo se pretende explorar una serie de objetivos específicos:

1. En este trabajo se analizará el concepto de autoeficacia con especial atención a su papel en la interpretación y si se fomenta en el estudiantado en la asignatura de Interpretación II (francés), una línea de investigación novedosa.
2. Analizar la literatura existente sobre el concepto de autoeficacia, específicamente aplicado al campo de la interpretación, teniendo en cuenta la escasa investigación que se ha realizado sobre este tema (apartados 1.1. y 2.5.).
3. Realizar un estudio empírico utilizando la técnica de grupos de discusión con el fin de evaluar las percepciones de la adquisición de las creencias de autoeficacia por parte del estudiantado de la asignatura Interpretación II (francés).
4. Analizar los resultados obtenidos de los grupos de discusión y evaluar si se fomenta la autoeficacia en la asignatura Interpretación II de acuerdo con las perspectivas que el estudiantado haya percibido que han repercutido en la adquisición de la autoeficacia.

5. Entrevistar a los docentes de la asignatura para establecer las percepciones de ambas partes (profesorado y alumnado) y comprobar cómo el método docente influye en las percepciones de la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado y si el método docente fomenta la adquisición de creencias de autoeficacia o no.

1.3. Marco metodológico

Para conseguir estos objetivos, se realizará en un primer momento un análisis del concepto de autoeficacia y se analizará la literatura relacionada con las creencias de la autoeficacia y la interpretación, un ámbito que, como ya se ha constatado en el apartado 1.2., se ha investigado relativamente poco. De esta forma se podrá construir una base teórica sobre la que apoyar el marco empírico de este TFG.

La metodología de investigación consistirá en una adaptación del modelo propuesto por Haro-Soler (2018:68). Así, se llevará a cabo un estudio cuasi-experimental de tipo exploratorio mediante la técnica de grupos de discusión, concretamente se analizarán los resultados cualitativos extraídos del grupo de discusión formado por estudiantes de los grupos A, B y C de la asignatura Interpretación II (francés) en el curso 2020-2021 entre septiembre y enero.

Para obtener resultados de calidad, analizaremos primero el grupo de discusión como técnica investigadora: una mayor comprensión de esta forma de investigación permitirá obtener resultados de mayor calidad. La técnica de investigación de los grupos de discusión aplicada al ámbito de los estudios de TEI no es novedosa: diversos investigadores como Sales (2008), Huertas-Barros y Vigier Moreno (2010), y posteriormente Haro-Soler (2018) emplearon esta técnica para sus respectivas investigaciones. Las sesiones de los grupos de discusión tendrán lugar en el mes de junio de 2021 en las que se realizará una evaluación final sobre las percepciones de creencias de autoeficacia adquiridas por el alumnado en la asignatura de Interpretación II (francés) cursada durante el primer semestre del año académico 2020-2021. Dado que en este TFG vamos a realizar un estudio de replicación, tal y como hemos expuesto en 1.1., para la creación del grupo de discusión se seguirá parcialmente la metodología que expone Haro-Soler (2018) para su investigación que a su vez se acoge al

planteamiento de Suárez (2005:59-62). Esta propuesta plantea cinco fases del grupo de discusión en las que profundizaremos más adelante en el apartado 3.3.: fase exploratoria, preparación de estrategias y planteamiento general, aplicación del grupo de discusión, análisis e interpretación de la información y, finalmente, verificación de conclusiones, validez y fiabilidad del grupo de discusión. En este procedimiento destaca el guion de preguntas que utilizará el moderador a la hora de la aplicación del grupo de discusión y que es uno de los elementos clave para que esta técnica de investigación se realice con éxito. Por lo tanto, prestaremos especial interés a la elaboración de las preguntas para que sean precisas y se ajusten a las necesidades de este estudio, teniendo siempre como referencia los objetivos. Como se ha comentado en la introducción, este TFG es un estudio de replicación y, por lo tanto, diseñaremos el guion de preguntas utilizando los guiones que se emplearon para las investigaciones de Haro-Soler (2018), Hurtado-Ruiz (2020) y García-Canteli (2020). Sin embargo, adaptaremos las preguntas cambiando el enfoque a la interpretación con el fin de satisfacer los objetivos planteados en el apartado anterior y para abordar cuestiones específicas pertinentes a la interpretación como son la inmediatez y la oralidad.

2. MARCO TEÓRICO

Durante las últimas décadas cada vez son más las líneas de investigación que trabajan con el concepto de autoeficacia en diferentes ámbitos y los estudios de TEI no han sido ajenos a esta tendencia, véase Jiménez-Ivars et al. (2014), Haro-Soler (2018), Hurtado-Ruiz (2020) y García-Canteli (2020). No obstante, en el ámbito de la interpretación no se ha profundizado tanto en la importancia de la adquisición de creencias de autoeficacia como en la traducción, tal y como se ha comentado en el objeto de estudio y justificación. Por lo tanto, adoptaremos parcialmente la estructura de Haro-Soler (2018) para este marco teórico, si bien se llevarán a cabo las modificaciones pertinentes para situar el foco en la interpretación y no en la traducción. Debido a las limitaciones del TFG no profundizaremos tanto en la explicación de los conceptos, si bien se procurará ofrecer un análisis lo suficientemente exhaustivo para realizar posteriormente un estudio empírico de calidad. Tampoco se ofrecerá una contextualización adicional de las creencias de autoeficacia, aunque Haro-Soler (2018:26) sí que lo proporcione.

2.1. Concepto de creencias de autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue propuesto por primera vez por Albert Bandura y es uno de los aspectos centrales de su Teoría Social Cognitiva (TSC) donde lo definió como «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura, 1987:416). La autoeficacia por tanto es una creencia que influye en cualquiera de los ámbitos de la vida de las personas (Jiménez-Ivars et al., 2014). Si un individuo está motivado y piensa que puede conseguir aquello que se propone, el desempeño de su actividad se verá altamente mejorado ya que perseverará su comportamiento en consecuencia y empleará su máximo rendimiento. En la definición de Bandura, se puede observar cómo la autoeficacia es una percepción de las capacidades que uno tiene y no las habilidades en sí. Ante esta situación, Haro-Soler (2018:12) ofrece una propuesta terminológica con el fin de diferenciar *autoeficacia* de *creencias de autoeficacia*. Así pues, el término *autoeficacia* hace referencia al componente relacionado con la capacidad para desempeñar una tarea concreta mientras que *creencias de autoeficacia* alude a la percepción que se tiene de dichas capacidades. Si aplicamos estas definiciones al campo de la interpretación, tal y como hace Haro-Soler (2018:12) con la traducción, las creencias de autoeficacia representan la percepción (o confianza) que un intérprete o estudiante de interpretación posee en su autoeficacia (capacidades) para interpretar. Así, las creencias de autoeficacia para interpretar hacen referencia a la percepción del estudiante sobre su competencia de intérprete. Esta competencia es la equivalente a la competencia traductora que propone Kelly (2002, 2008) en su modelo. En esta línea, cabría añadir que las creencias de autoeficacia se encuadran en la competencia psicofisiológica en tanto que forman parte del componente cognitivo y actitudinal del intérprete, así como en la competencia estratégica. En el apartado 2.4. trataremos este tema en más profundidad.

2.1.1. Otros conceptos relacionados: autoconfianza, autoestima y autoconcepto

Una vez que hemos establecido la diferencia entre *autoeficacia* y *creencias de autoeficacia*, aparecen varios conceptos muy próximos a la autoeficacia que requieren explicación para evitar potenciales confusiones en el desarrollo de este TFG. Estos conceptos son la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto.

La autoconfianza

Haro-Soler (2018) constata que no se ha ofrecido una definición del concepto de autoconfianza a pesar de los estudios sobre este término en el campo de la traducción. La investigadora apunta que la razón de la carencia de una definición se puede deber al uso extendido del término y, como consecuencia, su significado se da por supuesto.

Ante esta situación, Haro-Soler analiza la propuesta de Schunk y Di Benedetto (2016:40; en Haro-Soler 2018:14), quienes definen autoestima como: *a general capability self-belief that often fails to specify the object of the belief*. A partir de esta definición, la investigadora concluye que la autoconfianza constituye una autopercepción, a semejanza de las creencias de autoeficacia. No obstante, la autoconfianza carece de un ámbito de especificación, es decir, es una percepción de las capacidades generales, mientras que las creencias de autoeficacia son percepciones de la capacidad que el individuo tiene para realizar una determinada tarea.

La autoestima

De acuerdo con la definición propuesta por Haro-Soler, extraída a su vez de los trabajos de Schunk (1991) y de Pajares (2000), la autoestima es el conjunto de percepciones que un individuo tiene sobre su propia valía, tanto personal como social, es decir, «se asocia con el hecho de que un individuo se acepte o se guste a sí mismo».

Este concepto podría confundirse con las creencias de autoeficacia y, con el fin de dilucidar la diferencia entre ambos términos, Pajares (2000: parr.4) plantea dos preguntas: *Can I do a task?* respondería a las creencias de autoeficacia mientras que *How do I feel about myself?*, a la autoestima.

Coincidimos con Haro-Soler (2018): la autoestima no está necesariamente relacionada con las creencias de autoeficacia, ya que, aunque el individuo no confié en sus habilidades para realizar una tarea, su percepción sobre su valía no se tiene por qué ver alterada; o en caso contrario, un individuo que sea perfectamente capaz de realizar una determinada actividad no tiene por qué estar orgulloso de sí mismo.

El autoconcepto

La diferencia entre autoconcepto y autoeficacia no es clara. Así se puede constatar en la lectura de Pajares (1996:560), quien afirma que algunos investigadores utilizan los términos indistintamente como sinónimos, mientras que otros establecen diferencias.

Coincidimos con Schunk (1991:207; en Pajares, 1996:561): el autoconcepto difiere de la autoeficacia en tanto que esta última se refiere a una evaluación de las capacidades que se poseen para realizar una tarea determinada en un contexto específico, mientras que el autoconcepto hace referencia a una evaluación más amplia. El autoconcepto puede ser específico de un contexto, pero no de una tarea. Haro-Soler (2018:16) basándose en (Shavelson y Bolus, 1982:3; Pajares y Schunk, 2001:246; Maddux, 1995:8; Pajares y Miller, 1994:194; Pajares, 1996:561, 1997:14; Bong y Skaalvik, 2003:8; Nicholson et al., 2013:287) añade que el autoconcepto abarca la totalidad de las percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo, incluyendo así tanto las percepciones sobre sus cualidades como las reacciones afectivas que dichas percepciones despiertan.

A continuación, analizaremos el concepto de creencias de autoeficacia en el contexto de la TSC de Bandura, donde las creencias de autoeficacia desempeñan el papel central de la teoría. Además, se profundizará en el concepto de las creencias de autoeficacia, observando más detenidamente tanto las fuentes como los efectos de las mismas.

2.2. La Teoría Social Cognitiva

2.2.1. El modelo de determinismo recíproco

Aunque Bandura formuló el concepto de autoeficacia en 1977, no fue hasta finales de la década de los 1980 cuando lo integró en la TSC (1986, 1987, 1977) (Haro-Soler, 2018:19). Para Bandura (1986, 1987, 1977), el funcionamiento humano se basa en el modelo de determinismo recíproco: el comportamiento de los individuos está influido por tres tipos de factores: factores conductuales, factores ambientales y factores personales, que al interactuar entre sí crean relaciones recíprocas. De esta forma, el investigador establece una nueva teoría que difiere de otros modelos sobre el

funcionamiento humano como la teoría de los rasgos, en que la conducta de los individuos está gobernada por fuerzas internas (Allport, 1961; Cattell, 1966; en Haro-Soler 2018:19), o por estímulos externos en la teoría de Skinner (1953, 1969; en Haro-Soler 2018:19).

A continuación, analizaremos con más detenimiento la correlación de los tres tipos de factores de la TSC. La conducta del individuo está determinada por el entorno y los factores personales (como, por ejemplo, las creencias de autoeficacia). A su vez, estos factores personales influyen otros dos tipos de factores: los resultados de las acciones del individuo y los factores externos (del entorno que le rodea). Para terminar con el círculo de influencia, estos últimos están influidos por los resultados de las propias acciones y los factores personales. Esta relación se puede observar de forma más gráfica en la siguiente figura:

Los tres factores no influyen a los otros con la misma intensidad y están sujetos a las circunstancias de la situación. Por lo tanto, según el contexto, el comportamiento del individuo estará definido por circunstancias diferentes como pueden ser las del propio individuo, las de las consecuencias de las acciones que está realizando o las de la situación (Bandura 1997, 1999; Haro-Soler, 2018; en Hurtado-Ruiz, 2020: 9).

En el modelo de determinismo recíproco, las creencias de autoeficacia tienen una gran relevancia ya que forman parte de los factores personales que afectan a la conducta humana. De esta forma, Haro-Soler (2018:21) afirma que las creencias de

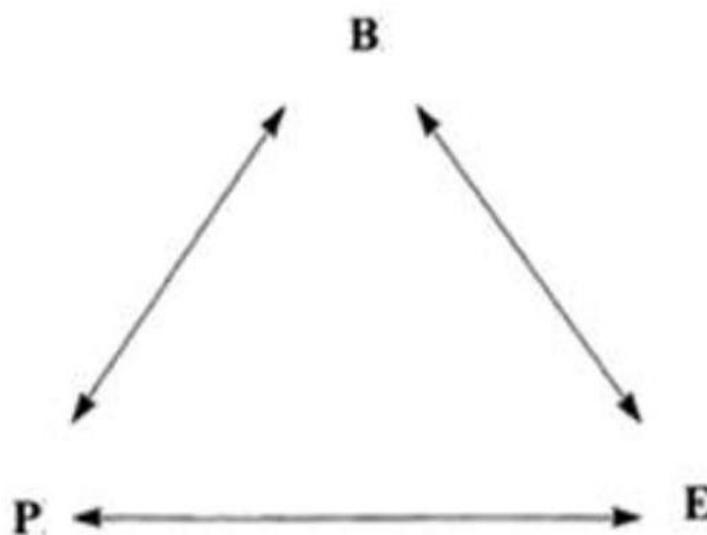


Figura 2. Modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1987:44).

autoeficacia, al repercutir en la conducta, lo hacen también en el entorno. A su vez, las creencias de autoeficacia (factores personales) se ven influidas por los resultados de las acciones y por los factores externos. A este respecto, se puede concluir que se podría modificar el desarrollo de las creencias de autoeficacia por medio de prácticas que se apliquen durante la formación, en nuestro caso, en la instrucción de la interpretación (Atkinson, 2014: 5; Schunk y DiBenedetto, 2016: 35; en Haro-Soler 2018:20).

2.2.2. Fuentes de la autoeficacia

Bandura (1977) propone cuatro fuentes a partir de las cuales los individuos generan las creencias de autoeficacia: experiencia directa, aprendizaje vicario, persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales que el individuo experimenta cuando realiza la tarea. El análisis de las distintas fuentes será de gran importancia ya que nos ayudará a comprender la procedencia de las creencias de autoeficacia del estudiantado a la hora de interpretar. De forma paralela, una mayor comprensión de dichas fuentes permitirá aprovechar al máximo el guion de preguntas y, a la hora de analizar los resultados arrojados por el grupo de discusión, extraer conclusiones más precisas y de mayor calidad.

2.2.2.1. Experiencia directa exitosa

La experiencia directa hace referencia a las percepciones que el individuo ha generado a partir del dominio de una tarea determinada. De esta forma, si una persona cosecha muchos éxitos realizando una determinada tarea, aumentará su confianza sobre las capacidades que posee para realizar dicha tarea. Sin embargo, los fracasos pueden llevar a dudar de la propia autoeficacia, especialmente cuando dichos fracasos tienen lugar antes de que se desarrollen creencias firmes de autoeficacia que resulte difícil modificar (Bandura, 1997:80, en Haro-Soler, 2018:22). Además, cuando se han desarrollado fuertes creencias de autoeficacia tras obtener éxitos repetidamente en una misma tarea, el impacto negativo de los fracasos sobre la confianza será menor (Bandura 1977). De la misma forma, aquellos fracasos que se superen más adelante tras realizar un determinado esfuerzo pueden aumentar la perseverancia del individuo si este considera que puede superar las barreras más complicadas si se esfuerza de forma continua (Bandura 1977).

No obstante, tal y como indica Haro-Soler (2018) que a su vez cita a Bandura (1997:80-81), los resultados a los que conduce la experiencia directa pueden ser interpretados de forma muy diferente por el individuo ya que son muchos los factores que influyen en el proceso. Por lo tanto, los logros y los fracasos no siempre aumentan o disminuyen respectivamente las creencias de autoeficacia.

2.2.2.2. Experiencia vicaria

Otra de las fuentes por la que un individuo puede construir sus creencias de autoeficacia, además de la experiencia directa, es a partir de las experiencias de aquellos individuos a los que perciben como modelos (Haro-Soler, 2018:22), es decir, aprender a través de una experiencia vicaria. Según Bandura (1977:197), observar a otros individuos cómo realizan una actividad peligrosa sin consecuencias adversas puede generar en el observador creencias de que también podrá superar dicha tarea si se esfuerza y persiste más. De esta forma se persuadirá a él mismo de que, si otros pueden conseguirlo, él deberá ser capaz de conseguir, al menos, una mejoría en su rendimiento (Bandura y Barab, 1973 en Bandura 1977:197). Sin embargo, es imprescindible que el individuo se identifique con el modelo ya que, en caso contrario, los éxitos y fracasos pasarán desapercibidos para el observador (Bandura, 1987, 1997; en Haro-Soler 2018:23). Aun así, Bandura (1977:197) indica que las creencias construidas a partir de la experiencia vicaria son más débiles y vulnerables que aquellas construidas a partir de la experiencia directa.

2.2.2.3. Persuasión verbal

La persuasión verbal hace referencia a los comentarios pronunciados por terceros y que inducen al individuo a pensar que es capaz de realizar una determinada actividad. Haro-Soler (2018:23) indica que dichos comentarios transmiten confianza al individuo y pueden ayudar al individuo a confiar en sus capacidades. No obstante, Bandura (1977:198) advierte de que, al igual que con la experiencia vicaria, las creencias de autoeficacia generadas a partir de esta fuente son más débiles que aquellas creadas a partir de los logros personales. Además, Schunk y DiBenedetto (2016:36) afirman que, si bien estos comentarios pueden aumentar la autoeficacia, el efecto no durará si se falla de forma continuada en la tarea.

2.2.2.4. Estados fisiológicos y mentales

Otra fuente de creencias de autoeficacia es el estado fisiológico y mental que el individuo experimenta mientras desempeña la tarea. Según Bandura (1977:198), algunas personas piensan que su rendimiento puede empeorar cuando aparecen emociones como el estrés y la ansiedad, interpretándolas como signos de vulnerabilidad. Como consecuencia, la percepción sobre la confianza en sus capacidades para desempeñar dicha tarea disminuye y esto puede mermar la calidad del producto final. Tal y como se puede extraer del estudio de Gumul¹ (2021:36), cuando el estudiante está interpretando, el hecho de que se evalúe de forma negativa cómo acaba de hacer una parte del texto puede hacer que aparezca el estrés y esto comprometa la calidad del resto del producto. Esta fuente de creencias de autoeficacia puede ser de gran ayuda para nuestro estudio en tanto que la interpretación es una actividad en la que el estrés está siempre presente en esta disciplina y no solo a nivel profesional: el estudiantado de interpretación se enfrenta desde el primer momento a situaciones parecidas a las de la práctica profesional real, debido a la naturaleza interactiva de la misma (Johnson, 2016; en Ferrer-Fabregat, 2018:12), y existen muchos otros desencadenantes de estrés que pueden afectar a los estudiantes de interpretación, como, por ejemplo, los exámenes, los seminarios prácticos en los que se finge una situación real o, incluso, la clase en sí (Gumul, 2021:25). Los resultados del estudio de Gumul (2021:32) apuntan a que existen diferencias notables en los niveles de estrés del estudiantado dependiendo de la lengua hacia la que interpretan, siendo hacia la lengua B cuando sufren más estrés. Además, el estado emocional del intérprete se puede ver modificado debido al carácter inmediato de la interpretación y a que el producto de esta actividad se encuentra en contacto directo con las circunstancias y el contexto en el que se produce (apartado 1.1.).

2.2.3. Efectos de la autoeficacia

Tras exponer las posibles fuentes de autoeficacia, es preciso delimitar los efectos de las creencias de autoeficacia en la TSC de Bandura (1977, 1986, 1987). Las creencias de autoeficacia influyen en cómo nos sentimos, cómo pensamos, como nos motivamos a nosotros mismos y, finalmente, cómo actuamos (Bandura, 1997:116), es decir, tal y

¹ Conviene destacar que los participantes del estudio fueron 120 estudiantes de máster y posgrado en TEI en la modalidad de interpretación simultánea de las universidades de Silesia, Gdansk y del College of Foreign Languages en Czestochowa.

como indica la teoría del determinismo recíproco, las creencias de autoeficacia no solo están influidas por factores externos y por cómo nos comportamos, sino que también pueden modificar nuestro comportamiento y, por ende, nuestro entorno. La TSC diferencia cuatro efectos que pueden resultar de las creencias de autoeficacia y que son de gran importancia en la interpretación: la elección de actividades y situaciones, el esfuerzo y la persistencia, patrones de pensamiento y reacciones emocionales, y procesos cognitivos y motivacionales. Aquellos estudiantes de interpretación que hayan desarrollado positivamente sus creencias de autoeficacia, serán más propensos a involucrarse en nuevos retos, perseverar en sus tareas y estar más motivados a la hora de interpretar. Además, desarrollarán ciertos patrones de pensamiento que les permitirán deducir si son capaces de realizar una tarea (de interpretación) determinada, que bien se podría extrapolar a aceptar un encargo de interpretación. A continuación, analizaremos con más detalle cada uno de los efectos de las creencias de autoeficacia.

2.2.3.1. Elección de actividades y situaciones

La elección de una actividad u otra por un individuo está influida por las creencias que tiene dicho individuo sobre sus capacidades. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia, en tanto que influyen el tipo de actividades o entornos que las personas escogerán, desempeñan un papel esencial en el transcurso de la vida de los individuos (Bandura, 1995: 160). Además, de esta máxima Bandura (1995:160) infiere que las personas tienden a elegir actividades y entornos que confían poder controlar y rehúyen de aquellas actividades y entornos que saben que pueden suponer un mayor riesgo. Por ende, aquellas personas con un alto grado de autoeficacia, tienden a involucrarse en mayores desafíos.

En esta línea Haro-Soler (2018) advierte que, aunque pueda parecer una afirmación obvia, la influencia de las creencias de autoeficacia en la elección de una actividad tiene una gran importancia, ya que el desarrollo personal del individuo está muy influido por dichas creencias de autoeficacia. Así, aquellos que confían más en sus capacidades para realizar una determinada actividad, tienden a participar en un amplio rango de tareas relacionadas, a través de las cuales pueden continuar desarrollando su autoeficacia (Haro-Soler, 2018:24).

2.2.3.2. Esfuerzo y persistencia

Según Bandura (1982:123), las creencias de autoeficacia condicionan también el esfuerzo y la persistencia que un individuo dedica a cuando realiza una determinada tarea aun cuando se encuentre con obstáculos. Cuando los individuos dudan sobre sus propias capacidades, no dedican tanto empeño o, directamente, abandonan la tarea, mientras que aquellos que confían en su autoeficacia para realizar la actividad, dedicarán más esfuerzo y persistirán mucho más con el objetivo de superar los obstáculos que les plantea la tarea (Bandura y Schunk, 1981; en Bandura, 1982:123).

2.2.3.3. Patrones de pensamiento y reacciones emocionales

Haro-Soler (2018:25) indica que las creencias de autoeficacia afectan tanto a los patrones de pensamiento como a las reacciones emocionales de los individuos y, por lo tanto, aquellos individuos que dudan de sus capacidades para desempeñar una tarea tienden a pensar que dicha tarea es más difícil de lo que realmente es. A consecuencia de ello, aparecen el estrés y la ansiedad, y, tal y como se extrae de las conclusiones del estudio de Jiménez-Ivars y Pinazo (2001:113), la confianza en la habilidad de hablar en público² (en nuestro caso, en la interpretación) está significativamente relacionada con la ansiedad. Además, como hemos indicado anteriormente (apartado 2.2.2.4.), los individuos pueden percibir la aparición de esta clase de reacciones emocionales como un signo de vulnerabilidad a la hora de desempeñar la tarea y sus creencias de autoeficacia pueden verse afectadas en consecuencia (Haro-Soler, 2018).

2.2.3.4. Procesos cognitivos y motivacionales

Según Bandura (1997:116-118), los individuos que confían más en su capacidad para desempeñar una determinada tarea, se proponen objetivos más ambiciosos. Estos nuevos objetivos sirven como estímulo para la motivación del individuo que, a su vez, desarrolla sus creencias de autoeficacia. En esta línea, Haro-Soler (2018:25) añade que «las creencias de autoeficacia influyen en la forma en la que las personas anticipan situaciones futuras». Dicho de otro modo, las personas que tienen un determinado nivel de creencias de autoeficacia, pueden predecir si son capaces de supera una determinada

² El estudio lo realizan con estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Jaime I, si bien la variante estudiada la llaman «hablar en público».

tarea de forma exitosa y lo perciben como una oportunidad. Como consecuencia, su motivación aumentaría y el resultado de la actividad podría ser mejor.

2.3. Autorregulación del aprendizaje

Se suele pensar que los estudiantes no aprenden porque carecen de motivación. Sin embargo, carecen de motivación debido a que, en su intento de aprender, no perciben ningún progreso porque no son capaces de autorregular su proceso de aprendizaje (Alonso-Tapia, Panadero y Ruiz, 2011; en Panadero et al., 2012:806). La autorregulación es un proceso cíclico por el que los estudiantes elaboran un plan para llevar a cabo la tarea que se les plantea, controlan y evalúan si la ejecución ha sido adecuada, gestionan las dificultades y emociones que surgen en el proceso, evalúan su rendimiento y los resultados de la tarea (Panadero et al., 2012:806).

El proceso de autorregulación del aprendizaje está relacionado con el aprendizaje autónomo en tanto que el estudiante tiene que autoevaluarse para seguir aprendiendo y para ser consciente en todo momento de su progreso. En palabras de Panadero et al. (2012:806,807), la autoevaluación es uno de los aspectos clave de la autorregulación ya que, al comparar por uno mismo el proceso y los resultados conseguidos con unos criterios proporcionados por el profesor, el estudiante puede inducir qué debe modificar en su comportamiento para mejorar su rendimiento. En lo que respecta a nuestro estudio, esta mejora del rendimiento está íntimamente relacionada a las creencias de autoeficacia. En palabras de Haro-Soler (2018): la mejora del rendimiento que la autorregulación del aprendizaje puede traer consigo puede venir acompañada del desarrollo de dichas creencias, en tanto que la mejora del rendimiento se manifiesta en logros de ejecución. Estos logros se consideran fuente de experiencia directa (ver apartado 2.2.2.1.), la fuente principal y más fiable de las creencias de autoeficacia.

Además, el proceso de autorregulación sirve para alimentar las creencias de autoeficacia según un modelo cíclico: cuando se fomentan estrategias de autorregulación para evaluar el progreso y los resultados de una actividad, se mejora el rendimiento y aumentan positivamente las creencias de autoeficacia del individuo, ya que técnicas como la autoevaluación sirven como fuente de experiencia directa (ver apartado 2.2.2.1.). Al aumentar sus creencias de autoeficacia, el individuo se impone

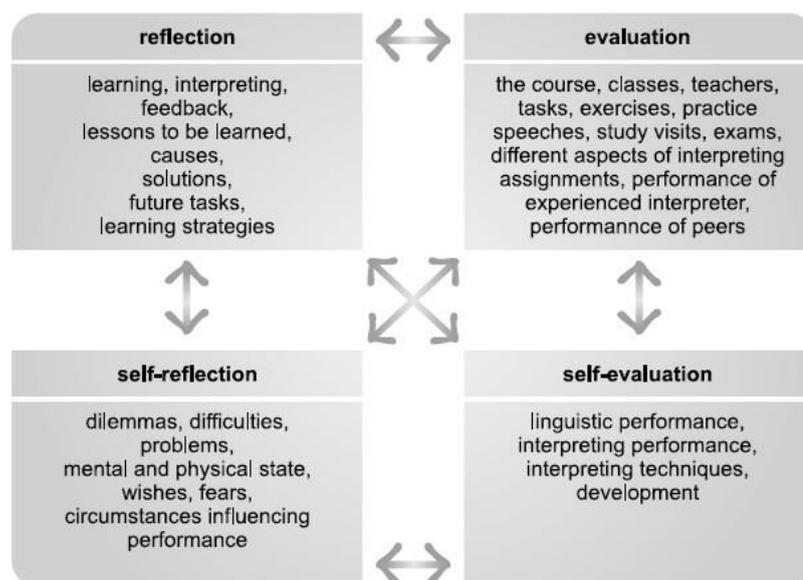


Figura 3. Los procesos cognitivos del aprendizaje autónomo en alumnos de interpretación. Horváth (2012:234).

nuevas metas, aumenta su motivación y continúa a autorregulándose su aprendizaje (Zimmerman, 1989). Desde un punto de vista pragmático: los estudiantes que se autoevalúan y modifican su comportamiento en base a sus errores y aciertos desarrollan sus creencias de autoeficacia. Como consecuencia, aumenta su motivación, se imponen nuevas metas (apartado 2.2.3.4.) y, a la hora de realizar la misma actividad en un futuro, volverán a autoevaluarse (Panadero y Alonso-Tapia, 2014:458).

Por otro lado, Horváth (2012) propone un modelo de los procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes de interpretación cuando aprenden de forma autónoma. Si bien el investigador no advierte cómo las creencias de autoeficacia se desarrollan en su modelo, en los distintos procesos cognitivos (ver figura 3) se pueden observar varios aspectos que influyen directamente a las creencias de autoeficacia: ejemplos de las fuentes de autoeficacia (*feedback*, persuasión verbal; *performance of peers*, aprendizaje vicario), motivación e imposición de nuevas metas (*wishes*, *future tasks*) y la autorregulación en sí (*self-evaluation*).

En cuanto a la interpretación, no sólo las creencias de autoeficacia se verían beneficiadas por la autorregulación, sino que otros aspectos que atañen al intérprete tales como mejorar la calidad del producto o controlar la ansiedad a la hora de interpretar también se podrían conseguir gracias a técnicas de autorregulación. Así queda constatado en la investigación de De La Fuente et al. (2017), en la que se muestra cómo la autorregulación está relacionada con la ansiedad, de forma que aquellos

individuos que se autorregulen aprovecharán mejor los mecanismos que reducen o inhiben la ansiedad. Por otro lado, Vanhecke y Lobato-Patricio (2009:673) exponen que los alumnos que autoevalúan sus intervenciones teniendo en cuenta los parámetros que regulan la calidad realizan interpretaciones de mayor calidad.

Como hemos expuesto anteriormente, la autoevaluación es una de las formas por las que los estudiantes pueden regular su proceso de aprendizaje. En los estudios de Traducción e Interpretación, diversos investigadores han propuesto herramientas para fomentar la autorregulación del estudiantado. Caben destacar la Ficha del Talón de Aquiles (Way, 2008), utilizada en la investigación de Haro-Soler (2018)³; la tabla de autoevaluación para la interpretación simultánea de Schjoldager (1996) y las distintas tablas propuestas por Vanhecke y Lobato-Patricio (2009).

Respecto a las tablas propuestas por Vanhecke y Lobato-Patricio (2009), podemos observar dos clases de tablas: una de ellas está destinada a la autoevaluación del alumnado a modo de registro de prácticas personal, mientras que el resto pueden ser empleadas tanto por el profesorado como por el estudiantado y tienen como objetivo evaluar la prestación del estudiante. La primera de ellas consiste en anotar los errores que el estudiante comete en cada ejercicio que realiza y, en caso de repetir el ejercicio, también se puede incluir los errores que han surgido tras realizarlo por segunda vez. De esta forma se puede observar la evolución en el aprendizaje, si bien solo se centra en los errores y no en los aciertos, por lo que puede que esta tabla no sea tan eficaz en lo que al desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado se refiere. Sin embargo, en el resto de las tablas propuestas ocurre lo contrario ya que el docente puede evaluar la prestación con un valor numérico comprendido entre 1 (necesita mejorar) y 5 (muy bien); por lo tanto, el alumnado puede interpretar una buena calificación como *feedback* positivo y no se centra solo en los errores. En cuanto a la Ficha del Talón de Aquiles propuesta por Way (2008), conviene poner de relieve el hecho de que se centra en los aciertos y los puntos débiles del alumnado, así como en las estrategias que pueden desarrollar para mejorar.

El *feedback* desempeña un papel esencial en la autorregulación del aprendizaje ya que ayuda al estudiantado a comprobar si los resultados alcanzados se adecúan a los

³ Véase Haro-Soler (2018) para más información sobre los resultados del empleo de la ficha del Talón de Aquiles en el alumnado del grado de TEI.

objetivos del aprendizaje. No obstante, el *feedback* sólo será útil si es efectivo, es decir, si se centra tanto en los aciertos como en los fallos y si ofrece al estudiante información para mejorar (Haro-Soler, 2018:28). Autores como Atkinson (2014:14) sugieren evitar «contar» el número de errores a modo de *feedback* tal y como proponen los enfoques tradicionales y, en cambio, proponen cambiar la perspectiva del *feedback* y ofrecer una crítica basada en comentarios más positivos (elogios) por las buenas soluciones para desarrollar la confianza del estudiantado.

Por lo tanto, para apoyar a los estudiantes en su formación, hay que ayudarles a desarrollar creencias y capacidades de autorregulación que les permitan controlar sus aprendizajes a lo largo de su carrera (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019:121,122). Esto forma parte de la autorregulación, que es una competencia vital para el estudiantado (Panadero et al., 2012).

En el próximo apartado revisaremos los modelos de competencias de interpretación para identificar qué posición ocupan las creencias de autoeficacia. No obstante, creemos conveniente destacar que el concepto de *autorregulación* forma parte de las competencias que debe adquirir un intérprete. En el análisis de las competencias del intérprete realizado por Zinukova (2016), se hace referencia al concepto de autorregulación en determinadas ocasiones y con diferentes términos, véanse *self-evaluate*, *questioning one's habits*, *being concerned with quality* y *describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems*.

2.4. Modelos de competencias de interpretación y autoeficacia

Para que una práctica sea reconocida como una profesión, tiene que estar asentada/fundamentada en/por una estructura compleja de conocimientos y habilidades, cuyo dominio solo puede ser conseguido mediante la formación (Pöchhacker, 2004:166). En este apartado analizaremos algunos modelos de competencias de interpretación y procuraremos identificar el grado de consideración que se le otorga a la autoeficacia. Al igual que ocurre en el campo de la traducción, donde solo cinco de los principales modelos competenciales incluyen la (auto)confianza del traductor (Haro-Soler 2018:35), en interpretación existen pocos modelos de competencias que pongan

de relieve la importancia de la autoeficacia. El análisis de distintos modelos nos permitirá tener una visión general de las competencias que debe desarrollar el estudiantado y servirá de base para diseñar el guion de preguntas.

Atkinson (2014:9) sugiere incluir la «competencia psicológica» (donde se sitúan las creencias de autoeficacia) en los modelos de competencias para que los estudiantes la identifiquen como otra competencia que deben adquirir durante su formación. Sin embargo, en los modelos de competencias de las guías docentes de las asignaturas de Interpretación, la autoeficacia no aparece de forma explícita, tal y como se puede observar en la guía docente de la asignatura en la que se centra nuestro estudio (Interpretación II francés) (Anexo IX). En el apartado de competencias generales se citan aspectos en los que las creencias de autoeficacia desempeñan un papel fundamental como «ser capaz de resolver problemas», «ser capaz de tomar decisiones» o «ser capaz de aprender en autonomía». Sin embargo, solo se observa la preponderancia de las competencias lingüísticas e instrumentales sobre otras competencias transversales o *soft skills* entre las que se encuentra la autoeficacia. Por el contrario, diversos investigadores (Jiménez-Ivars y Pinazo, 2001; Hórvath, 2012; Jiménez-Ivars, 2014; Macnamara, 2015; Ferrer-Fabregat, 2018; Lee, 2014) destacan la relevancia de la autoeficacia en la interpretación y la sitúan dentro de las aptitudes cognitivas que debe desarrollar un intérprete. Un ejemplo de ello es Macnamara (2012), quien estudia dichas capacidades cognitivas e incluye la autoeficacia como una de ellas, destacando la relevancia que tienen para el intérprete en su día a día a la hora de arriesgarse en la toma de decisiones.

En cuanto a modelos de competencias propiamente dichos, cabe destacar distintos estudios que analizaremos a continuación. El primero de ellos es la propuesta de Kalina (2000): si bien en su estudio no ofrece un modelo consolidado como tal, Kalina analiza las características que integran la competencia del intérprete (*interpreting competence*). Se extrae de la lectura de Kalina que las competencias que conforman la competencia del intérprete son, aparte de las competencias lingüística y cultural, la competencia estilística (*stylistic competence*), que se define como *the ability to make swift decisions and to access one's knowledge and relate textual information to previous knowledge*; la competencia para afrontar problemas interlingüísticos; la *receptive competence*; la competencia de producción, y «*other skills*» que incluyen elementos como la fiabilidad y confidencialidad del intérprete.

Un modelo de referencia en el campo de la traducción es el que desarrolla el grupo PACTE (2000, 2002, 2003, 2015) y que tiene como pilar la competencia traductora, que es perfectamente aplicable a la interpretación como veremos más adelante. A partir de esta competencia, radican varias subcompetencias⁴: la subcompetencia bilingüe (1), es decir, los conocimientos necesarios para la comunicación en dos lenguas; la subcompetencia extralingüística (2), que hace referencia a los conocimientos declarativos implícitos y explícitos sobre el mundo en general y ámbitos particulares (conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos); subcompetencia de conocimientos sobre la traducción (3), que podríamos adaptar a la interpretación y haría referencia a los conocimientos sobre los principios que rigen la interpretación y aspectos profesionales (procesos requeridos, métodos, tipos de problemas, mercado laboral, encargos, etc.); la subcompetencia instrumental (4), es decir, los conocimientos operativos relacionados con el uso de las fuentes de documentación y las TIC; la subcompetencia estratégica (5), afecta a las demás competencias y alude a los conocimientos operativos que garantizan la eficacia del proceso, y sirven para resolver los problemas; los componentes psicofisiológicos (6), son aquellos componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo y mecanismos psicomotores, destacan aspectos como el espíritu crítico, la perseverancia y el conocimiento y confianza en sus propias capacidades, así como saber medir sus propias posibilidades y la motivación. Se puede inducir por lo tanto que las creencias de autoeficacia se encuadrarían en esta parte, si bien más adelante expondremos la relación de las creencias de autoeficacia con la competencia estratégica.

Si continuamos con nuestro análisis de modelos competenciales, creemos necesario situar el foco de atención en el modelo propuesto por Kelly (2002, 2005, 2008) en el que la investigadora formula un modelo de competencias para el currículo de los estudios de TEI. No obstante, coincidimos con Abril (2006:629) en que, a efectos de una descripción general, la propuesta de Kelly (2002, 2005, 2008) resulta apropiada para nuestra investigación si bien la aplicación a la formación de intérpretes pasaría necesariamente por una serie de adaptaciones (Kelly, 2005:1). Las competencias son las siguientes: competencia comunicativa y textual (1) en al menos dos lenguas y culturas, es decir, las habilidades activas y pasivas de las dos lenguas, junto con las convenciones textuales y discursivas de las respectivas culturas; competencia cultural e intercultural

⁴ Véase PACTE (2003, 2015) para más información sobre cada una de las competencias que incluye el grupo PACTE en su modelo.

(2), que hace referencia no solo al conocimiento enciclopédico, sino también a los valores, mitos, creencias y comportamientos de las culturas; competencia temática (*subject area competence*) (3), que alude a que el intérprete debe poseer un conocimiento suficiente sobre el tema del que trabajará para poder comprender los textos y acceder a documentación especializada para resolver problemas; competencia profesional e instrumental (4), es decir, las habilidades necesarias para saber utilizar recursos de documentación y gestionar los quehaceres profesionales (contratos, presupuestos, etc.); competencia interpersonal (5), que hace referencia a la capacidad de comunicarse con otros agentes que participen en la interpretación; competencia estratégica (6); y competencia psico-fisiológica (o *attitudinal competence*) (7), que está relacionada con la memoria, el autoconcepto, la autoconfianza, etc. Resulta muy interesante para nuestro estudio el hecho de que Kelly explicita en su modelo la necesidad de desarrollar la confianza del alumnado y de su propia percepción como traductores e intérpretes, en palabras de Kelly: desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete y fomentar un nivel de confianza suficiente (Kelly, 2002:18, 2008). Coincidimos con Haro-Soler (2018:122) en que debido a la importancia que les otorga Kelly a las capacidades psicológicas del intérprete y la claridad de su propuesta, así como la ausencia en otros modelos de una referencia tan clara a los aspectos cognitivos y psicológicos del intérprete, emplearemos su modelo en nuestro estudio y servirá de base para la elaboración del guion de preguntas. No obstante, conviene recordar que las creencias de autoeficacia afectan a todas las competencias y, por lo tanto, todas se tendrán en cuenta en nuestro estudio.

Por otro lado, Lee (2014:187) afirma que los modelos de competencias pueden variar según el enfoque investigador, pero en su trabajo concluye que los modelos⁵ que ha analizado tienen cuatro categorías en común que expondremos a continuación. La primera es (1) *language proficiency and bilingualism* y hace referencia a la competencia lingüística para encontrar equivalentes adecuados (terminología, gramática, etc.). La siguiente categoría es (2) el conocimiento extralingüístico, es decir, el conocimiento del tema del que se va a realizar la interpretación (competencia temática), la cultura y los elementos no verbales de la comunicación. La tercera es (3) las técnicas de interpretación y alude a las capacidades cognitivas para procesar la información que se

⁵ Los modelos analizados son los siguientes: Moser-Mercer 1985, 1994; Gerver et al. 1989; Lambert 1991; Brisau, Godijns, and Meuleman 1994; Gile 1995; Gentile, Ozolins, and Vasiliakakos 1996; Smirnov 1997; Kornakov 2000; Choi 2008; Pöchhacker 2004; Saw, Grbic, and Franklin 2004; López Gómez et al. 2007; Lee 2008; Timarová and Ungoed-Thomas 2008.

recibe, la toma de notas, la memoria a corto plazo y la capacidad de síntesis. La última categoría incluye el componente psicológico, afectivo y físico que según el propio investigador explica, son un conjunto de cualidades físicas y emocionales que ayudan al intérprete en sus funciones. Las creencias de autoeficacia, al tratarse de percepciones del intérprete sobre su capacidad a la hora de interpretar, pertenecerían a esta última categoría, aunque afectan a todas las demás competencias.

Resulta interesante la investigación de Zinukova (2016), en la que realiza un análisis de las competencias propuestas por el grupo PACTE y después formula su modelo para interpretación. Coincidimos con Zinukova (2016:87) en que el modelo de PACTE tiene gran importancia en nuestro estudio ya que incluye explícitamente el componente psicofisiológico tal y como se ha podido constatar al principio de este apartado. La propuesta que elabora Zinukova consiste en un modelo de competencias diseñado a partir del perfil que solicita la Unión Europea a los traductores e intérpretes. Distingue un total de cinco competencias que se integran en lo que ella llama *interpreting competence*: la competencia lingüística (1), que hace referencia a entender las convenciones gramaticales, léxicas e idiomáticas de las lenguas de trabajo; la competencia intercultural (2) (subdividida en dimensión sociolingüística y la dimensión textual), que engloba las variaciones de la lengua, el registro, elementos culturales así como describir y evaluar los problemas a los que se puede enfrentar el individuo y definir estrategias para resolverlos, entre muchas otras características; la competencia temática (3), que consiste en tener un conocimiento amplio sobre el tema del que trata el mensaje; la competencia tecnológica (4), que hace referencia a la capacidad del intérprete de dominar eficazmente distintos tipos de programas que le sean de ayuda, como por ejemplo, bases de datos, búsqueda de documentos, internet, etc.; y la competencia para la prestación de servicios de traducción (5) (subdividida en la dimensión interpersonal y en la dimensión de la producción) y que trata aspectos como la concienciación del papel social de la profesión, planificar y gestionar el tiempo, el estrés, ser capaz de realizar un presupuesto, adaptarse a nuevas situaciones, etc. Creemos necesario advertir que el componente psicofisiológico de PACTE aparece diluido por todas las diferentes competencias, pero no aparece ninguna referencia directa por parte de Zinukova, véase: *describe and evaluate one's problems, develop spirit of curiosity, analysis and summary, plan and manage one's time and stress, adapt to new situations y self-evaluate*. No obstante, consideramos que es de gran importancia que se incluya el componente psicofisiológico de forma explícita en el modelo de

competencias para que el estudiante tome consciencia de que es otra de las competencias que tiene que desarrollar (Atkinson, 2014:9).

Finalmente, no podemos concluir este análisis sin prestar atención a la propuesta de un referente europeo en el campo de la traducción y de la interpretación como es el proyecto *European Master's in Translation* (EMT) (2017). En su marco de competencias, se describen cinco grandes áreas competenciales: lengua y cultura, traducción, tecnología, personal e interpersonal y el servicio. En cada una de ellas se agrupan una serie de competencias más específicas, de forma que dentro del área «lengua y cultura», se encuadran la competencia lingüística, sociolingüística y habilidades comunicativas. Forman parte del área de «traducción» las competencias temática, estratégica y metodológica, mientras que en “tecnología” se hace referencia a la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar eficazmente las herramientas de traducción asistida, corpus y otras tecnologías. A continuación, en el área «personal e interpersonal» se cita la serie de competencias blandas (o *soft skills*) que debe adquirir el estudiante. Concretamente, la competencia número 26 está muy relacionada con nuestro estudio: *Continuously self-evaluate, update and develop competences and skills through personal strategies and collaborative learning*. Como se ha expuesto en el apartado 2.3., la autoevaluación es una técnica clave para la autorregulación del aprendizaje y su uso puede beneficiar las creencias de autoeficacia del alumnado de interpretación y su desarrollo. Sin embargo, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia también se pueden considerar parte de la competencia estratégica en tanto que el estudiantado puede emplear la autorregulación y puede servirse de las creencias de autoeficacia para abordar un problema. La última área de competencias se refiere a las habilidades centradas en la prestación de servicios de traducción.

2.5. Antecedentes del estudio de la confianza (autoeficacia) del intérprete

Antes de comenzar con el análisis de los antecedentes, consideramos necesario aclarar que en la mayoría de los estudios se emplean los términos *autoeficacia* o *(auto)confianza* (apartados 1.1. y 2.1.1.), ya que el término más preciso (creencias de autoeficacia) lo ha empezado a utilizar por primera vez Haro-Soler (2017, 2018, 2019) en los estudios de TEI. No por ello dejaremos de tener en cuenta estos estudios ya que son los que han establecido un precedente para el estudio de las percepciones de las

capacidades del individuo. En este apartado expondremos los distintos estudios que se han llevado a cabo sobre la autoeficacia que poseen los intérpretes en su capacidad para interpretar. Aunque son numerosos los trabajos que han investigado la autoeficacia en el ámbito docente, no son tantos los que han analizado la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del alumnado en el campo de TEI. No obstante, estas obras servirán de refuerzo para consolidar el marco teórico de nuestro trabajo y el guion de preguntas.

Para empezar, realizaremos una breve recapitulación de los orígenes de la autoeficacia. Como se puede ver en el apartado 2.1. de este trabajo, Bandura (1977, 1986, 1987) introduce el concepto de autoeficacia como pilar fundamental de la TSC. A partir de la difusión de su obra, las diversas ramas del conocimiento aplicaron la teoría a las respectivas disciplinas, incluidas la didáctica y los estudios de TEI. De acuerdo con Haro-soler (2018), las primeras referencias a la autoeficacia del traductor las podemos encontrar a comienzos de los años 1990 en las obras de Hönig (1991) y Kussmaul (1995). En sendas obras, los autores afirman que el desarrollo de la autoconfianza por parte del alumnado pasa por la toma de consciencia de los procesos psicolingüísticos que realiza el traductor en su actividad (Haro-Soler 2018:33). Por otro lado, Kiraly (1995) lleva a cabo un análisis de la formación en los estudios de traducción que se ofrece en las universidades alemanas europeas y propone un modelo de enseñanza a partir de un enfoque pedagógico. En su estudio, Kiraly hace referencia a la autoeficacia del alumnado utilizando *confidence in their ability to translate competently*.

Con el paso de los años, el estudio de la autoeficacia en los estudios de TEI fue en aumento. De hecho, es el campo de la interpretación donde se ha centrado más atención en las creencias de autoeficacia (Atkinson, 2012; Bolaños-Medina, 2018), aunque no existen muchos trabajos que analicen la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del alumnado de interpretación, a excepción de los estudios⁶ de Zareai (2010) y Bontempo y Napier (2011). Tras el cambio de milenio, Jiménez Ivars y Pinazo (2001) investigaron el impacto de los nervios (ansiedad) en los estudiantes de interpretación del grado de TEI de la Universidad Jaume I y su relación con el éxito en el desempeño de la actividad (*task performance*). En esta investigación, los autores

⁶ El estudio de Zareai (2010) consiste en analizar la relación entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes de interpretación y la calidad de la actividad a través de una escala elaborada a partir de los consejos de Bandura (2006). Por otra parte, el estudio de Bontempo y Napier (2011) se centra en evaluar la estabilidad emocional como un indicador de la competencia del intérprete.

utilizaron la autoconfianza del intérprete como una de las variables que tener en cuenta en su estudio. Concluyeron que el nivel de autoconfianza a la hora de hablar en público está significativamente relacionado con la ansiedad. No obstante, si bien estamos de acuerdo con el estudio de Jiménez-Ivars y Pinazo, conviene mencionar que el uso de la terminología no es del todo preciso, pues podemos afirmar que la «autoconfianza a la hora de hablar en público» hace referencia a las creencias de autoeficacia, es decir, a la percepción del orador de su capacidad para hablar en público.

En esta línea, Chiang (2009) realiza una investigación de la ansiedad de los estudiantes de interpretación taiwaneses a la hora de utilizar su lengua extranjera aplicando la escala de Horwitz et al. (1986). Las conclusiones que se extraen del estudio apuntan a que aquellos estudiantes con baja autoconfianza o con miedo a ser menos competentes que sus compañeros tienen dificultades para sobreponerse a la ansiedad cuando hablan en la lengua extranjera. Con el objetivo de mejorar esta situación, Chiang (2009:618) propone fomentar el desarrollo de la autoconfianza en el aula, y para ello afirma que el profesor tiene que crear oportunidades en las clases para que el estudiante puedan tener una prestación exitosa y desarrollen su autoconfianza en inglés. Esta «prestación exitosa» hace referencia a los logros de ejecución, que proporcionan al individuo una fuente de experiencia directa (apartado 2.2.2.1.).

En los modelos de competencias, tal y como se ha podido constatar en el apartado 2.4., la confianza del estudiante de TEI adquiere relevancia y aparece incluida como un aspecto cognitivo o actitudinal que se debe desarrollar, véanse los modelos de Kelly (2002, 2008) y de PACTE (2002, 2015). Además, Way (2008:98) fomenta el desarrollo de la confianza en el alumnado de TEI a través de presentaciones grupales que destacan sobre la toma de decisiones. Esta exposición brinda al estudiantado la oportunidad de desarrollar sus creencias de autoeficacia al tomar consciencia de la justificación de sus decisiones y recibir *feedback* por las estrategias que han presentado (apartados 2.2.2.1. y 2.2.2.3.).

Por otro lado, en su análisis del perfil psicológico del intérprete, Atkinson y Crezee (2012) procura realizar una aproximación diferente al análisis de la formación de los intérpretes, práctica que tradicionalmente se ha centrado en las habilidades lingüísticas y que ha relegado a las habilidades psicológicas a un segundo plano (Atkinson y Crezee, 2012:3). Los investigadores ponen de manifiesto la importancia de

la autoeficacia en la formación del estudiantado de interpretación y recomiendan una serie de prácticas⁷ para impulsar el desarrollo de la autoeficacia en el aula. Entre ellas se encuentran «la explicación», que hace referencia a explicar al alumnado cómo influyen las habilidades psicológicas a la hora de interpretar (apartado 2.4.); «tomar a un compañero como modelo», que lo explican los autores como: *the opportunity to learn from others by observing their behavior and then modeling that behavior* (Atkinson y Crezee, 2012:9). Esta técnica serviría de fuente de creencias de autoeficacia en tanto que el alumnado aprendería de forma vicaria (apartado 2.2.2.2.). La última propuesta consiste en los conocidos *role-plays* en los que los estudiantes se ven inmersos en una situación profesional casi real donde los estudiantes pueden desarrollar la confianza en sus habilidades, así como aquellos participantes con niveles más altos de autoeficacia pueden servir como modelo.

En esta dirección, la autoeficacia aparece como un ítem que se tiene en consideración en numerosas investigaciones, como, por ejemplo, en el trabajo de Bontempo y Napier (2011) en el que se evalúa la estabilidad emocional como un indicador de la competencia del intérprete, o en el artículo de Lee (2014). En este último, la autoeficacia desempeña el papel protagonista ya que Lee busca validar una escala de autoeficacia en interpretación (*Interpreting Self-Efficacy Scale*) para los estudiantes de interpretación de Korea.

Finalmente, cabe destacar las investigaciones de Jiménez-Ivars et al. (2014) y Ferrer-Fabregat (2018). Jiménez-Ivars et al. analizan la relación entre la autoeficacia y el nivel de la segunda lengua extranjera, y concluyen que la autoeficacia mejora el desempeño de la tarea y que el estudiantado que posee un alto nivel de inglés puede limitar o mejorar la calidad de su tarea en base al nivel de confianza que tienen de sus capacidades para hacerlo. Respecto a la investigación de Ferrer-Fabregat (2018), la autora busca establecer una relación entre el estrés, la autoeficacia y la interpretación. Los resultados que arrojan este estudio empírico demuestran que existe una relación entre el estrés y la autoeficacia ya que la percepción de carencias en cuanto a las competencias de interpretación produce ansiedad en el estudiantado y su autoeficacia se ve mermada.

⁷ Véase Atkinson y Crezee (2012) para una lectura más profunda sobre las diferentes prácticas propuestas.

Una vez realizado el análisis de todos los aspectos básicos de las creencias de autoeficacia y los antecedentes, nos disponemos a analizar los diferentes aspectos de nuestro marco empírico, concretamente en la técnica que se utilizará para evaluar las percepciones del estudiantado sobre sus creencias de autoeficacia y en la elaboración del guion de preguntas.

3. MARCO EMPÍRICO

En este apartado abordaremos las cuestiones relacionadas con la técnica de investigación que vamos a utilizar para llevar a cabo nuestro estudio: el grupo de discusión. Cabe señalar que, debido a las limitaciones del TFG, solo emplearemos como técnica de investigación los grupos de discusión y no otras técnicas que se utilizan con frecuencia como el cuestionario.

3.1. El grupo de discusión como técnica de investigación

Dentro de los distintos tipos de técnicas de investigación cualitativa, el grupo de discusión se posiciona como la técnica de investigación cualitativa por antonomasia (Suárez 2005), y se puede definir como un grupo de personas cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo que posee ciertas características comunes (Suárez, 2005). Los participantes se reúnen con un fin determinado y ofrecen datos de naturaleza cualitativa en un tiempo y espacio propios guiados por una persona llamada moderador.

En esta línea, la propuesta de definición de Huertas-Barros y Vigier Moreno (2010:183) bebe de la de Suárez y sigue así: una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados. Haro-Soler (2018:48) realiza un análisis de las definiciones de este concepto y coincidimos con la investigadora en que tanto la definición de Suárez como la de Huertas-Barros y Vigier Moreno destacan la figura del moderador como un elemento clave del grupo de discusión ya que es el encargado de controlar la dirección de la conversación según el objetivo perseguido.

Además, Huertas-Barros y Vigier Moreno (2010) ponen de manifiesto las numerosas ventajas del grupo de discusión como técnica de investigación, como, por

ejemplo: promover la interacción grupal, ofrecer información de primera mano, estimular la participación y agilizar la obtención de información. Sin embargo, los investigadores también señalan las limitaciones que se derivan del empleo del grupo de discusión como técnica de investigación, entre las que destacan: menor control del investigador en el proceso grupal, la necesidad de formación previa por parte del moderador, y los problemas de generalización (Huertas-Barros y Vigier Moreno, 2010:184). Estas limitaciones pueden subsanarse con un guion de preguntas exhaustivo y preciso, así como con un marco teórico lo suficientemente completo para que sirva de base para nuestro estudio y que ayude al moderador a desempeñar su papel correctamente.

3.2. Características del grupo de discusión

Suárez (2005:25) formula una distinción de las características del grupo de discusión: las características externas y las internas. Son dos tipos de características que, si bien convergen entre sí, hacen referencia a aspectos distintos. Por un lado, las características externas son aquellas que conciernen a los requisitos necesarios para que se pueda realizar el grupo de discusión, como el tamaño, los criterios de selección de los participantes, el conocimiento o desconocimiento entre los participantes, el espacio y tiempo propios y la captación de los participantes.

Por otro lado, las características internas hacen referencia al proceso por el que se recoge la información: responder a una tarea, la situación discursiva, la metodología, la moderación y el uso paralelo de la observación.

A continuación, profundizaremos en algunas de las características que consideramos más relevantes para la formación de los grupos de discusión.

3.2.1. Tamaño

Haro-Soler (2018:49) afirma que no existe consenso entre los autores en lo referido al número de participantes que debe conformar el grupo de discusión. Ibáñez (2005:284; en Haro-Soler 2018:49) considera que el tamaño ideal del grupo ha de oscilar entre 5 y

10 participantes, mientras que otros autores como Callejo (2001:88) piensan que el grupo tiene que contar con un mínimo de 7 personas y un máximo de 10.

Tal y como afirma Haro-Soler (2018:49), Suárez (2005:26) y Krueger y Casey (2015:6) plantean una solución a esta disparidad de opiniones e indican que el grupo de discusión ha de ser lo suficientemente pequeño como para que todos los participantes puedan opinar y lo suficientemente grande para que existan diferentes percepciones y broten nuevas ideas.

3.2.2. Selección y captación de los participantes

La selección de los participantes es un aspecto clave que determinará el desarrollo del grupo de discusión y, por ende, la consecución de los objetivos de la investigación. Al grupo de personas que se eligen para realizar el estudio se le denomina «grupo diana». La búsqueda de participantes se tiene que centrar en encontrar a personas que pertenezcan a una misma comunidad ya que queremos conocer las distintas percepciones que posee una comunidad de participantes sobre un mismo asunto. Para ello se realiza un muestreo intencional, es decir, se seleccionan a aquellos sujetos que cumplan con el perfil que se ajusta al objeto de estudio. Aquí entra en juego el proceso de captación de los participantes que trataremos a continuación.

Para recabar datos de calidad es fundamental buscar personas que sean buenos informantes y que posean el perfil que se desea analizar (Huertas-Barros y Vigier Moreno, 2010). Es una tarea complicada ya que hay que buscar un espacio y tiempo accesibles para todos los participantes (Suárez 2005). Para facilitar la labor al investigador en lo referente al grupo de discusión, Callejo (2001:97-98) proporciona un conjunto de consejos: el investigador debe presentarse y solicitar la ayuda de los participantes, exponer el estudio *grosso modo* e indicar el objetivo de la investigación con el fin de estimular al participante.

Habida cuenta de los requisitos necesarios para la formación del grupo de discusión, es crucial para el desarrollo óptimo de la discusión que el grupo diana no conozca el objeto de estudio ya que los participantes se podrían preparar previamente sus argumentos (Callejo, 2001). Además, Callejo (2001) recomienda contar con un par de personas más de las necesarias por si surge cualquier imprevisto.

3.2.3. Conocimiento o desconocimiento entre los participantes

Aunque algunos autores como Ibáñez (2005) consideran que el hecho de que los participantes ya se conozcan puede ser negativo ya que adulteraría los resultados, otros como Mayorga y Tójar (2004:145) afirman que el conocimiento previo entre los participantes favorece la creación de un clima de confianza y, por lo tanto, se prescindiría de las reuniones previas al grupo de discusión en las que se establecen relaciones entre ellos.

3.2.4. El moderador

La función del moderador consiste en plantear preguntas a los participantes y guiarlos a lo largo de la discusión (Suárez 2005:34), y para ello, el moderador debe ser consciente en todo momento de los objetivos de la investigación. Así, esta figura constituye el motor del grupo de discusión ya que representa la demanda de la investigación, así como es el responsable de establecer la dinámica del grupo (Callejo, 2001:70,71; en Huertas-Barros y Vigier Moreno, 2010:187).

Durante el desarrollo de la discusión, el moderador no debe intervenir en la conversación en ningún momento, si bien estará presente. En esta dirección, Haro-Soler (2018:53) señala que el moderador debe estar al margen de la discusión y tendrá que evitar emitir juicios de valor.

Finalmente, es fundamental que el moderador domine técnicas de moderación grupal como el silencio, las pausas, la escucha y la observación (Suárez, 2005: 32-35; en Huertas-Barros y Vigier Moreno, 2010:185).

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

Antes de proceder a exponer las características del grupo de discusión de nuestro estudio, es fundamental detenernos en las distintas fases del grupo de discusión como técnica investigadora con el fin de seguir una estructura que sirva de guía para llevar a cabo esta técnica satisfactoriamente. Para ello nos atendremos a Suárez (2005), quien destaca un total de seis fases: exploratoria, preparación de la estrategia y planteamiento global, aplicación de la estrategia, análisis e interpretación, validación de la estrategia, y fase informativa.

3.3.1. Fase exploratoria

En esta primera fase se produce la primera aproximación al objeto de estudio y, para ello, el investigador recopila la información sobre el campo en el que se centra la investigación. De esta forma, el investigador comienza a elaborar un marco teórico que servirá de base para el estudio y se planteará las primeras cuestiones de carácter general (Súarez, 2005)

3.3.2. Preparación de la estrategia y planteamiento global

En esta etapa, el investigador toma decisiones pertinentes sobre el grupo de discusión: número de participantes, duración, lugar, guion de preguntas, etc. De acuerdo con Haro-Soler (2018:57), resulta crucial la preparación del guion de preguntas ya que será el eje del grupo de discusión.

3.3.3. Aplicación del grupo de discusión

Es en esta fase en la que se realiza el estudio de campo como tal. Se capta a los participantes y se procede a las reuniones grupales. Según Krueger (1991:84), el inicio del grupo de discusión es decisivo para que la discusión tenga éxito. Para ello, se debe crear un ambiente abierto y permisivo. Además, Krueger y Casey (2015:116-118) sugieren que el moderador dé la bienvenida a los participantes y haga una breve revisión de los objetivos del estudio, así como una explicación de las normas básicas de la discusión y distribuirles un formulario de consentimiento informado. Mientras, Haro-Soler (2018:59) destaca la importancia de animar a los participantes a involucrarse en la discusión ya que todas las opiniones son igual de válidas y valiosas para el estudio.

3.3.4. Análisis e interpretación de la información.

Tras finalizar la discusión, el investigador posee una gran cantidad de información cualitativa. De acuerdo con Haro-Soler (2018), a la hora de analizar los resultados, los objetivos del estudio servirán de guía para el investigador. Según Mayorga y Tójar (2004), la transcripción es fundamental ya que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. En esta línea, Krueger y Casey (2015:146-150) también subrayan la importancia de transcribir el audio generado durante la

discusión en los trabajos académicos con el fin de realizar un análisis detallado de los resultados obtenidos, si bien la transcripción es un proceso arduo ya que no solo consiste en reproducir gráficamente el texto oral, sino que hay que identificar a los participantes, dejar constancia de la entonación, los gestos, etc. Este tipo de información paralingüística complementa al discurso y es vital en tanto que aporta información sobre la postura del individuo con respecto a la pregunta formulada.

3.3.5. Validez y fiabilidad

Según Suárez (2005), es conveniente verificar la validez y la fiabilidad de las investigaciones cualitativas para evaluar la calidad, aunque pueda resultar complicado. Algunos autores como López-Francés (2010:154) afirman que el método cualitativo tiende a tener problemas respecto a la validez y a la fiabilidad y es por esa razón por la que es necesario prestar atención a esta cuestión.

El concepto de validez hace referencia a la credibilidad de los resultados, y puede conseguirse si se sistematiza el procedimiento que seguirá el grupo de discusión, es decir, si se fijan las diferentes fases que atravesará el grupo de discusión y se cumplen. Al fijar de esta forma el procedimiento, se intenta que el investigador mantenga una posición neutral en el análisis e interpretación de los datos (Haro-Soler, 2018:62).

Respecto a la fiabilidad, Guba y Lincoln (1989) en Haro-soler (2018:63) relacionan el concepto de fiabilidad con el de replicación, es decir, la fiabilidad del estudio radica en el hecho de que si la investigación se volviese a repetir con los mismos estudiantes (o análogos), se obtendrían los mismos resultados. En el caso de los grupos de discusión, la fiabilidad se correspondería con el concepto de saturación del habla. En palabras de Haro-Soler (2018:52): la saturación del habla se produce en el momento en el que la información que se genera en el grupo de discusión comienza a repetirse. En ese momento la discusión debe finalizar y sirve, por tanto, como garantía de fiabilidad de los resultados.

3.3.6. Fase informativa

Esta es la última fase del proceso y consiste en elaborar un informe de investigación que se facilita a los participantes del grupo de discusión para que conozcan los resultados (Suárez, 2005:62).

3.4. El guion de preguntas

El guion de preguntas nace con la intención de garantizar que se discutan en la reunión todas aquellas cuestiones que son de interés para la investigación (Huertas-Barros y Vigier Moreno, 2010:187) y, por consiguiente, se cumplan los objetivos (Suárez, 2005; Haro-Soler, 2018). En esta dirección, para que el guion de preguntas sea consistente con la investigación, tiene que estar orientado en todo momento hacia los objetivos y fundamentado en el marco teórico (apartados 1.2. y 2.).

El guion de preguntas es un elemento clave del grupo de discusión y, por ello ha tenido que ser confeccionado siguiendo una minuciosa planificación (Krueger, 1991). Las preguntas tienen que estar redactadas de una forma clara y la terminología no debe ser demasiado especializada (Krueger y Casey, 2015:42). Además, tienen que estar dispuestas lógicamente, de forma que traten cuestiones de carácter general en el comienzo y vayan siendo más específicas al final de la discusión. Según Krueger y Casey (2015:62, en Haro-Soler, 2018:58), esta técnica se denomina «técnica o metáfora del embudo».

Habida cuenta de las especificaciones expuestas en el párrafo anterior, nuestro guion de preguntas presentará cuatro secciones diferentes: relevancia de las creencias de autoeficacia en el grado de TEI, desarrollo de las creencias de autoeficacia durante la asignatura de Interpretación II (francés), agentes que influyen en las creencias de autoeficacia de la asignatura Interpretación II (francés), y efectos de las creencias de autoeficacia. En lo que respecta a la terminología empleada, creemos necesario resaltar que, dada la reciente incorporación del término «creencias de autoeficacia», coincidimos con Haro-Soler (2018:68) en que es conveniente utilizar una explicitación del significado ya que el estudiantado puede que no conozca el término. Por lo tanto, en las preguntas figurarán explicitaciones como «confianza en vuestras capacidades para interpretar» o «confianza (en vuestras capacidades) como intérpretes».

En la elaboración de nuestro guion de preguntas, los guiones de las investigaciones de Haro-Soler (2018), Hurtado-Ruiz (2020) y García-Canteli (2020) han servido como referencia. No obstante, se ha tenido en cuenta que estos estudios se centran en la traducción, y, por lo tanto, hemos realizado las modificaciones pertinentes para poner el foco en la interpretación, disciplina en la que se encuadra nuestro estudio. Se ha mantenido la clasificación propuesta por estos autores ya que consideramos que puede servir de gran ayuda a la hora de analizar los resultados (apartado 4.) y sigue la estructura en forma de «embudo» que recomiendan Krueger y Casey (2015).

Por otro lado, se elaborará un guion de preguntas destinado al profesorado de la asignatura con el objetivo de obtener su percepción sobre las creencias de autoeficacia y ver cómo las prácticas docentes influyen en las percepciones de la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado. De este modo podremos obtener una aproximación real al objeto de estudio tanto desde la parte docente como discente y cumplir con el último de nuestros objetivos (apartado 1.2.).

3.5. Aplicación a nuestro estudio

A continuación, presentaremos las características de nuestro grupo de discusión según las delimitaciones expuestas en los apartados anteriores (apartados 3.2. y 3.3.).

3.5.1. Grupo diana

Tal y como se deduce de los objetivos (apartado 1.2.), el grupo diana estará compuesto por estudiantes de último curso del grado en TEI de la FTI de la Universidad de Granada que han cursado en el primer cuatrimestre del año académico 2020-2021 la asignatura Interpretación II (francés). Puede resultar relevante para la investigación el hecho de que, según el plan de estudios de la FTI, el alumnado que ha cursado Interpretación II, ha tenido que superar previamente la asignatura Interpretación I.

Para la captación de los participantes, se lanzó un mensaje por el servicio de mensajería instantánea WhatsApp en el que se animaba a la participación en el grupo de discusión si bien no se comunicó en ningún momento el objetivo de la investigación. También se explica en el mensaje que la participación en el grupo de discusión es totalmente voluntaria y anónima (Anexo VII).

3.5.2. Número de sesiones y participantes

El número de participantes dependió de los 85 estudiantes que estaban matriculados en esa asignatura (según la plataforma de docencia *online* de la UGR) y que estuvieron dispuestos a formar parte del grupo de discusión. Sin embargo, se tuvo en cuenta las recomendaciones expuestas en el apartado 3.2.4., que buscan el dinamismo de la discusión, que se generen nuevas ideas y todos puedan participar, pero sin llegar a la saturación del habla. En palabras de Haro-Soler (2018:52): la saturación del habla se produce en el momento en el que la información que se genera en el grupo de discusión comienza a repetirse. Tras lanzar el mensaje para captar al grupo diana, un total de 7 estudiantes se ofrecieron voluntarios, por lo que fueron divididos en dos grupos de discusión, el primero por compuesto por tres estudiantes y el segundo conformado por cuatro. Así, se crearon el grupo de discusión 1 (GD1) y el grupo de discusión 2 (GD2).

3.5.3. Fecha, lugar y duración de las sesiones

El autor se puso en contacto con los participantes para concertar las fechas de celebración del grupo de discusión. Así, las reuniones se celebraron los días 3 y 5 de junio de 2021, siendo el primer día la reunión del GD1 y el día 5 la reunión con el GD2. Debido a la situación que se ha derivado de la pandemia producida por la COVID-19, nos hemos visto obligados a realizar los grupos de discusión por videoconferencia para cumplir con las normas establecidas por la UGR. La plataforma que se ha utilizado para la realización de los grupos de discusión ha sido Google Meet y las reuniones se grabaron con un dispositivo móvil, previo aviso a los participantes, quienes firmaron un consentimiento informado, que ha sido adaptado del utilizado por Haro-Soler (2018) (Anexos VII y VIII). En lo que respecta a la duración, no se estableció ni un mínimo ni un máximo temporal, se priorizó que los participantes respondieran a cada uno de los ítems y el final de la discusión estuvo marcado por la saturación del habla (véanse apartados 3.3.5 y 3.5.2.).

3.5.4. Entrevista al profesorado

Tal y como se ha expuesto en el apartado 3.4., para recopilar más información y extraer resultados más concluyentes, se realizarán una serie de preguntas al profesorado de esta asignatura. Para ello, se ha elaborado un guion de preguntas que se ha enviado a dichos docentes para que contesten a las preguntas, si bien algunos aceptaron a realizar una

entrevista *online* por la plataforma Google Meet y sus respuestas fueron transcritas posteriormente (Anexos III y IV).

4. ESTUDIO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el fin de satisfacer los objetivos (apartado 1.2.) de este TFG, procedemos a continuación a analizar los resultados extraídos de los grupos de discusión y de las entrevistas con los docentes de la asignatura Interpretación II francés. Así, podremos comprobar la adquisición de creencias de autoeficacia a la hora de interpretar por parte del estudiantado y evaluaremos, con base en los resultados, si se fomenta el desarrollo de las creencias de autoeficacia en la asignatura. Para proceder a realizar dicho análisis, seguiremos la estructura que se plantea en el guion de preguntas y se intentará relacionar la información extraída con el marco teórico a fin de dotar veracidad y coherencia a nuestra investigación. En lo que a la organización de los apartados de esta sección se refiere, conviene advertir de que se ilustrarán las percepciones tanto del alumnado como del profesorado en todos los apartados siempre que sea posible.

4.1. Atención que se le presta a las creencias de autoeficacia en la asignatura

La primera parte del guion de preguntas alude a la atención que se dedica a creencias de autoeficacia y a la necesidad de trabajar este componente en la clase de interpretación. Los participantes piensan que solo un profesor (Docente1) les ha dado alguna información relativa a la confianza a la hora de interpretar, pero no han recibido información como tal o charlas sobre ello, en palabras de E2: «lo que es explicarnos o darnos una charla o algo así, nada».

Se puede observar cómo un Docente1 sí que les ofrecía información sobre las creencias de autoeficacia de forma implícita. Aunque, por otro lado, Docente2 no les informó en ningún momento. De hecho, así lo confirman las respuestas de los participantes en el grupo de discusión:

E3: Docente1, un poquito, en el sentido de que nos decía qué teníamos que hacer para sentirnos más seguros cuando interpretábamos.

E4: [...] sobre todo Docente1: «es una asignatura que es, 80 % mental, de manejar el estrés y tal, porque las competencias las tenéis». [...] La verdad

es que con Docente2 no. Es que estaba pensando en algún momento en el que... pero no, de Docente2 no.

En cuando a la perspectiva de los docentes, los dos profesores entrevistados (Docente1 y Docente3) aseguran trabajar la confianza en la capacidad del alumnado para interpretar. No obstante, Docente3 no parece hablar directamente de ello, si bien intenta relajarlos. Por otra parte, Docente1 sí que pone de manifiesto en sus clases la importancia del componente psicofisiológico (apartado 2.4.). Esto se observa de forma más clara a través de algunos extractos de las entrevistas con los docentes:

Docente1: lo considero más importante si cabe en interpretación porque, por nuestro sistema educativo, me refiero con nuestro, al del contexto español, todo lo que está relacionado con la oralidad no se fomenta y no se trabaja. [...] En interpretación siempre lo digo, entre un 80 y un 90 % es psicológico.

Docente3: Sí. El primer día intento desmitificar la dificultad de la interpretación bilateral [...] siempre insisto en que pueden perfectamente transmitir el sentido con palabras más sencillas. [...] La perfección no existe, pero la sonrisa da confianza.

A partir de las respuestas de E4 y Docente1 podemos ratificar que este docente sí que informa a su alumnado sobre la importancia de las capacidades psicológicas, aunque no profundiza en su explicación. Sin embargo, el resto de docentes no parecen prestar la atención necesaria a fomentar el desarrollo de creencias de autoeficacia en el alumnado según las respuestas del estudiantado en los grupos de discusión, si bien no faltan razones que justifiquen la necesidad de trabajar este aspecto:

E2: A ver, importante es, a mí me hubiese venido estupendamente, porque en traducción sí sé que soy una máquina, pero en interpretación, sin embargo, es todo el rato el nervio y que antes de que empiece la grabación saber que no lo voy a hacer bien y que no voy a ser capaz de hacerlo.

La respuesta anterior de Docente1 también ofrece otra razón que justifica la necesidad de desarrollar las creencias de autoeficacia en el alumnado de interpretación y es la falta de trabajar la oratoria que existe en el sistema educativo español:

Docente1: *nuestro sistema educativo, me refiero con nuestro, al del contexto español, todo lo que está relacionado con la oralidad no se fomenta y no se trabaja. Por lo tanto, estamos acostumbrados a que todos sea por escrito, incluido en 1º y 2º de carrera. [...] La gente [...] tiene miedo y entonces ya no es que tengas que fomentar la autoconfianza en que la gente se sienta segura y cómoda porque no hayan trabajado lo oral en todo su recorrido académico.*

Por lo tanto, podemos confirmar que, en general, existe una carencia de información en cuanto al componente psicofisiológico del intérprete. Y es que, tal y como se expone en el apartado 2.4., Atkinson (2014:9) sugiere incluir la «competencia psicológica» (o donde se sitúan las creencias de autoeficacia) en los modelos de competencias con el objetivo de que los estudiantes la identifiquen como otra competencia que deben adquirir durante su formación.

4.2. Desarrollo de las creencias de autoeficacia en la asignatura Interpretación II (francés)

En la segunda sección del guion de preguntas, se preguntó por el desarrollo de las creencias de autoeficacia en la asignatura Interpretación II (francés). Según las respuestas, excepto en el caso de uno de los sujetos, los resultados muestran que todos los demás desarrollaron de alguna manera las creencias de autoeficacia a la hora de interpretar. Casi todos afirman sentirse más capaces al final de la asignatura que al principio y son conscientes de su evolución:

E4: Sí, sí [que confío más]. Porque me han puesto en todas esas situaciones.

E5: Porque nosotros entramos a la asignatura sin saber nada [...] y quieras o no ahora tienes una serie de recursos, saben cómo van las cosas.

E5: El ver tu propia evolución y estar en contacto con la lengua te genera mucha confianza.

Si se analiza con más detalle, podemos observar cómo no todo el estudiantado ha desarrollado las creencias de autoeficacia de la misma forma ni en la misma medida. De hecho, es un sentimiento generalizado entre el alumnado no sentirse preparados para el mundo laboral:

E2: la verdad es que no me siento capacitado para interpretar en el mundo laboral.

E3: Pero sentirme capacitada para interpretar en el mundo laboral, para nada.

E4: Entonces, qué puedo decir, que capacitado sí que me veo, ahora, lo suficiente, tal vez no.

E7: Pero yo profesionalmente no me voy a dedicar a la interpretación.

Esta fluctuación de la percepción sobre la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del alumnado se debe a la diversidad de agentes, prácticas y aspectos que influyen en el desarrollo de dichas creencias. Aunque abordaremos este aspecto más adelante, en los ejemplos expuestos se observa claramente uno de los principales efectos de las creencias de autoeficacia (apartado 2.2.3.1.), la elección de actividades y situaciones.

A continuación, procedemos a analizar con más detenimiento dichos agentes, prácticas y aspectos con el objetivo de evaluar con más precisión la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del estudiantado. Por otra parte, contrastaremos dicha información con la información obtenida a partir de dos de los cuatro docentes de la asignatura Interpretación II (francés).

4.3. Agentes que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia

4.3.1. Profesorado

En los dos grupos de discusión, el estudiantado piensa que el profesorado tiene un gran impacto en ellos, de hecho, la cantidad de veces que sacan a colación la influencia del profesorado así lo demuestra, como, por ejemplo:

E1: [p]ero, por lo demás, yo creo que sí, que influyen y que pueden hacerlo muy positivamente, lo que pasa es que no son conscientes del poder que tienen sobre los alumnos, la verdad.

En esta línea, Docente1 es consciente de ello ya que, cuando se le pregunta por qué puede influir negativamente a desarrollar la confianza del alumnado a la hora de interpretar, responde directamente: «el profesorado, creo que mucho, tiene un gran

peso», y más tarde añade: «pero es que los profesores también tenemos un impacto brutal en los estudiantes y la gente no es consciente de eso».

Habida cuenta de la relevancia del profesorado en el aula de interpretación, conviene diferenciar al profesorado como agente que fomenta el desarrollo de creencias de autoeficacia de las prácticas docentes, que analizaremos en el apartado 4.4.1.

A la pregunta de si los profesores habían influido en la confianza como estudiantes de interpretación, el estudiantado pone de manifiesto la relevancia de los docentes como agentes que les han influido tanto positiva como negativamente:

E5: Un rotundo sí. Depende muchísimo y sobre todo es que son la gente que te enseñan su mundo, es la gente que te enseña a dar los primeros pasos, son tus padres que te cogen de los brazos cuando vas medio caminando.

Tal y como describe E5, el profesorado es el que se encarga de enseñar los conocimientos y las competencias necesarias, y, por lo tanto, al tratarse de la referencia que seguir, ejerce una gran influencia sobre el alumnado. Por lo tanto, podemos deducir que el impacto positivo o negativo que puede tener el profesorado en la adquisición de creencias del alumnado puede ser mayor que el de otros agentes:

E5: Y no sé la verdad, son clave y la mayoría...gracias a...gracias a dios por así decirlo, pues son conscientes de ello. Pero luego hay otros que bueno, tal.

E6: No tiene que venir nadie para decirte que lo haces extremadamente mal como hemos dicho antes que hace Docente2, por ejemplo, y hundir a otra persona.

No obstante, la opinión general del estudiantado es que los docentes han influido positivamente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia:

E2: En mi caso, Docente3 de forma positiva. [...] Con Docente2, a mal.

E6: Pero es verdad que la mayoría de los profesores de interpretación que hemos tenido, porque no vamos a juzgar a todos por una persona, sí han intentado que lo sepamos llevar de la mejor manera posible.

A la pregunta: «En caso afirmativo, que el profesorado haya influido en vuestra confianza. ¿Creéis que la ha aumentado o la ha disminuido?», E3 responde que ha

influido «para bien» refiriéndose principalmente a Docente1, debido a que es el docente que más clases le ha impartido:

E3: Y para bien, ¿de qué manera?, pues las clases, yo hablo sobre todo de Docente1, porque es la que más clases me ha dado.

En el apartado 4.4.1. analizaremos con más detalle las prácticas docentes para evaluar con más precisión la adquisición de creencias de autoeficacia del estudiantado de interpretación.

4.3.2. Compañeros

E3: el trabajar en equipo con los compañeros a mí me ayudó bastante.

Durante las conversaciones en los grupos de discusión se ha hecho patente el gran impacto de los compañeros en la adquisición de creencias de autoeficacia a través de diferentes aspectos que están muy relacionados con las distintas fuentes de autoeficacia. Principalmente, se pueden observar cómo el estudiantado se beneficia de la experiencia vicaria y la persuasión verbal para desarrollar sus creencias de autoeficacia y su motivación.

4.3.2.1. Experiencia vicaria

E5: Porque es cierto que llega un momento que es crecimiento personal en el que, si una persona lo hace bien, no representa un ataque para ti, sino una forma de decir: «mira, es posible».

A partir de este ejemplo, podemos comprobar cómo se cumple lo expuesto en el apartado 2.2.2.2.: observar a otros individuos cómo realizan una actividad peligrosa sin consecuencias adversas puede generar en el observador creencias de que también podrá superar dicha tarea si se esfuerza (Bandura, 1997:197). En este caso, E5 lo expresa con «mira, es posible», es decir, ha comprobado cómo otro compañero ha podido realizar con éxito la prestación en interpretación y ahora ha desarrollado una creencia que le indica que puede mejorar su rendimiento. Esto, a su vez, fomenta la motivación y la persistencia del observador, uno de los efectos de las creencias de autoeficacia (apartado 2.2.3.2.) que se pone de manifiesto en la respuesta de E4:

E4: Estaba en el mismo grupo con ella. [...] [Y] yo estaba en el autobús allí transcribiendo las estas de interpretación porque estaba con ella y tenía

que dar la talla ante ella porque sabía que trabajaba bien y vaya, no puedo dejar de lado a mis compañeros, aunque sea en el autobús con el wifi del móvil, tengo que dar lo máximo. Sí, los compañeros en esta asignatura son muy importantes, [...] en cuanto a esforzarte un poquito más.

Debido al hecho de que estaba trabajando con otra compañera a la que percibía como modelo, E4 piensa que «tiene que dar lo máximo», es decir, este estudiante va a dedicar más esfuerzo y persistirá mucho más con el objetivo de superar los obstáculos que le plantea la tarea (apartado 2.2.3.2.).

4.3.2.2. Persuasión verbal por pares

Cabe destacar también cómo los compañeros proveen de ciertos comentarios positivos que desarrollan las percepciones sobre la autoeficacia y los podemos categorizar dentro de la persuasión verbal, otra fuente de autoeficacia (apartado 2.2.2.3.). A partir de los siguientes ejemplos podremos analizar estos comentarios con más detenimiento:

E7: Y me dijo [Compañera1]: «pues, lo haces bien, no sé qué», y yo le dije: «pues mira, voy suspendiendo», y me dijo: «pues lo haces bien». Y eso te anima bastante y haces que ganes más confianza.

E5: no solo no decíamos nada malo el resto, sino que cuando alguien lo hacía muy bien, lo decíamos por el grupo, nos escribíamos mensajes y estaba muy bien. Entonces que te digan: «ah pues sí, pues pronuncias muy bien francés», o «lo has hecho muy bien». Eso te genera confianza y pues eso. Al final haces que a la siguiente te lo plantees de otra forma.

Estos comentarios pronunciados por terceros, en este caso, sus homólogos, hacen pensar al estudiante que es capaz de interpretar adecuadamente. Coincidimos con Haro-Soler (2018:23) en que estos comentarios transmiten confianza y pueden ayudar al individuo a confiar en sus capacidades, hecho que se puede ver en el ejemplo de E7, cuando dice: «y eso te anima bastante y hace que ganes más confianza», es decir, ese comentario ayuda a su motivación y a creer en que puede conseguir interpretar adecuadamente. Este ejemplo es de gran interés ya que la conversación que tuvo E7 con esta compañera fue el resultado de una práctica docente que trataremos con más profundidad en el apartado 4.4.1.3.

Por otra parte, en el ejemplo de E5 nos encontramos con un ejemplo claro de *feedback* positivo, que tal y como adelantamos en el apartado 2.3., este tipo de comentarios positivos que se realizan por las buenas soluciones, desarrollan la confianza del estudiantado (Atkinson, 2014:14). Por lo tanto, como los compañeros pueden ser fuente de comentarios positivos al igual que en estos dos casos, los consideramos agentes que desarrollan las creencias de autoeficacia. No obstante, estudiaremos en el apartado 4.4.1.7. el *feedback* como práctica que influye en las creencias de autoeficacia del alumnado. También cabe poner de manifiesto que el medio por el que E5 afirma recibir estos comentarios positivos es a través de un dispositivo móvil. Esta práctica puede afectar negativamente a ciertas dinámicas de clase que buscan la participación activa del alumnado en la corrección de las prestaciones de otros compañeros ya que la persuasión verbal no surtiría efecto a toda la clase.

4.3.2.3. Sentimiento de pertenencia a un colectivo

Por otro lado, conviene destacar que los compañeros también influyen en el estado fisiológico y mental del individuo en tanto que, al sentirse parte de un colectivo que está en las mismas circunstancias, el individuo se tranquiliza y confía más en su capacidad. Durante las conversaciones surgieron varios ejemplos que ilustran este aspecto:

E1: es la sensación de que todo el mundo está igual y nadie lo va a hacer perfecto.

E3: [...] y saber que los demás estaban pasando por algo parecido, ayudaba bastante.

E6: El hecho de que no te juzgue una persona te ayuda a crecer tanto personal como educativamente. Porque no te sientes observado.

E7: porque a veces por ejemplo ves a gente que dices: «que bien lo hace, es que yo al lado de esa no soy nada», y te vienes abajo, pero luego ves a otras personas que están más o menos a tu nivel y tal y que te cuentan: «pues yo voy en esto regular y tal». Y dices: «pues yo también».

En el último ejemplo podemos ver cómo no siempre un compañero puede servir de modelo para el resto y puede repercutir negativamente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. No obstante, identificarse como parte del colectivo puede hacer que este efecto se aminore o incluso fomente el desarrollo de las creencias de

autoeficacia, tal y como se puede ver reflejado en el ejemplo extraído de la entrevista con Docente1:

Docente1: La gente ya empezaba a ganar confianza en el grupo porque sentían que si lo hacían mal no pasaba nada porque muchos lo iban a hacer mal. Entonces, se sentían seguros en ese sentido y decían: «bueno, pues yo soy voluntario, corrígemelo».

El efecto de las creencias de autoeficacia en este caso es claro: los alumnos, al sentirse parte del colectivo, se exponen a una situación de «riesgo» como es la corrección en público (apartado 2.2.3.1.).

4.4. Prácticas que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia

En este apartado analizaremos las distintas prácticas que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia según lo expuesto por el alumnado y se incluirá la óptica del profesorado en las cuestiones que así lo precisen. Estas prácticas se pueden dividir en dos grandes subapartados como son las prácticas docentes y las prácticas del propio estudiantado, siendo las primeras las más relevantes por la importancia otorgada por parte del estudiantado al profesorado.

4.4.1. Prácticas docentes

4.4.1.1. Actitud en el aula

Algunos estudiantes ponen de manifiesto en la discusión cómo la actitud de los docentes les ha afectado a sus creencias de autoeficacia. El caso más claro tiene como protagonista a Docente3:

E1: Porque con Docente3, eso, la manera de dirigirse a los alumnos, el simple hecho de...Una cosa que siempre repetía mucho: la sonrisa en la cara. Parece una tontería, pero transmite una calma increíble.

E5: Si cometías un fallo no te ponía en evidencia, incluso se reía mucho en clase. Entonces, eso es que era, tú conéctate a interpretación, que estás nerviosísimo y el docente está con una sonrisa y con su gato detrás y no es lo mismo que conectarte con Docente2 y el fondo de un cromá [...]. Se esfuerza por que nosotros saquemos lo mejor de nosotros, nos daba

recursos, nos decía algún dicho que se le ocurría y nos lo ponía en el chat, o algo de eso.

Aunque en un primer momento pueda parecer trivial, el hecho de que Docente3 siempre sonría parece relajar al alumnado, y es que este docente lo hace a consciencia:

Docente3: [l]a perfección no existe, pero la sonrisa da confianza, tanto en sí mismo como en la calidad de la prestación de cara al cliente.

En esta dirección, se deriva de los ejemplos que la actitud de Docente3 para con la asignatura anima a los estudiantes: «la manera de dirigirse a los alumnos» o «se esfuerza por que saquemos lo mejor de nosotros». Por otro lado, el alumnado pierde motivación cuando percibe una actitud negativa por parte del docente:

E1: No sé, yo creo que lo que desmotiva mucho es la manera que tienen de dirigirse a los alumnos muchas veces, más que lo que digan en sí. [...] [y]o vi contestaciones y cosas por parte de algunos profesores que yo decía: «¡por favor, que falta de respeto!».

En cuanto a la perspectiva de Docente1, realizar preguntas al principio y al final de la sesión para que el alumnado reflexione sobre cómo se ha sentido durante la clase invita a la creación de un sentimiento colectivo y esto puede ayudar al alumnado con menos creencias de autoeficacia:

Docente1: Lo hago con muchas otras asignaturas, pero el germen vino en interpretación, porque creo que es fundamental compartir cómo nos sentimos todos, al comienzo de la clase, al comienzo de la asignatura, luego voy avanzando según los ejercicios que tenemos y luego al final de la sesión, o del ejercicio, según, siempre cierro con un «cómo te has sentido». ¿Por qué? Porque mal de muchos, consuelo de tontos. [...] Pero es verdad, porque el hecho de ver que tú no eres el único que se siente fatal, que cree que no vale para esto, que no vas a aprobar, que no es para ti, que en qué hora, [...] bueno, lo que te he comentado.

Por lo tanto, inferimos que la actitud del docente en el aula afecta al desarrollo de creencias de autoeficacia.

4.4.1.2. Forma de impartir las clases

Otra práctica que los estudiantes han destacado ha sido la forma de dar clase y la organización del tiempo. Las opiniones varían debido a la multiplicidad de profesores, por lo tanto, vamos a identificar qué aspectos relacionados con la forma de impartir clase han influido positiva y negativamente a la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del alumnado.

E3: Lo primero que hacía en clase era ponernos música, para que se fueran los nervios, intentaba tener así una conversación con nosotros para que nos sintiéramos a gusto. Y luego lo que me gusta mucho era que dividía las clases en grupo y entonces trabajábamos en grupo, hacíamos las traducciones a vista en pareja [...].

E2: Con Docente2, a mal, porque el planteamiento de la clase estaba equivocado, o sea, una hora para meditar, y luego después faltaba tiempo y entonces tenías que hacer la última interpretación deprisa y corriendo en un intervalo de 5 minutos teniendo una clase después [...]

E3: Y a lo mejor es una tontería, pero la manera en la que empieza un profesor la clase cambia mucho. No es lo mismo lo que dice E1, como cuando Docente2, nos soltaba la retahíla de información y el mindfulness, que a mí me estresaba, me tenía estresada con el mindfulness. Y comparado con mi caso, con Docente1, que te ponía música te hablaba de qué hacer, de cómo mejorar y calmaba muchísimo el ambiente. Y yo siento que Docente2 ponía a todo el mundo de los nervios.

Estos tres extractos ilustran cómo el planteamiento de las clases puede ser percibido como un factor que influye en las creencias de autoeficacia. En el caso de las clases de Docente1, E3 considera que las prácticas que llevaba a cabo, en este caso «tener una conversación con nosotros» o «ponía música [y] te hablaba de qué hacer, cómo mejorar», ayudaban al alumnado y «calmaba muchísimo el ambiente». Sin embargo, a la pregunta de si el profesorado ha influido positiva o negativamente a desarrollar la confianza a la hora de interpretar, la forma de impartir clase de Docente2 suscita comentarios negativos tal y como se puede ver en los extractos de E2 y E3, en los que aseguran que las técnicas de *mindfulness* empleadas por el docente generaban la intención contraria de esta práctica.

En cuanto a la perspectiva de los docentes, Docente3 no expone en la entrevista nada en lo relativo a la forma de impartir clases. Por el contrario, Docente1 nombra una serie de prácticas que están orientadas al desarrollo de las creencias de autoeficacia:

Docente1: Un ejercicio que les hago es escribir en un post-it o en una nota o lo que sea, [...] y precisamente con los compañeros [con los] que los emparejo [son] personas que no conocen, pero ya cuando han pasado unas semanillas o si han hecho un ejercicio individual y se tienen que evaluar, o hacer peer review o peer assessment. Y entonces, tienen que destacar 3 características positivas de esa persona y se lo dan al otro. Entonces tienen ahí una evaluación objetiva entre comillas de alguien que no conocen y les hace sentirse bien, que igual es una tontería porque te dicen: «tienes una voz muy bonita» [...]

En esta actividad de clase se fomenta la creación de comentarios que persuadan al individuo (persuasión verbal, apartado 2.2.2.3.) e incluso experiencia vicaria a partir de lo que la profesora denomina *peer review*. Este tipo de actividades parece funcionar si nos atenemos a las percepciones de la experiencia del alumnado, tal y como hemos comprobado en el ejemplo del apartado 4.3.2.2., en el que el docente los separa en distintas salas, E7 recibía un elogio por parte de una compañera y desarrolló la confianza en sus capacidades:

E7: «[U]na compañera, una vez que nos separaron en salas, me dijo: pues, joder, lo haces bien” [...]. Y eso te anima bastante y haces que ganes más confianza porque si ella piensa que lo puedo hacer bien, es porque quizás puedo hacerlo bien realmente [...]».

4.4.1.3. Trabajar en grupos

Una práctica docente que puede desarrollar las creencias de autoeficacia es trabajar en grupos con otros compañeros, provocando situaciones en los que la experiencia vicaria y la persuasión verbal pueden servir como fuente de autoeficacia al alumnado. Durante las conversaciones, algunos estudiantes afirmaron que esta práctica docente les ayudó:

E3: Y luego lo que me gusta mucho era que dividía las clases en grupo y entonces trabajábamos en grupo, hacíamos las traducciones a vista en

pareja, entonces el trabajar en equipo con los compañeros a mí me ayudó bastante.

Otro ejemplo es el que hemos utilizado anteriormente, aunque esta vez cabe poner el énfasis en el hecho de «una vez que nos separaron en salas», es decir, el docente buscaba que trabajasen en grupo:

E7: Y, por ejemplo, una compañera, una vez que nos separaron en salas [...]. Y me dijo: «pues, joder, lo haces bien, no sé qué». Y eso te anima bastante y haces que ganes más confianza porque si ella piensa que lo puedo hacer bien, es porque quizás puedo hacerlo bien [...].

Si bien en este último ejemplo es la compañera quien provoca que E7 desarrolle la confianza, es necesario poner de manifiesto que esta situación se deriva de una práctica docente. No obstante, todas las referencias al trabajo con parejas o grupos refieren a Docente1, el estudiantado no indica si esta práctica se haya llevado a cabo con otro docente.

En cuanto a la perspectiva del profesorado, Docente3 no menciona el trabajo en grupos o en parejas en la entrevista, mientras que Docente1 sí que divide a la clase por parejas:

Docente1: Al principio los dejo que se unan por afinidad porque se conocen. El problema es que cuando conoces a alguien no le dices lo malo y menos en una asignatura que sabes que le cuesta [...]. Entonces lo que hago es unir a la gente buena, entiéndeme por buena por gente que veo que no les cuesta nada, que lo llevan ya [...] [con otros alumnos] con un nivel bajo de lengua que suele unirse a la autoconfianza en ese sentido, con gente que no tenga la autoconfianza ni bien ni mal pero que no están traumatizados con el hecho de dar interpretación

Podemos observar cómo, al tratar de formar las parejas con estudiantes con distintos niveles competenciales, el docente promueve la técnica de «tomar a un compañero como modelo», una de las técnicas que proponen Atkinson y Crezee (2012:9) para desarrollar las creencias de autoeficacia de forma vicaria (apartado 2.2.2.2.). En este caso, el compañero que serviría de modelo sería el que el docente denomina como «la gente que no les cuesta nada [interpretar], que lo llevan ya».

4.4.1.4. Ejercicios y evaluación.

Los ejercicios que se realizan en clase y el método de evaluación por parte del profesorado también afectan al desarrollo de creencias de autoeficacia en el alumnado de interpretación. Aunque esta práctica docente está muy relacionada con el *feedback* (apartado 4.4.1.7.) y los efectos que se derivan de la pandemia (apartado 4.5.2.), creemos conveniente señalar cómo influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia los aspectos relacionados con los ejercicios y la evaluación.

E1: El problema era que mandábamos un millón de cosas y había muchas que yo recuerdo que no nos las llegaban a corregir nunca, era solo que tú las tenías que entregar, pero tú lo hacías en casa como ejercicio y lo entregabas y tenías la tensión de que todas las semanas tenías que entregar no sé cuántos audios de interpretación y quizás, muy probablemente el profesor nunca iba a escuchar esos audios. [...] Y lo hago mucho más tranquila seguro, sin saber que me están grabando.

En este caso, un exceso de ejercicios, así como el hecho de que el alumnado piense que va a ser evaluado, genera estrés («tenías la tensión de que todas las semanas tenías que entregar [...]») y, por lo tanto, el desarrollo de creencias de autoeficacia se ve mermado. Además, se hace patente la disconformidad del alumnado cuando el número de ejercicios realizados no se corresponde con el *feedback*:

E6: con Docente1 pasó una cosa y es que no tuvimos las notas hasta la última clase que tuvimos con ella. Es decir, hacíamos nuestras intervenciones, las grabábamos, las enviábamos, pero hasta finales de noviembre no supimos nunca si lo hacíamos bien, mal o si lo hacíamos fatal.

E7: no tuvimos notas hasta últimos de noviembre, yo no sabía cómo había hecho los audios. A lo mejor para mí lo había hecho bien, para sacar un aprobado raspadillo y luego a lo mejor tenía un 2 o un 3. Y ahora, en este mes, esta última semana no sabía qué tenía que mejorar.

Por otro lado, existe disparidad de opiniones en cuanto a la utilidad o no de los ejercicios y la forma en la que se realizaban. Mientras que E4 piensa que los ejercicios le han beneficiado, E2, tras hablar previamente sobre cómo se desarrollaron los ejercicios, sentía «que no estaba interpretando»:

E4: Vale, pues es un poco todo lo que estábamos diciendo. Que nos hayan ido dosificando todas esas cosas con las que potencialmente nos podemos topar el día de mañana como intérpretes. Que no haya sido todo de sopetón [...].

E2: El problema que yo le veo a la situación y a como se ha abordado la asignatura a partir de la situación es que se ha convertido en una asignatura que no es real. [...] Creo que también eso influye, yo no me sentía interpretando, me sentía transcribiendo a otro idioma de forma oral audios de WhatsApp.

Sin embargo, E3 asegura que la forma en la que el docente planteaba el ejercicio sí que le ayudaba «para mejor»:

E3: Porque es verdad que nosotros sí que teníamos la impresión de que era una interpretación, porque era en directo. Con nosotros era como: ella hablaba, tomábamos nota, grabábamos. Así que yo creo que, comparado con lo que estoy escuchando ahora mismo, para mejor, vaya, para mejor.

4.4.1.5. Tutorías

Este apartado también está muy relacionado con el *feedback*, pues en esta práctica docente el profesorado suele dar un *feedback* personalizado, ya sea constructivo o destructivo, al estudiantado. Si bien en el apartado 4.4.1.7. analizaremos el *feedback*, a continuación, nos centraremos en el impacto que tienen las tutorías o la ausencia de ellas en el estudiantado y cómo afecta esta práctica al desarrollo de las creencias de autoeficacia.

En el caso de la respuesta de E3, las tutorías con el profesorado le han permitido saber qué aspectos tenía que mejorar (*feedback* constructivo) y, como consecuencia, la confianza en sus capacidades aumenta:

E3: En mi caso la confianza sí ha ido a más, pero porque es una cosa que me gusta muchísimo. Y también, otra vez con Docente1, yo creo que es lo que me ha salvado, este docente. He tenido muchas tutorías con Docente1 en la que me decía específicamente qué hacer, qué mejorar.

Por otra parte, estudiantes como E6 y E7 aseguran no haber tenido tutorías y, como consecuencia, se sentían desconcertados. Se puede inducir que esta falta de comentarios de retroalimentación personales puede acarrear un deterioro de la autoeficacia:

E6: Entonces creo que es muy importante que...no van a tener tiempo de corregir todo lo que hagamos, pero entre lo que hacemos en clase y eso, que nos vayan diciendo: «si queréis podemos tener una tutoría y vamos hablando personalmente de vuestros fallos», como dos tutorías, una al principio y otra al final, que en la primera se hablaran de esos fallos y en la segunda que te dijeran: «pues has mejorado mucho en esto» ...pero claro, no tienen tiempo, es normal.

E7: Y ahora, en este mes, esta última semana no sabía qué tenía que mejorar, porque tampoco sé qué tengo que mejorar. Entonces por ejemplo eso, una tutoría, por lo menos que saquen tiempo para una...pero es verdad que, lo malo es, que están siempre a tope y no pueden sacar tiempo.

Además, cabe destacar que, según las respuestas (apartado 4.4.1.1.), la actitud del docente también influye a la hora de concertar una tutoría. Tal y como se puede apreciar en el extracto de E6:

E6: Bueno y también hay que mencionar el miedo físico que te daba el pensar que ibas a tener una tutoría con Docente2, evitaba ese proceso de comunicación con el profesor. Porque yo no iba a tener una tutoría con Docente2 viendo lo que le decía a otra gente, porque para salir con una depresión de esa asignatura, prefiero salir haciéndolo mejor o peor, pero para que me termine de hundir, prefiero no acercarme.

Los posibles comentarios destructivos y la actitud del docente generan un sentimiento de rechazo en el estudiantado a concertar una tutoría que puede afectar al proceso de adquisición de creencias de autoeficacia.

En cuanto a la perspectiva docente sobre esta práctica, Docente1 afirma obligar a sus estudiantes a «tener al menos una tutoría».

4.4.1.6. Anticipación del contexto de la interpretación

Durante los grupos de discusión, el estudiantado nombra en numerosas situaciones la relevancia de la preparación previa a la interpretación. Según se extrae de las respuestas, haber preparado con antelación y asimilado parte del léxico relacionado con la interpretación que iban a llevar a cabo, les calma y les hace estar más confiados a la hora de interpretar. Esto se debe a que desarrollan la competencia temática (apartado 2.4.). Sin embargo, la problemática reside en cómo el docente anticipa el tema de la interpretación:

E1: [N]os lo decía todo al principio de la clase. Nos soltaba unas retahílas de vocabulario y de cosas y decía: «id apuntando que os van a hacer falta ahora para la interpretación» Y claro, yo interpretando con la libreta delante, tomando notas y a la vez en otra parte de la habitación llena de post-its con léxico y yo interpretando así, o sea, era una locura, caotiquísimo.

El hecho de no dejar tiempo para la asimilación del léxico puede afectar negativamente al desarrollo de las creencias de autoeficacia. A la pregunta: «¿Y cuándo estáis más seguros? ¿cuándo os veis más capaces?», E1 responde directamente «cuando nos decían a lo mejor el tema del que se iba a hablar. [...] Entonces puedo leer algunas cosas al respecto». Cuando el alumnado conoce el tema que va a interpretar, se siente más seguro y, tal y como afirma Docente3: «la preparación puede ayudar a los más (in)tenso». Esto se puede ver confirmado en la respuesta de E5:

E5: Es muy importante y que la mayoría de ellos son conscientes de esto y por eso te ponen tantísimos recursos, tantos ejercicios de introducción y creo que obviamente son un punto clave.

4.4.1.7. Feedback

El *feedback* ha sido, por antonomasia, la práctica que el estudiantado considera que más le ha influido a la hora de confiar en sus capacidades a la hora de interpretar. Además, esta práctica abarca gran parte del resto de prácticas, pues conforma el método por el que el profesorado provee de comentarios valorativos de la interpretación realizada por el alumnado. Dependiendo de la forma y los contextos en los que el profesorado ofrece

este tipo de comentarios podemos clasificar las respuestas en dos grandes subsecciones: tipo de *feedback* (positivo o destructivo) y contexto en el que se ofrece (público, anónimo y privado).

4.4.1.7.1. *Feedback positivo*

Según se expone en el apartado 2.3., el *feedback* desempeña un papel esencial en el aprendizaje en tanto que ayuda al estudiantado a comprobar si alcanza los resultados previstos de aprendizaje, pero solo surtirá efecto si se centra tanto en los aciertos como en los fallos y si ofrece al estudiante información para mejorar (Haro-Soler, 2018:28). Si el alumnado recibe comentarios constructivos en los que se destacan las buenas soluciones, las creencias de autoeficacia aumentarán, de ahí que el profesorado sea un elemento clave. En los grupos de discusión podemos encontrar numerosos ejemplos en los que se ofrecía *feedback* positivo:

E3: decir en qué nos habíamos equivocado, por qué y luego en clase de manera general nos daba el feedback de porqué habíamos cometido ese error, cómo mejorarlo y esas cosas. [...] [N]o era: «esto lo tienes mal, esto lo tienes mal, esto lo tienes mal». Era como: «pues esto es una solución, pero yo no habría hecho esto porque...».

E5: Docente3 le tengo un cariño increíble porque era una persona que se esforzaba en preparar las clases, en hacerlas amenas, en quitarnos el miedo y a resaltar lo positivo. Si cometías un fallo no te ponía en evidencia [...].

E7: Porque Docente4 ponía los audios de los compañeros y quieras que no te fijas en los fallos de los demás y los tuyos propios y eso ayuda bastante. Y sobre todo si lo haces con eso, con tacto y no ahí a puñal.

En el primero de los extractos se puede observar cómo el docente provee al alumno de información sobre cómo mejorar, una de las cualidades del *feedback* positivo. Además, este docente en cuestión parece alejarse del método tradicional de «contar errores», práctica que autores como Atkinson (2014:14) sugieren evitar. En la misma línea, E5 afirma que Docente3 «resalta lo positivo» y «no te ponía en evidencia», y, por ende, el alumnado se siente más confiado. Finalmente, E7 pone de

manifiesto la importancia de realizar los comentarios «con tacto y no [...] a puñal», es decir, realizar una crítica constructiva en vez de lanzar comentarios destructivos.

El efecto del *feedback* positivo no pretende evitar mostrar los errores al estudiantado, sino realizarlo de forma constructiva y acompañarlos con elogios por otros aspectos positivos que haya realizado en la intervención. Por lo tanto, si un estudiante ha llevado a cabo una actividad con muchos errores, el docente puede indicárselos de forma mesurada sin llegar a la humillación y resaltando otros aspectos positivos. En palabras de Docente1:

Docente1: [...] [F]eedback positivo, lo mismo que hago críticas y destripo como te he dicho, y destripamos en grupo y de manera individual, yo les doy un feedback positivo aunque sea una interpretación de un 5 o de un 4, pero les destaco lo positivo: «has metido tres faltas horribles, pero oye, que gusto daba oírte, pero que seguridad, que aplomo, vaya al principio que mal ibas, ibas fatal, hasta que no han pasado estas ideas ibas que yo no sabía si podías respirar, y luego te has ido creyendo la situación, te has ido centrando y te ha ido bien». Ese tipo de feedback, que no deja de ser un suspenso o una nota regular, la gente se siente mejor porque dice: «con un poquito más, llego».

Aunque a nivel de contenido, el estudiante no lo haya hecho muy bien, existen otros aspectos que se pueden elogiar y que le pueden servir de fuente de motivación ya que «con un poquito más, llego». Incluso aunque el estudiante haya suspendido, si ha recibido comentarios constructivos, puede que siga perseverando. Un ejemplo de ello es el caso de E6, en el que, a pesar de suspender, no parece sentirse humillada y enfrentarse de nuevo a la asignatura lo percibe como una oportunidad para aprender:

E6: Y, pues tiene su punto en el que dices: «quizá ahora que solo tengo esa asignatura y me puedo centrar muchísimo en ella, llegue a aprender lo que necesito para saber sacarle partido a interpretación».

4.4.1.7.2. Feedback destructivo

El *feedback* destructivo se muestra como antagonista al positivo y es aquel que se centra solo en los errores e incluso realiza otros comentarios que llegan a menoscabar la

confianza del estudiante en sus capacidades. El *feedback* destructivo provoca que las creencias de autoeficacia de los estudiantes se desarrollen de forma negativa, tal y como se puede observar en los siguientes extractos:

E6: Y Docente2 es que soltaba unos comentarios en clase [...] eran comentarios de los estudiantes como: «es que no sé, si suspendo esta asignatura, no sé si voy a poder volver realizarla otra vez porque voy a tener que pagarla» y Docente2 te decía: «pues trabaja», o cosas así. [...] [T]e crea una inseguridad innecesaria en tu vida que dices: «pues aquí no me esperaba que me fueran a soltar esto de repente». [...] No tiene que venir nadie para decirte que lo haces extremadamente mal como hemos dicho antes que hace Docente2, por ejemplo, y hundir a otra persona.

E4: Y creo que estas para formarte no para que te digan cosas como «no tienes la pronunciación adecuada, vete a Francia», que tal vez sí sea en parte verdad, pero hay formas y formas de decirlo ¿sabes?E5: Yo por ejemplo el episodio que viví con Docente2, que no fui yo personalmente, pero a mi compañera de clase a la que le fue corrigiendo cada frase, cada misma cosa que decía mal y al final le preguntó: «¿te has ido de Erasmus?», «Sí», «¿Dónde has estado», «En Bruselas», y le dijo: «¡Ah! Pues te tienes que ir a Francia otra vez porque no sabes pronunciar».

Este tipo de comentarios (persuasión verbal) tienen efectos inmediatos como la «inseguridad» que nombra E6, y que podríamos identificar con un patrón de pensamiento negativo (apartado 2.2.3.3.), es decir, reacciones emocionales de los individuos que hacen dudar de sus capacidades y tienden a pensar que una tarea, en este caso, la interpretación, es más difícil de lo que realmente es. Además, la percepción del alumnado sobre el docente que ofrece el *feedback* negativo se puede hacer extensiva a otros aspectos, como a la decisión de ir o no a una tutoría (apartado 4.4.1.5.).

4.4.1.7.3. Contextos del *feedback*

Los comentarios de retroalimentación los podemos clasificar también según el profesorado los ofrezca de forma pública (anónimo o no) y privada (tutorías). Nos centraremos en la primera de las formas ya que en el apartado 4.4.1.5. ya se ha descrito algunos ejemplos de las tutorías como práctica docente.

En algunos casos, el profesorado opta por mostrar en clase la grabación de una prestación para que sirva de modelo y la corrige en ese momento. Dependiendo de cómo dé el *feedback*, el estudiantado puede percibirlo o bien como una oportunidad para aprender del compañero y luego aplicarlo a ellos mismos (Atkinson y Crezee, 2012:9), sirviendo por lo tanto como experiencia vicaria, o bien como una humillación en público por parte del docente y que no será de ayuda para el aprendizaje. Esto se puede observar en las respuestas de los estudiantes:

E1: [...] [P]onía los audios en la clase, o sea, a lo mejor ponía el audio de no sé quién, lo escuchaba todo el mundo y corregías delante de todo el mundo. Que a mí personalmente me daba un poco igual, pero seguro que había gente a la que no le daba igual y le daba muchísima vergüenza. Y es que me acabo de acordar de que una vez le dio por mí y puso como en 3 clases seguidas mi audio y yo me moría de...o sea, no pasaba nada, me hacía gracia, pero decía: «esto es para morirse de vergüenza», había gente que lo pasaba verdaderamente mal.

Este estudiante asegura que la corrección en público sin anonimizar era una situación donde los estudiantes pasaban vergüenza. Tal y como hemos expuesto en el apartado 2.2.3.3., estas emociones pueden transformarse en patrones negativos de pensamiento y afectar al desarrollo de la autoeficacia del estudiantado. No obstante, siempre depende de cómo gestiona el docente el *feedback*, porque si es constructivo, la corrección en público sin anonimizar no tiene porqué ser un impedimento para la adquisición de creencias de autoeficacia:

E5: Y durante dos semanas seguidas puso uno mío, y como que [...] te enfrentas a eso, a que toda la clase escuche tu audio, a que te vea pronunciar, a que vean tus fallos y cuando te enfrentas a tus fallos, obviamente según el tacto que tenga cada persona, pero este docente por ejemplo tenía tacto. Si es cierto que me di cuenta y dije: «mira, he cometido fallos, pero no es el fin del mundo», y al final del día eso sí que me ha dado confianza como intérprete y confianza a la hora de enfrentarme a otras cosas.

Aun así, en caso de que el docente dé *feedback* destructivo, el hecho de mostrar la grabación delante de todo el estudiantado parece ser un factor que intensifica los efectos negativos del *feedback*, ya que ese estudiante está «sometido a estrés»:

E2: Y Docente2 por ejemplo también corregía la interpretación de una persona. Lo único que de forma pública sabiéndose el nombre de la persona y esa persona sometida a estrés. Porque luego después era como «esto lo tienes mal, esto también, esto también» [...] y toda la clase escuchando como a esa persona le había salido como el culo.

E5: Imagínate a eso para una persona que... a ver, que todos, el que más o el que menos somos conscientes de nuestros fallos y lo que tenemos mal pero que te digan eso delante de 30 personas, pues no es lo mejor del mundo

Finalmente, si era *feedback* individualizado, el alumno agradece que el docente se haya dirigido personalmente:

E2: En mi caso, Docente3 de forma positiva porque cuando te corregía las cosas, aunque parezca muy simple, el que me envíe un correo con la corrección y me diga: «oye, ¿podría estar mejor? Sí, pero muy buen trabajo, se nota que le estás poniendo esfuerzo e interés y lo agradezco mucho.

4.4.1.8. Autorregulación

Una práctica docente que se puede llevar a cabo es aquella que consiste en pedir al estudiantado que se autorregule, ya sea a partir de rúbricas, fichas u otras técnicas. En los grupos de discusión no ha salido a la luz ningún indicador de que estuviesen autorregulando su aprendizaje, a excepción de E3, quien sí parece hacerlo:

E3: el caso de Docente1, sí es verdad que nos hacía corregir nuestras interpretaciones y decir en qué nos habíamos equivocado. [...] A mí lo de grabarme siempre, era estresante lo de tener que subirlo, pero sí que me

ayudaba porque yo luego podía escuchar todas mis grabaciones, y, claro podía ver si aquí lo estaba haciendo bien o aquí mal.

En este ejemplo, E3 puede desarrollar sus creencias de autoeficacia gracias a la información que recopila de sus logros o errores: «podía ver si aquí lo estaba haciendo bien o aquí mal». Según Haro-Soler (2018), la autorregulación del aprendizaje puede venir acompañada del desarrollo de las creencias de autoeficacia, ya que la mejora del rendimiento se traduce en logros. Estos logros son experiencia directa exitosa (apartado 2.2.2.1.), la fuente de creencias de autoeficacia más fiable. Con el objetivo de investigar sobre el método para autorregular el aprendizaje del alumnado, se preguntó al profesorado sobre técnicas que creían que ayudaban a desarrollar la confianza del alumnado en sus capacidades para interpretar. Ante esto, comprobamos que Docente1 emplea una «ficha de autoevaluación»:

Docente1: Ellos tienen que corregirse y volver a sus correcciones semanas después, a sus correcciones y sus audios en este caso si es consecutiva y bilateral. Ellos tienen tablas, una ficha de autoevaluación, que los tiene que acompañar todo el semestre. Tienen que demostrarse a sí mismos que practican todos los días.

Esta ficha, explica Docente1 (Anexo V) se basa en una de las propuestas por Vanhecke y Lobato-Patricio (2009) (apartado 2.3.), si bien este docente añade: «cómo te sientes antes de la interpretación y otra después», para que el estudiantado haga «una reflexión» y, de esta manera puedan «ver puntos fuertes y puntos débiles». Se comprueba por tanto cómo, al corregir las deficiencias que presenta esta tabla (apartado 2.3.), el estudiantado puede desarrollar sus creencias ya que tendrían en cuenta tanto los logros como los errores.

4.4.2. Prácticas del estudiantado

A la pregunta de: «¿Qué otras actividades o agentes creéis que han aumentado o disminuido la confianza que tenéis en vuestra capacidad para interpretar? Los participantes nombran una serie de prácticas que realizan y que parecen influir en la adquisición de creencias de autoeficacia. Entre ellas podemos destacar el deporte, la meditación y el contacto activo con la lengua B.

4.4.2.1. El deporte

Dos de los estudiantes participantes apuntaron a que el deporte les ayudó a «desfogarse» en palabras de E2. Cuando hacían deporte, «soltaban tensión» y por lo tanto se veían más capaces de hacerlo bien en la asignatura. De hecho, en el caso de E7 ocurre lo contrario, este estudiante *asegura que la ausencia de realizar ejercicio le ha supuesto un impedimento:*

E7: Lo que ha dicho E4, en interpretación I me ponía a hacer deporte y me ayudaba bastante a las clases porque me relajaba, soltaba tensión y tal y en este cuatrimestre, al no poder hacer deporte por unas pastillas que me tomo, pues como que me ha faltado eso y digo venga voy a intentar hacerlo, pero no podía.

Por lo tanto, podemos constatar que el deporte influye en el estado fisiológico y mental del estudiante, lo que ayuda (o no) a desarrollar las creencias de autoeficacia.

4.4.2.2. La meditación

Otra práctica que E2 destaca es la meditación por cuenta propia ya que le ayuda a relajarse. Aparte de la meditación que algunos docentes les proponían como ejercicio de clase, E2 afirma que más compañeros, al igual que él, meditaban por cuenta propia:

E2: La meditación es genial, yo medito, E6 medita, a E5 la estoy forzando [ríen], pero poco a poco. [...] La meditación me ha ayudado muchísimo a disminuir el estrés. Yo, antes de las clases de interpretación, me ponía a meditar y antes de que Docente2 empezase a hacerlo, perdona que te diga [ríe]. Y me ayudaba mucho, me ayudaba a tranquilizarme y a decir: «venga que esto es una asignatura como cualquier otra».

Al igual que el deporte, la meditación puede servir para rebajar los niveles de estrés y ayudar a alcanzar un mejor rendimiento.

4.4.2.3. Contacto activo con la lengua B

Trabajar la competencia comunicativa y textual de la lengua extranjera ha sido una práctica que algunos participantes afirman que les ha ayudado a confiar más en sus

capacidades. Si bien trataremos los problemas relacionados con la lengua B en el apartado 4.5.3., en este apartado nos centraremos en cómo estar en contacto con la lengua extranjera ha sido un factor que ha desarrollado las creencias de autoeficacia del estudiantado.

E7: Y también parece una tontería, pero escuchar música, series, películas en francés y ver a lo mejor como: «uy, pues esto, cada vez lo entiendo mejor, o hostia antes esta expresión no la conocía y ahora ya sí», esas cosillas te animan y a la vez que, a mí sobre todo a la hora de prepararme la recuperación me ayudó bastante. Me ayudó a mejorar, a pensar que los textos me salían cada vez mejor, la traducción a vista, y aunque parezca una tontería, me ayudaba bastante.

E5: [...] [E]star en contacto con la lengua te genera mucha confianza y a veces pues practicabas francés sobre un tema y a lo mejor la clase de interpretación iba sobre el mismo tema y decías: «hostia mira lo que me he encontrado».

Al trabajar su competencia comunicativa y textual, cosechan logros y desarrollan sus creencias de autoeficacia gracias a la experiencia directa exitosa: «me ayudó a mejorar, a pensar que los textos me salían cada vez mejor». En este caso se confirma lo expuesto en el apartado 2.2.2.1.: si una persona cosecha muchos éxitos realizando una determinada tarea, aumentará su confianza sobre las capacidades que posee para realizar dicha tarea.

4.5. Aspectos que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia

4.5.1. Evaluación cuantitativa frente a evaluación cualitativa

La evaluación influye en la adquisición de creencias de autoeficacia en tanto que ofrece un valor numérico que cuantifica la calidad del ejercicio del alumno y puede modificar su comportamiento en consecuencia. En los grupos de discusión, son varias las respuestas que aluden a los efectos de la evaluación:

E5: Sí. Yo, por ejemplo, en Interpretación II, una de las últimas notas que tuve fue un 8,5 o algo así y eso por ejemplo recuerdo que dije «mira puedo hacer esto».

E3: Pero lo que hunde a tantísima gente es el hecho de que te equivocas en algunas cosas y tu nota automáticamente es un suspenso. [...] Pero creo que eso es lo que desmoraliza muchísimo a los alumnos, que por mucho que se esfuercen, en otras asignaturas se esfuerzan muchísimo y llegan al 5, al 7, incluso al 9, pero en interpretación muchísima gente, yo de verdad, los veía matarse y no llegaban al 3 y digo «claro, ¡cómo van a tener la energía, la fuerza, la motivación de seguir!».

E6: Y las dos últimas que hicimos saqué buena nota, buena nota de sacar un 8. Y dije «bueno, los profesores verán que he evolucionado un montón, porque interpretación es evolución», no lo vieron y ahí ya me rayé porque dije: «qué está pasando», he evolucionado en una asignatura que es evaluación continua [...]. Y en el examen, suspendí. Cuando al principio recibí el 8 me sentía muy animada y capaz de...de decir: «con un poco que me ponga más, tener futuro, puedo dedicarme a esto perfectamente si empleo el tiempo necesario en formarme en este ámbito», pero cuando me dieron la nota dije: «pues va a ser que no, se te da como el culo».

Según las respuestas podemos extraer dos elementos que han afectado a la autoeficacia de los estudiantes y que están interrelacionados. La primera de ellas es la no correspondencia entre esfuerzo y resultados: E3 considera que, debido al alto nivel de exigencia en la corrección, un fallo puede suspender automáticamente al estudiante sin atender al esfuerzo que ha realizado y puede ser negativo ya que no van a tener «la motivación de seguir». Aquí surge la segunda de las cuestiones: el estudiantado piensa que, al cuantificar las actividades no se valora la evolución en su aprendizaje. En el ejemplo que ofrece E6, se puede observar cómo la consecución de resultados positivos al final de la asignatura provocó un aumento de confianza en sus capacidades («me sentía muy animada y capaz») ya que había evolucionado. Sin embargo, debido al método cuantitativo de valorar, no se tuvo en cuenta su progreso y las creencias que E6 había desarrollado, desaparecieron porque: «cuando me dieron la nota dije: “pues va a ser que no, se te da como el culo”». Podemos constatar gracias a este ejemplo como, incluso las creencias de autoeficacia conseguidas gracias a la experiencia directa exitosa, pueden ser muy volátiles si no han arraigado en el individuo (Bandura, 1997:80).

En cuanto a la perspectiva de los docentes, solo Docente1 considera que valorar numéricamente no beneficia al alumnado y nombra que: «en una asignatura como esta [...] se tiene que medir lo cualitativo no cuantitativo, esto no va a peso. Esta asignatura es que es muy psicológica». Además, este mismo docente publica las notas de forma anónima y si suspende con una nota muy baja solo lo indica con «suspenso» para así no crear más inseguridades ni agravar la competitividad entre el alumnado ya que piensa que «no hay necesidad, y menos en nuestra carrera».

4.5.2. Efectos de la pandemia provocada por la COVID-19

La pandemia derivada por la enfermedad COVID-19 ha provocado que se impongan ciertas restricciones de asistencia a las aulas que varían en rigurosidad según la situación sanitaria. Como consecuencia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-21, periodo temporal en el que se imparte la asignatura Interpretación II, la Junta de Andalucía promulgó la suspensión de las clases presenciales⁸ y la adaptación a la docencia *online*. Este nuevo escenario presenta una serie de aspectos que influyen a la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del alumnado de interpretación y así se muestra en los grupos de discusión. Para abordar este aspecto de forma adecuada, distinguimos entre aquellos aspectos relacionados con los medios informáticos, las clases a distancia, y los efectos del componente socioafectivo.

4.5.2.1. Medios informáticos

En los grupos de discusión, muchos estudiantes exponen la inseguridad y el estrés que les provocaba no dominar los dispositivos necesarios para estar en clase de forma *online* como el ordenador, el internet, el móvil (para grabarse), etc.

E6: Yo creo que, además ha sido una mala suerte tremenda el que nos haya pillado una pandemia. [...] Y en tu casa tienes que contar con el wifi, con que te vaya bien el ordenador y no se te apague y con un móvil que te funcione para grabarte los audios, porque otra cosa ya son los utensilios o

⁸ La suspensión de las clases y las prórrogas correspondientes se estipulan en los siguientes documentos: Orden de 14 de octubre de 2020 del BOJA, boletín extraordinario núm. 65.

Orden de 24 de octubre de 2020, publicada en BOJA, núm. 69.

Decreto del Presidente 9/2020, de 8 de noviembre, por el que se establecen medidas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía en aplicación del Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre.

Resolución de la Rectora de la Universidad de Granada de 24 de noviembre de 2020.

herramientas que necesitas para la asignatura, los auriculares que no se te rompan, el vecino que está haciendo obras, y son factores que tú no manejas personalmente pero que te influyen muchísimo. Y que al no poder controlarlos te crean una situación de ansiedad y de estrés por cosas que no puedes controlar tú pero que te afectan muchísimo, de lleno en tu estado de ánimo.

E7: [...] entonces yo allí para el wifi, poco. Tenía cortes constantes, se me quedaba pilladísimo, los audios, de dos minutos escuchaba 30 segundos, entonces claro, mucho agobio, yo me agobiaba. [...].

En estas respuestas podemos ver claramente un ejemplo de cómo los factores ambientales del modelo de determinismo recíproco afectan al comportamiento del individuo (apartado 2.2.1.): estos dos estudiantes afirman haber sufrido estrés debido a que no podían controlar el entorno y las herramientas de trabajo, en este caso, el internet, el móvil y los auriculares. El hecho de que en cualquier momento estos dispositivos puedan fallar y, por lo tanto, no realizar correctamente el ejercicio (o suspender), les provoca estrés y lo perciben como un signo de vulnerabilidad que impide el desarrollo de la confianza en sus capacidades (apartado 2.2.2.4.).

4.5.2.2. Clases a distancia

Por otro lado, el hecho de cambiar el entorno y dar las clases desde casa también ha influido en el alumnado. Al igual que antes estaban físicamente en el aula utilizando las herramientas de los laboratorios de interpretación de la FTI, ahora tienen que adaptarse a un nuevo entorno donde el funcionamiento de las clases es distinto y reciben otro tipo de estímulos:

E1: El hecho de tener que estar grabándome constantemente a mí me ponía muy tensa. [...]Y el tener que estar todo el rato grabando y bueno, más de una vez me pasó que no le había dado al botón de grabar y ahora tú corriendo, le tienes que volver a dar a grabar, volver a empezar desde el principio y volver a activar el sonido porque si el profesor está explicando [suspira]. O sea, no sé, a mí eso de tener que estar subiendo todas las clases cosas a contrarreloj, eso a mí me ponía muy tensa y yo sé que las

cosas no las hacía tan bien como las podría hacer si no tuviese que estar pendiente de «corre grábate».

E2: [Y]o conté con una situación muy adversa en casa durante Interpretación II entonces por supuesto que influía. Yo llegaba a Interpretación II y si salía bien, vale, podía llevar la clase, pero en cuanto empezaba a tropezarme un poco, tenía que desconectarme porque me ponía a temblar.

De nuevo, el cambio de entorno afecta al rendimiento del alumno, tal y como se puede ver en el ejemplo de E2. En este caso, cuando no percibía que realizaba la interpretación bien, decaían sus ánimos y esto se agravaba debido a la situación «muy adversa en casa». Otro tipo de desencadenantes del estrés como escuchar a familiares o, en el caso de E7, «el vecino haciendo ruido» (factores ambientales) afectan al rendimiento («no vas a saber hablar ni en español, ni en inglés ni en chino») del alumno en tanto que notan la aparición del estrés, no se concentran y lo interpretan como signo de vulnerabilidad:

E7: Y también quiero decir eso, que la confianza, o sea, tu cabeza, es muy importante a la hora de interpretar porque si estas nada más que pensando: «hostia es que la voy a cagar, se me va el internet, escucho a mi padre, o el vecino está haciendo ruido», y a lo mejor estás pensando en mil cosas y no te concentras y no vas a saber hablar ni en español ni en inglés ni en chino.

En otra respuesta de E4 podemos observar de nuevo la aplicación del modelo de determinismo recíproco:

E4: Otra cosilla, yo me he comprado, porque tenía que hacerlo en casa, un coso de esos que se pone en la puerta que pone: «Do not disturb» o «Welcome please knock». Y un pestillo para la puerta. [...] Porque así mi padre sabía que yo estaba interpretando en ese momento porque a las 11 de la mañana el chaval no está durmiendo todavía porque está en tercero de carrera y eso no es compatible. Y eso, el hecho de darme cuenta de: «privacidad, ojo, es importante, ¿sabes?». No sé, me ha ayudado a darme cuenta de que necesito modificar mi medio para modificar mi performance por así decirlo.

Al igual que en los casos anteriores, los factores ambientales afectan a la conducta del estudiante, en este caso la necesidad de privacidad y silencio, y por ello, el individuo puede modificar su entorno para que su rendimiento mejore. En este ejemplo esa modificación se materializa en forma de un cartel en la puerta y un pestillo. En palabras de E4: «me ha ayudado a darme cuenta de que necesito modificar mi medio [entorno] para modificar mi *performance*».

Por otra parte, resulta interesante la opinión de los docentes: Docente3 considera que las clases *online* fortalecieron las creencias de autoeficacia de aquellos estudiantes que ya confiaban anteriormente en sus capacidades y que aquellos con «la autoestima baja» fueron víctimas del «estrés, la soledad, la precariedad». Aun así, Docente3 piensa que, aunque «muchos no encendían la cámara para protegerse», las clases «salieron bien». En la misma línea, Docente1 piensa que «el hecho de dar las clases online ha beneficiado» porque así no iban «llorando» o «con miedo» a las clases.

4.5.2.3. *Componente socioafectivo*

El tercer aspecto derivado de los efectos de la pandemia es el componente socioafectivo, más específicamente, la ausencia de este componente, pues las clases online han privado al estudiantado de interrelacionarse:

E2: Y es verdad que a lo mejor lo de salir de clase y hablar con los compañeros y todo eso, a lo mejor habría sido más... No sé si ayudaría a la confianza, pero sí a calmar los nervios.

E4: Se pierde eso de salir de clase y decir: «tío, me ha salido fatal», «pues a mí me ha salido bien» «¿pues cómo lo has hecho?» «vamos a tomarnos un café», y hablar sobre esas cosas me imagino que habría pasado si hubiésemos tenido interpretación en presencial, pero como no la hemos tenido, pues no sabemos cómo es eso. A lo mejor se hubiesen creado grupos de estudio. A lo mejor habríamos quedado con franceses o francesas para hablar y que nos dijeran: «tal y Pascual».

El hecho de estar presencialmente puede hacer que haya más interacción y como indica E4, puede hacer que se creen grupos de estudio o contacto con personas nativas, dos situaciones en las que el estudiantado podría adquirir creencias de autoeficacia

gracias a la persuasión verbal entre los compañeros. Por lo tanto, podemos inferir que, si bien la ausencia del componente socioafectivo no ha afectado negativamente, sí que ha evitado que el estudiantado no se expusiese a situaciones en las que podría haber desarrollado las creencias de autoeficacia.

4.5.3.Lengua B

Tanto el estudiantado como el profesorado ha remarcado la competencia comunicativa y textual como un aspecto importante a la hora de desarrollar las creencias de autoeficacia a la hora de interpretar. De acuerdo con el estudio de Jiménez-Ivars et al. (2014), un alto nivel de competencia lingüística (en el caso del estudio, inglés) y la calidad de la interpretación están relacionados según el nivel de confianza que tienen en sus capacidades para llevar a cabo la actividad.

E5: Entonces lo que hay que hacer es que tanto la gente que tiene menos nivel en expresión oral como la gente que tiene más nivel en expresión oral porque, a ver, la realidad es que en primero hay gente de francés que no se sabe los números y gente que está con un B2, y toda esa gente está dentro de la carrera con francés como primera lengua extranjera. [...] Entonces creo que es muy importante poner en igualdad de condiciones a todo el mundo y ganar la confianza para que seamos capaces de llevar para adelante la asignatura.

E7: Yo sabía cuál era mi fallo: me falta aprender a expresarme mejor en francés y tal.

En los extractos anteriores se hace patente la necesidad de mejorar la competencia comunicativa y textual para, en palabras de E5, «llevar para adelante la asignatura». Los dos docentes que fueron entrevistados subrayaron que las carencias en la expresión oral en la lengua extranjera por parte de los estudiantes afectan a la calidad de los estudiantes y acarrea resultados negativos, lo que provoca que los estudiantes desarrollen creencias de autoeficacia negativas. Así lo muestran en sus respuestas:

Docentel: Entonces claro, si el nivel de francés ya les pesa en la mochila, cuando quieren llegar a interpretación, están hundidos. [...] Y luego llegas y creías que por haberte ido de Erasmus tenías un buen nivel de lengua B y

te dicen que qué has estado haciendo que has perdido el tiempo, pues claro, mal vas.

Docente3: Su nivel de lengua y de cultura general, el hecho de que no se hayan ido de Erasmus y que su habla sea ortopédica. [...] Algunos no dominan las fórmulas conversacionales, con lo cual intervenciones que deberían ser automáticas les suponen un reto.

Por lo tanto, el nivel de competencia comunicativa y textual en la lengua B puede ser un aspecto que influye a la hora de adquirir creencias de autoeficacia. Además, trabajar la lengua extranjera aumentará estas creencias, tal y como se ha explicado en el apartado 4.4.2.3.

4.5.4. Autopercepción

Para finalizar con los aspectos que influyen en la adquisición de creencias del estudiantado, cabe poner de relieve la importancia de los pensamientos del alumnado. Estos están muy ligados a los procesos cognitivos y motivacionales expuestos en el apartado 2.2.3.4. y que trataremos en el apartado 4.6. No obstante, consideramos relevante exponer cómo los comentarios que el estudiante se dice a sí mismo a modo de «autopersuasión» verbal pueden influir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Aquí se muestran algunos extractos que así lo ilustran:

E1: Yo creo que es lo que tú has dicho antes, E3, muchas veces está bien autoengañarse un poquito al principio de la clase y decir: «soy el puto amo», así de claro, «me va a salir genial».

E3: Yo sé que es una tontería, pero mentirte a ti mismo y decirte que lo vas a hacer bien, me ayuda mucho, es como «bueno, ya está, si te va a salir bien, si no es el fin del mundo, tú lo haces y seguro que te sale bien». [...] [S]i te consideras capaz, en el momento en el que te trabas, sigo, y ya intentaré mejorar luego.

E6: Principalmente, si tú crees que lo puedes hacer bien, la atención de decir que lo vas a hacer mal desaparece.

Estos estudiantes desarrollan sus creencias de autoeficacia al convencerse a sí mismos de que lo van a hacer bien. Sin embargo, estas creencias serán muy volátiles, al igual que ocurre con aquellas generadas por la persuasión verbal y la experiencia vicaria, ya que no existe una base donde fundamentar esas creencias, como sí ocurre con las creencias creadas a partir de logros personales (Bandura, 1977:198). De la misma forma, una predisposición negativa hacia la actividad, no permitirá confiar en las capacidades del estudiante:

E2: En que, si no, no interpretas bien. O sea, si tú no estás seguro, no lo vas a hacer bien. Es imposible que lo hagas bien. Si tu llevas la mentalidad de que la vas a liar, la vas a liar, obviamente.

Los efectos que estos pensamientos y el resto de aspectos anteriormente comentados en el marco empírico pueden provocar los analizaremos en la próxima sección.

4.5.5. Número de profesores

Para finalizar, el estudiantado destaca la influencia negativa que ha tenido el hecho de tener varios profesores impartiendo la misma asignatura:

E1: [...] Y según el profesor, es que cambiábamos de profesor y yo era cómo [...]

E3: Es eso.

E1: «A ver ahora con qué me encuentro». Es que eso de tener 3 profesores en una asignatura y que cada uno haga lo que le dé la gana.

E3: Cuando te acostumbras a uno te ponen al otro docente.

E1: O sea, es que no hay color, es que había un profesor que nos decía el tema unos días antes para que nos fuésemos leyendo un poco, buscáramos léxico al respecto, no sé qué. Y, luego, Docente2 [...] nos soltaba unas retahílas de vocabulario y de cosas y decía: «id apuntando que os van a hacer falta ahora para la interpretación».

Podemos observar en estos ejemplos cómo el cambio de profesorado afecta a la adherencia a una metodología específica y esto puede afectar negativamente al desarrollo de las creencias de autoeficacia. Además, Docente1 lo corrobora:

Docente1: Algo que afecta negativamente a la autoconfianza de los estudiantes es el mix de profesorado en interpretación. Porque es una asignatura con un estilo muy personal de impartición y aunque se puedan alcanzar los mismos objetivos, intentamos cubrirlos, los contenidos, de nuevo, no con el mismo estilo docente, y la gente se acostumbra a ti sobre todo si eres el que empieza. [...] Entonces, el hecho de cambiar de profesores en interpretación también a los alumnos...En otras asignaturas también, pero van por bloques y es diferente porque es un bloque y luego otro que parece otra asignatura dentro de la misma. Pero en interpretación eso afecta mucho el cambiar de profesorado.

4.6. Efectos de las creencias de autoeficacia

Para finalizar el análisis de resultados, creemos conveniente prestar atención a los efectos de las creencias de autoeficacia, pues nos permitirá evaluar con más precisión la percepción de la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del estudiantado. Para ello, distinguimos dos grandes grupos según las respuestas del alumnado: efectos de las creencias de autoeficacia en interpretación y efectos del exceso de creencias de autoeficacia en interpretación.

4.6.1. Efectos de las creencias de autoeficacia en interpretación

De acuerdo con el marco teórico, existen cuatro tipos de efectos generales que las creencias de autoeficacia pueden traer consigo (apartado 2.2.3.): elección de actividades y situaciones, el esfuerzo y la persistencia, patrones de pensamiento y reacciones emocionales, y procesos cognitivos y motivacionales. Con el fin de sintetizar las respuestas, fusionaremos los dos últimos en un único apartado.

4.6.1.1. Elección de actividades y situaciones

Las creencias que el estudiante tenga sobre sus capacidades influirán en la toma de decisiones y en el tipo de actividades o entorno que escogerán (apartado 2.2.3.1.). En los grupos de discusión esto se ha materializado en dos aspectos: cursar o no las optativas de interpretación y la interpretación profesional.

E2: A mí me la ha dejado por los suelos. O sea, yo en un principio, cuando me di cuenta de que la traducción no me gustaba, pensé «voy a darle un voto de confianza a la interpretación» y a mí me ha dejado por los suelos, o sea, inviable, para mí como salida profesional, nulo. Entonces, la verdad es que ha contribuido de forma muy negativa.

E3: Pero sentirme capacitada para interpretar en el mundo laboral, para nada, a no ser que reciba más formación, más específica, más concentrada solo en interpretación tipo un máster de interpretación, no creo que vaya a sentirme segura solo con las clases que he dado, la verdad.

En las respuestas de E2 podemos observar como la carencia de creencias de autoeficacia anula completamente cualquier perspectiva de futuro en la que la interpretación sea una posible salida profesional. En la misma línea, E3 niega sentirse capaz de interpretar en el mundo laboral. Sin embargo, E3 nombra en el grupo de discusión que participa en un voluntariado de interpretación, por lo que podemos suponer que el desarrollo de ciertas creencias de autoeficacia la ha llevado a elegir esta «actividad» ya que es un entorno en el que confía poder controlar:

E3: a ver cómo lo digo, en el voluntariado de Cruz Roja, me sale y no me pongo nerviosa, sigo y hago la interpretación como puedo, pero en el voluntariado nos ponen con gente que la interpretación que demos no le va a afectar a sus vidas. Son cosas solo de información o de turismo o cosas así, pero en el mundo laboral...que el futuro de una persona o una decisión jurídica dependa de mi interpretación pues sí, no me siento capacitada para nada en ese caso.

Este estudiante rehúye de situaciones que le pueden suponer un mayor riesgo (Bandura, 1995:160), en este caso «que el futuro de una persona o una decisión jurídica dependa de mi interpretación». Esto también se puede aplicar a la elección de cursar o no una asignatura optativa de interpretación:

E1: en el segundo cuatrimestre no me he atrevido a elegir una optativa de interpretación porque sabía que iba a ser online y sabía que me iba a producir muchísima ansiedad y dije «mira no tengo necesidad».

E7: Claro. Yo, por ejemplo, antes de empezar la asignatura, la verdad es que me atraía, no sé, como que podía estar guay. Pero cuando la empecé a

hacer ya no. Si me hubiese gustado y se me hubiese dado bien, probablemente habría cogido otras optativas.

De nuevo, aquellas situaciones que suponen un peligro, el estudiante que no tenga muchas creencias de autoeficacia, tenderá a no exponerse. En este caso, E1 rehúye debido a que «sabía que me iba a producir muchísima ansiedad».

4.6.1.2. Esfuerzo y persistencia

Las creencias de autoeficacia desempeñan un gran papel en lo que al grado de esfuerzo que el estudiantado dedica a una tarea, en este caso, a la interpretación. Aquellos con poca confianza en sus habilidades, desistirán rápidamente, mientras que los que hayan desarrollado fuertes creencias, persistirán más (apartado 2.2.3.2.). Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

E2: Y luego también ciertas cosas, que con los criterios de evaluación que hay interpretación, que los entiendo, a mí me ha llegado a pasar que estas nervioso y tal y porque digas la palabra «madre» en vez de «padre» por no pensar y decir «ya puedo cortar el audio porque ya estoy suspenso». O sea, ya está, se acabó. No puedo corregirlo por encima porque eso es liarla más aún y estoy perdiendo información. Entonces como ya estás suspenso para que voy a seguir. Eso me ha pasado muchísimas veces, de hecho, he cortado audios a la mitad porque ya sé que estoy suspenso, porque ya me he dado cuenta del error.

E4: [...] [N]o puedo dejar de lado a mis compañeros, aunque sea en el autobús con el wifi del móvil, tengo que dar lo máximo. Sí, los compañeros en esta asignatura son muy importantes, en cuanto a manejar el estrés, en cuanto a esforzarte un poquito más, porque todo se torna un poquito más de un 5 a un 6, de un 7 a un 8, con el tiempo.

Estos dos ejemplos, antagónicos entre sí, sirven para constatar cómo un estudiante que no tiene confianza en sus capacidades abandona rápidamente, en palabras de E2: «he cortado audios a la mitad porque ya sé que estoy suspenso, porque ya me he dado cuenta del error»; mientras que E4, que parece haber desarrollado cierta confianza en sus capacidades gracias a la experiencia vicaria, emplea más esfuerzo y persiste más en la tarea en la que estaba trabajando.

4.6.1.3. Patrones de pensamiento y procesos cognitivos y motivacionales

Otro de los efectos de las creencias de autoeficacia es la creación de ciertos pensamientos y estímulos que influyen en el resultado de la tarea. De esta forma, según el desarrollo de la confianza en las capacidades, el estudiantado se propondrá objetivos más ambiciosos y no percibirán el estrés y la ansiedad como signos de vulnerabilidad, hecho que sí que ocurre en aquellos estudiantes que no tengan tantas creencias de autoeficacia.

E6: Y también, como positivo podría decirse que los problemas que los ves como muy difíciles e insuperables pensándolo de la otra forma negativa, puede ser que los veas más fáciles de superar.

En este caso, E6 afirma que la confianza en las capacidades a la hora de interpretar ayuda a superar ciertos obstáculos considerados difíciles (apartado 2.2.3.4.), es decir, se desarrollan una serie de pensamientos que, gracias a la confianza en sus capacidades, le hacen pensar que va a poder resolver los problemas correctamente.

Por otra parte, nos encontramos con el efecto contrario: si el estudiante no ha desarrollado creencias de autoeficacia, puede generar patrones de pensamiento que le inducen a pensar que no lo va a hacer bien.

E2: en mi cabeza era como: «no lo vas a hacer bien, no lo vas a hacer bien, no lo vas a hacer bien». Y efectivamente, había interpretaciones que tuve que cortarlas a la mitad porque empezaba a decir palabras sueltas sin sentido, a trabarme un montón, y era un audio a la basura. [...] [A]ntes de que empiece la grabación saber que no lo voy a hacer bien y que no voy a ser capaz de hacerlo. Y de hecho ahí están los resultados, bastante bajos.

En este caso, el efecto de dichos patrones de pensamiento afecta negativamente a E2, ya que, la ausencia de creencias de autoeficacia a la hora de interpretar, le ha llevado a obtener malos resultados e incluso el abandono en momentos puntuales.

4.6.2. Efectos del exceso de creencias de autoeficacia en interpretación

Algunos estudiantes han indicado también los efectos negativos que puede tener el exceso de creencias de autoeficacia a la hora de interpretar. En el siguiente ejemplo se

puede observar cómo este exceso de confianza en las capacidades puede tener un «efecto rebote»:

E7: Claro, ese es el problema que si vas muy confiado y haces una interpretación y ves que sacas mala nota o que no te ha salido tan bien como te esperabas, eso puede hacer que en las próximas digas... No sé, que te puede bajar esa confianza tan alta que tenías, te puede bajar muchísimo. Pero yo creo que es una ventaja porque si vas desconfiado, nervioso, no sé cómo explicarme...

En este caso, E7 piensa que se puede perder toda esa «confianza tan alta» (creencias de autoeficacia) cuando el estudiante percibe por experiencia directa, que la actividad no le ha salido «tan bien como te esperabas». En esta línea, un exceso de creencias de autoeficacia también puede disminuir la atención que el estudiante presta al contenido y a la forma de expresar el producto:

E4: a lo mejor te puedes venir muy arriba y decir «yo aquí sí puedo no sé qué», y luego, en mi caso, me ha pasado alguna vez que te das cuenta de que has hecho calcos por todos lados, es que es una barbaridad lo que estoy haciendo, pero claro estas tan metido en que «venga, lo tengo que hacer, lo voy a hacer» y a lo mejor no te paras luego a pensar «¿pero lo estoy haciendo bien o no?». Entonces ese es el único inconveniente que veo.

Esto mismo también lo indica Docente1, quien piensa que este tipo de estudiantes «vive en un planeta ideal para la interpretación» ya que no les importa cometer errores. Según este docente, ha sido esta parte del alumnado con la que más ha sufrido a la hora de corregir las prestaciones en clase:

Docente1: La gente que no es consciente de sus limitaciones vive en un planeta ideal para la interpretación, porque no les importa dar patadas al diccionario, a la gramática, a la entonación. Y con esos tienes luego un efecto complicado porque no les vas a decir: «cállate», tú les dices: «sí, sí, tú participa, participa». Pero, claro, como no quieres hundirles en la miseria porque lo están haciendo muy mal, eso también es un problema. Fíjate, a mí este año me ha costado más eso que hacer que la gente creyera en sí mismo, me ha costado más frenar a gente que tenía un subidón de sí mismos.

5. CONCLUSIONES

A continuación, procedemos a extraer las conclusiones del estudio que hemos llevado a cabo y para ello nos guiaremos por los objetivos específicos planteados en el apartado 1.2. Una vez se hayan expuesto las conclusiones relativas a cada objetivo específico, mostraremos las conclusiones generales extraídas del análisis de los resultados con el fin de justificar la consecución del objetivo principal.

5.1. Objetivos específicos 1 y 2

Con el fin de cumplir con estos dos objetivos, que consistían, resumidamente, en analizar el concepto de autoeficacia y la literatura existente, hemos realizado una revisión del concepto desde sus orígenes hasta su aplicación a los campos que atañen a nuestro estudio como son la docencia y la interpretación. Además, hemos analizado la TSC de Bandura (1977, 1986, 1987), teoría en la que se enmarcan las creencias de autoeficacia, el modelo de determinismo recíproco y otros aspectos como la autorregulación del aprendizaje y los modelos de competencias de interpretación para dotar de una base teórica a nuestro estudio. Del mismo modo, este recorrido por la literatura existente sobre la autoeficacia nos ha permitido conocer más detalladamente los procesos de adquisición de creencias de autoeficacia y sus efectos, que a su vez han servido para realizar un diseño óptimo del guion de preguntas.

5.2. Objetivo específico 3

Las transcripciones de los grupos de discusión son muestra de la consecución de este objetivo, que consistía en realizar un estudio empírico empleando el grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa. Para una elaboración adecuada de los grupos de discusión y obtener resultados de calidad se realizó un análisis de la literatura relacionada con esta técnica, tal y como se puede comprobar en el apartado 3.

5.3. Objetivos específicos 4 y 5

Estos objetivos consistían en analizar los resultados extraídos de los grupos de discusión y de las entrevistas con los docentes y, de esta forma, evaluar las percepciones de la adquisición de autoeficacia por parte del alumnado, así como comparar sus respuestas con la perspectiva del profesorado y así evaluar si el método docente fomenta la adquisición de creencias de autoeficacia. Para llevar esto a cabo, durante el análisis de los resultados se dividieron las respuestas según se correspondían a prácticas, agentes o aspectos que influyen en la adquisición de creencias de autoeficacia y más tarde se hizo

una compilación de respuestas que respondían a la misma temática. De esta forma, se pudieron conocer las percepciones de los estudiantes sobre cada uno de los diferentes factores que estaban presentes en la asignatura Interpretación II. En cuanto al profesorado, se realizaron dos entrevistas a los dos docentes que se ofrecieron a participar y sus respuestas se contrastaron, según el apartado al que correspondiesen, con aquellas de los estudiantes. Además, en todo momento se intentó enlazar el marco teórico con las respuestas, para así poder analizar los resultados de forma óptima.

5.4. Objetivo principal y conclusiones generales

A continuación, expondremos las conclusiones generales que servirán como justificación del cumplimiento del objetivo principal: analizar las percepciones del alumnado en lo que se refiere a la adquisición de la autoeficacia en la asignatura introductoria Interpretación II (francés) de la FTI de la UGR. Para ordenar estas conclusiones nos guiaremos por la estructura del guion de preguntas, de forma que expondremos las conclusiones relativas a la atención a las creencias de autoeficacia en la asignatura Interpretación II, el desarrollo de estas creencias, los agentes (prácticas y aspectos) que han influido en la adquisición de las creencias de autoeficacia, y los efectos de estas.

En cuanto a la atención a las creencias de autoeficacia, se ha constatado rasgos generales y a excepción de la información que ofrece un docente, la falta de información sobre el componente psicofisiológico en la asignatura, especialmente la carencia de conocimientos sobre la existencia y la relevancia de la autoeficacia. Si bien se observan prácticas docentes que buscan calmar al alumnado antes de la clase, se aprecia una carencia de información en lo relacionado a las capacidades psicológicas y cognitivas ya que el profesorado no incide mucho en este aspecto y no se organizan charlas o talleres que promuevan el componente psicofisiológico. Y es que, cabe mencionar de nuevo a Atkinson (2014:9), ya que considera que, si se incluyen las creencias de autoeficacia (según el autor «la competencia psicológica») en los modelos de competencias, los estudiantes serán más conscientes de ello y la identificarán como una competencia que tienen que adquirir durante su trayectoria en el grado. Por lo tanto, recomendamos realizar una revisión de la guía docente de esta asignatura para incluir el componente psicofisiológico entre las competencias a desarrollar.

Por otra parte, confirmamos que en la asignatura Interpretación II se ha fomentado el desarrollo de las creencias de autoeficacia, si bien se ha realizado de forma parcial ya que, ateniéndonos a los resultados, existen ciertas prácticas, agentes y aspectos que han privado, en muchas ocasiones, el desarrollo de la confianza en las capacidades del estudiantado a la hora de interpretar. Para extraer conclusiones más precisas, nos centraremos específicamente en los aspectos más relevantes de dichos agentes, prácticas y aspectos y así valoraremos más detenidamente qué ha influido más a la hora de fomentar y adquirir las creencias de autoeficacia.

Respecto a los agentes, en nuestro estudio se ha hecho evidente el gran impacto que tiene el profesorado de interpretación en la adquisición de creencias de autoeficacia. El impacto general que ha tenido el profesorado en el estudiantado ha sido positivo, si bien se pueden encontrar deficiencias en las prácticas docentes que han dificultado la adquisición de creencias de autoeficacia según las percepciones del estudiantado. Las razones de la magnitud del impacto del profesorado radican en que los docentes ofrecen, a través de sus prácticas, una multitud de información al alumnado sobre sus capacidades. Por lo tanto, gran parte de las percepciones del alumnado sobre su confianza en las capacidades proviene de la persuasión verbal de los docentes y la experiencia directa, en tanto que es el profesorado el que, muchas veces, indica a los estudiantes sus logros o errores. Por otra parte, los compañeros se presentan como otro de los agentes principales, pues la información que adquiere el estudiante gracias a la experiencia vicaria y a los comentarios de sus homólogos les permite crear creencias de autoeficacia sólidas que se ven reflejadas en el grado de esfuerzo que dedican a realizar las tareas (apartado 4.6.1.2.).

Las prácticas docentes podrían considerarse como uno de los elementos clave para la adquisición de las creencias de autoeficacia por parte del alumnado. Esto se justifica con la relevancia que ha tenido el *feedback* en los grupos de discusión y en los resultados, y es que se puede confirmar que el *feedback* positivo ha servido como el comentario de persuasión verbal por excelencia que ha permitido a la mayoría de participantes en el grupo de discusión generar creencias de autoeficacia. No obstante, cabe mencionar que el *feedback* destructivo ha desempeñado un gran papel en mermar la adquisición de estas creencias, tal y como se puede ver en algunos ejemplos del apartado 4.4.1.7.2. Por otra parte, otras prácticas docentes, como la autenticidad de los ejercicios y las tutorías, son dos estimulantes para la adquisición de creencias de autoeficacia. Para finalizar, ha resultado interesante que dos estudiantes indicasen en el

grupo de discusión que se sentían más tranquilos debido a que uno de los docentes siempre sonreía.

El estrés ha sido otro elemento relevante en el análisis de resultados y es que el estudiantado no ha desarrollado la confianza en sus capacidades tras percibir el estrés como un signo de vulnerabilidad. Si bien algunos docentes intentan poner remedio a este factor, aspectos como la pandemia y sus consecuencias han intensificado las consecuencias del estrés y, en palabras de Docente3 «a los alumnos con la autoestima baja les ha afectado más». A rasgos generales, los estudiantes consideran que la pandemia y, por consiguiente, la docencia (en este caso de interpretación) *online*, les ha afectado negativamente. Este sentimiento es similar a las percepciones de los intérpretes profesionales en lo que a interpretar desde casa se refiere: según el estudio de la ESIT sobre la interpretación simultánea de forma remota⁹, el 50% de los participantes piensan que han realizado una prestación peor que en condiciones normales; un 67% que las condiciones de trabajo han sido peores, y un 83% piensa que la interpretación (simultánea) de forma remota es más difícil.

Además, el nivel de expresión oral en la primera lengua extranjera (en nuestro caso, francés) y en español ha sido un aspecto relevante para la adquisición de creencias de autoeficacia, así como el número de profesores que imparten un mismo grupo y los métodos de evaluación. Por lo tanto, sería conveniente realizar una revisión de las asignaturas de lengua para evaluar si es necesario hacer más hincapié en ejercicios de oratoria que preparen a los estudiantes para las asignaturas de interpretación. Además, también sería recomendable revisar la guía docente de la asignatura de Interpretación II (francés) para evaluar si el número de docentes que imparten por grupo se puede modificar y si los métodos de evaluación continua valoran realmente el progreso del estudiantado.

5.5. Posibles futuras líneas de investigación

Gracias al análisis de la literatura existente y los antecedentes del estudio de las creencias de autoeficacia, se puede afirmar que existen algunos estudios que analizan las creencias de autoeficacia en el campo de la interpretación, pero se hace patente la necesidad de realizar más estudios empíricos en las clases de interpretación para ofrecer una óptica más amplia sobre las percepciones del estudiantado en lo que a la adquisición

⁹ Un total de 857 intérpretes profesionales participaron en este estudio entre el 10 de marzo y el 21 de abril de 2021. Para más información: <https://sites.google.com/aiic.net/study-on-remote-simultaneous-i/home>. Última consulta: 20/06/2021.

de creencias de autoeficacia se refiere. Por lo tanto, una posible futura línea de investigación sería realizar una investigación sobre las creencias de autoeficacia en otras asignaturas de interpretación más avanzadas, incluso en cursos de posgrado.

Otras líneas de investigación relacionadas con este tema podrían investigar los efectos que tiene la impartición de las asignaturas de interpretación a distancia en la adquisición de creencias de autoeficacia por parte del estudiantado. Este tipo de estudio se podría realizar también a nivel internacional, para ver cómo se fomenta en universidades extranjeras el desarrollo de las creencias de autoeficacia en los estudiantes de interpretación.

Finalmente, habida cuenta de la importancia de las creencias de autoeficacia y del componente psicofisiológico en el proceso de aprendizaje del estudiante, sería interesante estudiar las posibilidades de crear una asignatura en el grado de TEI en la UGR que fomentase esta competencia y así ofrecer un plan de estudios más completo al incluir elementos psicofisiológicos.

Bibliografía

- Abril Martí, M. I. (2006). La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/1075>.
- Atkinson, D. P. (2012). Freelance Translator Success and Psychological Skill: A Study of Translator Competence with Perspectives from Work Psychology. [Tesis doctoral, University of Auckland]. <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/18723/whole.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- 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. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>.
- Atkinson, D. P. y Crezee, H. M. I. (2012). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6 (1), 1-20.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84 (2): 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33 (4), 344-358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company. Nueva York: Freeman.
- Bontempo, K. y Napier, J. (2011). Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude for Interpreting. *Interpreting*, 13(1), 85-105. <https://doi.org/10.1075/intp.13.1.06bon>.
- Bolaños-Medina, A. y Núñez, J.L. (2018). A Preliminary Scale for Assessing Translators' Self-efficacy. *Across Languages and Cultures*, 19(1), 53-78. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.3>.
- Brisau, A., Godijns, R., Meuleman, C. (1994). Towards a Psycholinguistic Profile of the Interpreter. *Meta*, 39(1), 87-94. <https://doi.org/10.7202/002147ar>
- Callejo Gallego, J. M. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Chiang, Y. (2009). Foreign Language Anxiety in Taiwanese Student Interpreters. *Meta*, 54(3), 605-621. <https://doi.org/10.7202/038318ar>.
- De La Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M. y Zapata, L. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios sobre Educación*, 32, 9-26. <https://doi.org/10.15581/004.32.9-26>.
- European Master's in Translation. (2017). *Competence Framework 2017*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf.
- García Canteli, A. (2020). La adquisición de la autoeficacia en el alumnado de Traducción: un estudio práctico. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada.

- Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.
- Gumul, E. (2021). Reporting Stress in Simultaneous Interpreting. The Analysis of Trainee Interpreters' Retrospective Reports and Outputs. *Onomázein, Número especial VIII*, 16-42.
- Haro-Soler, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567bolañ>.
- Haro-Soler, M. (2018). Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/53590>.
- Haro-Soler, M. (2019). Las creencias de autoeficacia del estudiantado: ¿cómo favorecer su desarrollo en la formación en traducción? *Innovation in Translation Studies and Language Teaching Series*, Munich: AVM Verlag.
- Horváth, I. (2012). *Interpreter Behaviour: a Psychological Approach*. Budapest: Hang Kyelviskola.
- Huertas-Barros, E. y Vigier Moreno, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas* 2, 181-196. <https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/11766>.

- Hurtado-Ruiz, P. (2020). Las creencias de autoeficacia en la formación en traducción jurídica: un estudio contrastivo francés-español/inglés-español. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada.
- Ibáñez Alonso, J. (2005). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En F. Alvira Martín, J. Ibañez Alonso y M. García Ferrando (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.418-434). Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrer-Fabregat, C. (2018). El estrés y la autoeficacia durante la formación en interpretación. Trabajo Fin de Grado. Universitat Jaume I.
- Jiménez Ivars, A., Pinazo Catalayud, D., & Ruiz i Forés, M. (2014). Self-efficacy and Language Proficiency in Interpreter Trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908552>.
- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Catalayud, D. (2001). “I failed because I got very nervous”. Anxiety and Performance in Interpreter Trainees: an Empirical Study. *The Interpreters' Newsletter* 9, 21-39.
- Johnson, J. E. (2016). Effect of Mindfulness Training on Interpretation Exam Performance in Graduate Students in Interpreting. Tesis doctoral. University of San Francisco. <https://repository.usfca.edu/diss/305>.
- Kalina, S. (2000). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 4-32.
- López-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania*, 38, 147-156.

- Macnamara, B. (2012). Interpreter Cognitive Aptitudes. *Journal of Interpretation*, 19, 9-32. <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol19/iss1/1/>.
- Macnamara, B., Moore, A., Kegl, J., Conway, R. A. (2015). Domain-general Cognitive Abilities and Simultaneous Interpreting Skill. En F. Pöchhacker y M. Liu (Eds.), *Aptitude for Interpreting* (pp. 107-128). Ámsterdam: John Benjamins.
- Mayorga Fernández, M. J. y Tójar Hurtado, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, 143-157. <http://hdl.handle.net/11441/32082>.
- Faber Benítez, P., Montero Martínez, S., Buendía Castro, M. (2011). *Terminología para Traductores e Intérpretes: Una perspectiva integradora*. Granada: Tragacanto.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1. 9-21.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2008). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *Traduction, terminologie, redaction*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. España: Pirámide.
- Krueger, R. A. Y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent (Ohio): The Kent State University Press.

- Lee, S. (2014). An Interpreting Self-Efficacy (ISE) Scale for Undergraduate Students Majoring in Consecutive Interpreting: Construction and Preliminary Validation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 182-203.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.929372>
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (Eds), *Investigating Translation* (pp.99-106). Ámsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2002). Exploratory Tests in a Study of Translation Competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4(2), 41-69.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En: F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-oriented Research* (pp.43-66). Ámsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, 4(1), 29-53.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2000). Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence. *Emory Report*, 52 (21). <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NurturingAcademicConfidence.html>.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). How Do Students Self-regulate? Review of Zimmerman's Cyclical Model of Self-regulated Learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and Self-assessment Scripts Effects on Self-regulation, Learning and Self-efficacy in Secondary

Education. *Learning and Individual Differences*, 22(6). 806-813.
doi:10.1016/j.lindif.2012.04.007.

Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.

Sales Salvador, D. (2008). Toward a Student-centred Approach to Information Literacy Learning: A Focus Group Study on the Information Behaviour of Translation and Interpreting Students. *Journal of Information Literacy*, 2(1), 41-60.
https://www.researchgate.net/publication/43002192_Towards_a_student-centred_approach_to_information_literacy_learning_A_focus_group_study_on_the_information_behaviour_of_translation_and_interpreting_students.

Schjoldager, A. (1996). Assessment of Simultaneous Interpreting. En C. Dollerup y V. Appel (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3*. Ámsterdam: John Benjamins.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231.

Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy Theory in Education. En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp.35-54). Londres: Routledge.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Vanhecke, K. y Lobato-Patricio, J. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación consecutiva. *Entreculturas*, 1, 669-679. <http://entreculturasuma.comimagine.es/wp-content/uploads/2017/04/Entreculturasn.%C3%9F1.COMPLETO.2009.pdf>.

- Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En J., Kearns (Ed.). *Translator and Interpreting Training Issues, Methods and Debates*, (pp. 88-103). Londres: Continuum.
- Way, C. (2019). Fostering Translator Competence: the Importance of Effective Feedback and Motivation for Translator Trainees. *InTRAlinea Special Issue: New Insights into Translator Training*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2430>.
- Zareai, M. (2010). Self-efficacy and Interpretation Quality. *Interpreting and Translation Studies*, 14(1), 325-242.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231) Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511527692.009>.
- Zinukova, N. (2016). Acquiring Translation and Interpreting Competences: Integrated Approach. *Foreign Languages* 3, 18–24. <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.122557>.

ANEXOS

Anexo I. Guion de preguntas para el estudiantado de la asignatura Interpretación II (francés)

Relevancia de las creencias de autoeficacia en la asignatura interpretación II

- En la asignatura Interpretación II (francés), ¿habéis recibido información sobre la confianza en vuestras capacidades para interpretar? ¿Qué (otra) información os hubiese gustado conocer?
- ¿Creéis que es importante trabajar en clase la confianza en vuestras capacidades a la hora de interpretar?

Desarrollo de las creencias de autoeficacia en la asignatura interpretación II

- A lo largo de la asignatura Interpretación II (francés), ¿qué ha influido en la confianza que tenéis como intérpretes? ¿Qué ha hecho que aumente o disminuya esa confianza?
- Ahora que estáis a punto de finalizar el grado/ahora que ya habéis terminado la asignatura, ¿os sentís capacitados para interpretar en el mundo laboral? ¿Confíais más en vuestras capacidades para interpretar que cuando empezasteis la asignatura? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Agentes que influyen en las creencias de autoeficacia del estudiantado

- ¿Creéis que el profesorado ha influido en vuestra confianza como intérpretes?
 - En caso afirmativo, ¿ha desarrollado esa confianza o la ha disminuido? ¿Cómo lo ha hecho?
 - En caso negativo, ¿creéis que el profesorado debe prestar atención a la confianza del alumnado a la hora de interpretar?
- ¿Pensáis que los factores que influyen en vuestro estado de ánimo tales como el estrés influyen en la confianza que tenéis para interpretar?
- ¿Qué papel han jugado vuestros compañeros en vuestra confianza como intérpretes? En caso afirmativo, ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Qué acciones han influido?
- El hecho de dar las clases de forma *online* y, por tanto, interpretar desde casa, ¿ha influido en vuestra confianza a la hora de interpretar?
- ¿Qué otras actividades o agentes creéis que han aumentado o disminuido la confianza que tenéis en vuestras capacidades?

Efectos de las creencias de autoeficacia

- ¿Creéis que es importante confiar en que uno mismo es capaz de interpretar adecuadamente? ¿En qué aspectos te influye?
- ¿Qué ventajas y que inconvenientes puede traer consigo confiar en que se es capaz de interpretar?

Anexo II. Guion de la entrevista para el profesorado de la asignatura

Interpretación II (francés)

Importancia que se le otorga a desarrollar las creencias de autoeficacia durante la formación

- ¿Cree que es importante trabajar en clase la confianza del alumnado a la hora de interpretar? ¿Por qué? ¿El profesorado debe prestar más atención a esa confianza?
- ¿Cuánto peso otorga en sus clases a trabajar la confianza de los estudiantes en su capacidad para interpretar?

Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia en la clase de interpretación

- ¿Trata de fomentar la confianza de sus estudiantes como intérpretes? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué prácticas cree que desarrollan la confianza del estudiantado cuando interpretan?
- ¿Qué considera que puede influir negativamente a desarrollar la confianza del alumnado para interpretar?
- ¿Cree que el estudiantado puede aumentar su confianza como intérpretes si trabaja con otros compañeros? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- El hecho de dar las clases de forma *online* en la asignatura Interpretación II (francés), ¿cree que ha influido en la confianza de los estudiantes cuando interpretaban? ¿Ha aumentado o ha disminuido?

Efectos de las creencias de autoeficacia

- ¿Piensa que al final del cuatrimestre el estudiantado de esta asignatura confiaba más en sus capacidades para interpretar? ¿En qué aspectos lo ha percibido?
- ¿Qué beneficios puede traer que un alumno confíe en que es capaz de interpretar de forma correcta? ¿Y al contrario?
- ¿Cree que el nivel de confianza que tenga un estudiante en su capacidad para interpretar puede influir en la toma de decisiones sobre su futuro, como, por ejemplo, cursar o no las optativas de interpretación que se ofrecen en la FTI?

Anexo III. Transcripción del grupo de discusión 1

Número de participantes: 3

Moderador = M

Estudiante 1 = E1

Estudiante 2 = E2

Estudiante 3 = E3

M: En la asignatura interpretación II (francés), ¿habéis recibido información sobre la confianza en vuestras capacidades para interpretar?

E1: Yo creo que no, así como tal no.

E2: Yo creo que no, es verdad que nos hacían meditar.

E1: Uf, *joder* [resopla].

E2: Pero para tranquilizarnos y un poquito estar seguros de nosotros mismos. Creo que ese era el propósito, pero lo que es explicarnos o darnos una charla o algo así, nada.

M: Vale.

E3: Yo creo que en menor medida... Docente1, un poquito, en el sentido de que nos decía qué teníamos que hacer para sentirnos más seguros cuando interpretábamos.

E1: ¿Con ella se aprende algo? [ríe]

E3: Sí.

M: Vale y ¿qué otra información os hubiera gustado conocer, relacionado con esto?

E2: Cómo calmar los nervios de verdad. Y cómo en caso de que uno la esté liando brutal y salvajemente, cómo poder salir del embrollo sin que te dé un ataque de ansiedad, por ejemplo.

E1: Sí.

M: Vale, ¿creéis que es importante trabajar en clase la confianza en vuestras capacidades para interpretar?

E3: Sí.

E1: Sí, muchísimo. Marca bastante la diferencia.

E3: Y también la actitud de los profesores, si te equivocas decirte «bueno, tendrías que haber hecho esto o tenías que haber hecho lo otro» y no decirte «no sé qué estás haciendo en esta clase con este nivel de francés», porque a muchos de mis compañeros les han dicho eso y no han sido capaces de aprobar, pero solo por la carga psicológica de que te han dicho que no vales.

E1: Y que no ofrecen soluciones tampoco, porque te dicen a lo mejor eso. Yo he escuchado cosas del tipo: «¡jolín es que cómo puedes haber llegado a este curso y no sé qué» y, vale, quizás es verdad, pero realmente es que, si tú les dices eso a los alumnos, no los motivas ni les ayudas ni les aportas nada positivo y nada, nada. Y el alumno ya lo sabe, el alumno no es tonto, sabe el nivel que tiene, o sea que...

M: *¿Y tú, E2, crees que es importante?*

E2: A ver, importante es, a mí me hubiese venido estupendamente, porque yo soy la primera persona que en interpretación... en traducción sí sé que soy una máquina, que soy un bestia, pero en interpretación, sin embargo, es verdad que...es todo el rato el nervio y que antes de que empiece la grabación saber que no lo voy a hacer bien y que no voy a ser capaz de hacerlo. Y de hecho ahí están los resultados, bastante bajos. También es lo que ha dicho E1, muy poco *feedback*. En el sentido de, esto está mal, ¿por qué? Pues...

E1: Sí, yo creo que no han tenido en cuenta que las personas estaban haciéndolo en su casa. Es que a mí me producía mucho agobio el pensar que en cualquier momento podía haber ruido o aparecía... a ver mis padres no solían entrar en la habitación si estoy en clase, pero yo qué sé, el ruido simplemente. Yo no me concentro si estoy escuchando a gente por mi casa haciendo cosas o hay gente que tiene que dar clase en el salón, que no tiene una habitación para hacer las cosas.

M: *Vale, luego os pregunto sobre eso.*

E3: Yo también tengo una cosa sobre lo que han dicho del *feedback*. En el caso de Docente1, sí es verdad que nos hacía corregir nuestras interpretaciones y decir en qué nos habíamos equivocado, por qué y luego en clase de manera general nos daba el *feedback* de porqué habíamos cometido ese error, cómo mejorarlo y esas cosas.

M: *Vale, ahora vienen preguntas en cuanto a eso, así que, podemos seguir avanzando.*

E1/E3: Vale, perfecto.

M: *A lo largo de la asignatura Interpretación II (francés), ¿qué ha influido en la confianza que tenéis como intérpretes? ¿Qué ha hecho que aumente o disminuya esa confianza?*

E2: A mí me la ha dejado por los suelos. O sea, yo en un principio, cuando me di cuenta de que la traducción no me gustaba, pensé «voy a darle un voto de confianza a la interpretación» y a mí me ha dejado por los suelos, o sea, inviable, para mí como salida profesional, nulo. Entonces, la verdad es que ha contribuido de forma muy negativa.

E1: A mí el no tener tanta respuesta por parte de los profesores, es decir, la mayoría te dice: «esto está mal», pero no te dicen cómo mejorarlo y, realmente, autodidacta puedo ser sin estar matriculada en la carrera, si estoy matriculada en la carrera es para que alguien me enseñe. Es lo que yo he sentido con la pandemia, que todo parecía un «tú te lo guisas, tú te lo comes», y ya está.

M: *¿Y tú, E3?*

E3: En mi caso la confianza sí ha ido a más, pero porque es una cosa que me gusta muchísimo. Y también, otra vez con Docente1, yo creo que es lo que me ha salvado, este docente. He tenido muchas tutorías con Docente1 en la que me decía específicamente qué hacer, qué mejorar.

M: *Vale, y ¿qué creéis que ha hecho que aumente o disminuya esa confianza?*

E2: La situación pandémica. El abordaje de la asignatura en situación pandémica. El *sobreestrés* y la falta de respuesta por parte de los profesores a muchísimas cosas que se quedaban en el aire por cuestiones de tiempo y organización.

E1: Ahora se está notando mucho que E2 y yo hemos tenido los mismos profesores y que E3 está en otro grupo. Porque no hay más que ver las respuestas.

M: *¿Creéis que los compañeros, los resultados o hablar con gente que ha terminado ya la asignatura os ha influido?*

E1: *¿Influido en qué sentido?*

M: *En la confianza que tenéis para interpretar. Por ejemplo, ver un buen resultado o un mal resultado te ha influido.*

E3: Hombre... sí, sobre todo en el caso de Docente2, yo veía que no tenía ninguna confianza en nosotros. Entonces, la manera en la que corregía oralmente, o decía cosas... a muchísimas personas nos bajó la moral por cómo lo decía. A lo mejor, si lo hubiera dicho de otra manera, nos lo habríamos tomado a mejor y en vez de hundir la moral, pues mantenerla como estaba, yo qué sé.

E2: Por ejemplo, en mi caso, este grupo es bastante interesante porque han sido E1 y E3 grandes pilares en mi recorrido por la interpretación. E1, en Interpretación I, me ayudó a no tirar la toalla y E3, en Interpretación II, a «que no se te vaya la pinza, que vale que estamos de pandemia, pero que tú con esto puedes». Pero ha dependido más de ellas mi elaboración de la asignatura que de los profesores, y eso me parece criminal.

E3: Yo sí he notado también en muchos compañeros, que, en vez de pedir ayuda a los profesores, pedían ayuda a los compañeros.

E1: Es que es muy fuerte.

E3: A mí me han dicho: «oye ayúdame, no sé cómo hacerlo, no puedo suspender, no sé qué».

E2: De hecho, yo Interpretación II la tengo aprobada gracias a E1.

[ríen]

E3: Vaya mierda de examen.

E1: Sí. Porque realmente, a mí lo único que me ha motivado un poco es ver que, a pesar de la mierda de sistema que hemos tenido, de cómo ha funcionado la asignatura y todo eso, pues la he sacado y más o menos bien. Eso es lo único que me motiva, que sé que capacidades no me faltan, el problema es que no he tenido a alguien que me enseñe a utilizar esas capacidades y pues me ha desmotivado mucho, por ejemplo, en el segundo cuatrimestre no me he atrevido a elegir una optativa de interpretación porque sabía que iba a ser *online* y sabía que me iba a producir muchísima ansiedad y dije «mira no tengo necesidad».

M: *Ahora que ya habéis terminado la asignatura, ¿os sentís capacitados para interpretar en el mundo laboral? ¿Confiáis más en vuestras capacidades para interpretar que cuando empezasteis la asignatura? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?*

E2: Yo, la verdad es que no me siento capacitado para interpretar en el mundo laboral, ya que considero que tanto en interpretación I como interpretación II no me han

preparado para el mundillo, tan solo para entender en qué consiste. Conozco las herramientas que tengo que emplear, pero no sé cómo hacer uso de ellas. Y lo de confiar más, pues no confío más cuando interpreto porque, como he dicho, es que la asignatura interpretación II no me ha supuesto ningún cambio, más que el conocer *grosso modo* en qué consiste lo de la traducción a vista y rehacer bilaterales con las mismas pocas herramientas que en interpretación I.

E3: Confío más en mis capacidades para interpretar, eso seguro, o sea, me siento más segura y pues quieras o no las técnicas que se nos han enseñado se han quedado ahí y sé aplicarlas y con la práctica pues solo va mejorando. Pero sentirme capacitada para interpretar en el mundo laboral, para nada, a no ser que reciba más formación, más específica, más concentrada solo en interpretación tipo un máster de interpretación, no creo que vaya a sentirme segura solo con las clases que he dado, la verdad. Por ejemplo, en el voluntariado, no...a ver cómo lo digo, en el voluntariado de Cruz Roja, me sale y no me pongo nerviosa, sigo y hago la interpretación como puedo, pero en el voluntariado nos ponen con gente que la interpretación que demos no le va a afectar a sus vidas. Son cosas solo de información o de turismo o cosas así, pero en el mundo laboral...que el futuro de una persona o una decisión jurídica dependa de mi interpretación pues sí, no me siento capacitada para nada en ese caso.

E1: Pues a ver, yo creo que para interpretar en el mundo laboral podemos estar preparados siempre que sea dentro de un contexto que no sea demasiado especializado. Porque yo personalmente no he cursado ninguna asignatura de interpretación, así como un poco más especializada como la de interpretación en los servicios públicos. O sea, podríamos hacer cosas relacionadas con la interpretación, pero quizás...bueno es que en realidad cuando sales de la carrera no puedes dedicarte a una rama al 100%, tienes que ir probando cosas, yo creo, pero eso, yo creo que capacitados estamos, pero hay que saber bien qué encargo aceptar. Cada uno sabe hasta dónde puede llegar y qué nivel tiene, digamos, más o menos.

M: *Os hago una pregunta y os la desgloso según me respondáis: ¿creéis que el profesorado ha influido en vuestra confianza como intérpretes?*

E1: Tanto para bien como para mal.

E3: Enormemente.

E1: Porque, por ejemplo, yo me sentía super confiada porque resaltaba mucho las cosas positivas, sobre todo al principio que estábamos empezando. Porque tú a una persona que acaba de empezar no le puedes decir sólo las cosas que hace mal, porque entonces no avanza, ni se motiva. Pero, sí, yo creo que sí, que influye mucho.

M: *¿Y los demás?*

E2: Yo sí, por ejemplo, noto la diferencia... ¡ay perdón!

E3: No, tira, tira.

E2: Noto la diferencia muchísimo porque yo he tenido al menos 3 profesores en interpretación II. Con Docente3 muy bien, ningún problema, además yo me notaba de nervios muchísimo mejor [...]

E1: Sí.

E2: [...] porque sabía que la retroalimentación iba a ser positiva, aunque fuese de cosas malas, pero que iba a ser de una forma natural y conveniente. Sin embargo, con el segundo docente, que ni me acuerdo de su nombre...

E1: Eso te iba a preguntar, E2, ¿tú tuviste al mismo profesor que yo?

E2: No, no sé cómo se llama. Algo así como... No sé qué Docente4.

E1: No sé, pero a mí ese sí que me gustó. Es que no me acuerdo del nombre, pero con ese [Docente4] corregíamos las cosas meticulosamente, o sea, no era como ¡ala venga!

E3: ¿Ese es el que os daba una semana para hacer las traducciones a vista?

E2: Sí.

E1: ¿Una semana? No me acuerdo de eso. Yo lo que sé es que trabajábamos muy bien las cosas. Nos daba metodología, no era como «¡venga, ponte delante del texto y ya está!».

M: *E3, no te he escuchado bien, ¿crees que el profesorado ha influido en vuestra confianza? ¿tanto para bien como para mal?*

E3: Enormemente, porque yo con Docente3, es que tuve solo una clase con este docente, pero lo mismo que dicen, la sensación fue la misma. Con Docente1 súper..., a lo mejor otros compañeros que han tenido a Docente1 dicen lo contrario, pero a mí Docente1 me ayudó muchísimo. Y luego, Docente2, si pudiera matarla, la mataba, tío.

M: *Os hago las preguntas desglosadas: En caso afirmativo, que el profesorado haya influido en vuestra confianza. ¿Creéis que la ha aumentado o la ha disminuido? ¿Cómo lo han hecho? En caso negativo, si pensáis que no han influido en vuestra confianza, ¿creéis que el profesorado debe prestar atención a la confianza del alumnado a la hora de interpretar? Si queréis os repito las preguntas.*

E1/E3: Sí.

E3: La última, de si tiene que tener en cuenta la confianza del alumno, es fundamental. Porque no somos profesionales. Para empezar, primero hay que sentirse cómodo con lo que uno está haciendo y eso muchos profesores no lo han hecho. Y para bien, ¿de qué manera?, pues las clases, yo hablo sobre todo de Docente1, porque es la que más clases me ha dado. Lo primero que hacía en clase era ponernos música, para que se fueran los nervios, intentaba tener así una conversación con nosotros para que nos sintiéramos a gusto. Y luego lo que me gusta mucho era que dividía las clases en grupo y entonces trabajábamos en grupo, hacíamos las traducciones a vista en pareja, entonces el trabajar en equipo con los compañeros a mí me ayudó bastante y luego siempre estaba ahí para tutorías, para lo que fuera y eso quieras que no, ayuda bastante.

M: *¿Y los demás? ¿Qué haya influido, aumentado o disminuido? ¿Cómo lo han hecho?*

E2: En mi caso, Docente3 de forma positiva porque cuando te corregía las cosas, aunque parezca muy simple, el que me envíe un correo con la corrección y me diga: «oye, ¿podría estar mejor? Sí, pero muy buen trabajo, se nota que le estás poniendo esfuerzo e interés y lo agradezco mucho». Eso para mí ya es un cambio. Con Docente2, a mal, porque el planteamiento de la clase estaba equivocado, o sea, una hora para meditar, y luego después faltaba tiempo y entonces tenías que hacer la última interpretación de prisa y corriendo en un intervalo de 5 minutos teniendo una clase después [...]

E1: Exacto

E2: [...] y era imposible. Sin embargo, es cierto, que cuando Docente2 me envió la calificación final me dijo que estaba mal pero que notaba muchísimo esfuerzo de mi parte y que notaba que no me lo había tomado a *coña*, que oye que me había esforzado y por eso tengo un 5,00 si no tendría un 4,5. También es verdad que no puedo decir todo malo de este docente.

E1: No sé, yo creo que lo que desmotiva mucho es la manera que tienen de dirigirse a los alumnos muchas veces, más que lo que digan en sí. Sabemos que no lo vamos a hacer perfecto ¿no? [suspira]. No sé, yo hubo un momento que, no es que fuese algo mío personal porque si hubiese sido algo mío personal probablemente habría hecho algo, pero yo vi contestaciones y cosas por parte de algunos profesores que yo decía: «¡por favor, que falta de respeto!». Pero, por lo demás, yo creo que sí, que influyen y que pueden hacerlo muy positivamente, lo que pasa es que no son conscientes del poder que tienen sobre los alumnos, la verdad. Porque con Docente3, eso, la manera de dirigirse a los alumnos, el simple hecho de... Una cosa que siempre repetía mucho: la sonrisa en la cara. Parece una tontería, pero transmite una calma increíble.

E3: Sí.

M: *Vale y ¿os han dado feedback? ¿Cómo han sido esos comentarios de retroalimentación? ¿Creéis que eso ha afectado?*

E1: Te mandaban textos y, el texto, aunque fuese un documento oral, pero ellos lo pasaban por escrito, si no recuerdo mal, lo subrayaban con distintos colores según el tipo de fallo o si estaba bien te lo ponían en verde y cada fallo te restaba no sé cuántos puntos, pero, o sea, un poco frío todo ¿no? Pero bueno es que también ha sido todo muy *online*, todo muy digital. Tampoco es... no sé.

E3: Claro. Nosotros era lo mismo, pero luego [Docente3] tenía la parte simpática de que al principio de la clase le dedicaba un tiempo a hacer un *feedback* general, es decir, todo lo que había ido observando lo decía así en general para todos. Sin decir nombres nunca, [...]

E1: Ah bueno.

E3: [...] que me parece lo mejor. Decía: «he visto que se ha hecho tal, que se ha hecho lo otro, no hagáis esto, no hagáis lo otro», y quien lo había hecho sabía quién era y quién no, pues se quedaba con...

E1: Yo respecto a lo que acabas de decir, me acabo de acordar de que el docente del que no nos acordamos de su nombre, ponía los audios en la clase, o sea, a lo mejor ponía el audio de no sé quién, lo escuchaba todo el mundo y corregías delante de todo el mundo. Que a mí personalmente me daba un poco igual, pero seguro que había gente a la que no le daba igual y le daba muchísima vergüenza. Y es que me acabo de acordar de que una vez le dio por mí y puso como en 3 clases seguidas mi audio y yo me moría de...o sea,

no pasaba nada, me hacía gracia, pero decía: «esto es para morir de vergüenza», había gente que lo pasaba verdaderamente mal.

E3: A nosotros también nos dijeron eso.

E2: Y Docente2 por ejemplo también corregía la interpretación de una persona. Lo único que de forma pública sabiéndose el nombre de la persona y esa persona sometida a estrés. Porque luego después era como «esto lo tienes mal, esto también, esto también» [...]

E3: Sí, sí, sí.

E1: Total.

E2: [...] y toda la clase escuchando como a esa persona le había salido como el culo.

E1: Total.

M: ¿Y creéis que el feedback que os daban era bueno, era malo?

E2: Depende.

E3: En mi caso solía ser positivo porque, lo que decimos, no era: «esto lo tienes mal, esto lo tienes mal, esto lo tienes mal». Era como: «pues esto es una solución, pero yo no habría hecho esto porque...».

E1: A mí el docente este [Docente4] igual, nos corregía de manera bastante objetiva. No corregía según sus preferencias, a ver si está bien y se puede decir así también no te lo voy a dar como malo, que eso es lo que algunos profesores hacen en esta facultad [ríe], que es como: «a mí no me gusta, pues te lo pongo mal». Pero bien, bien, en general cuando nos corregían, bien. El problema era que mandábamos un millón de cosas y había muchas que yo recuerdo que no nos las llegaban a corregir nunca, era solo que tú las tenías que entregar, pero tú lo hacías en casa como ejercicio y lo entregabas y tenías la tensión de que todas las semanas tenías que entregar no sé cuántos audios de interpretación y quizás, muy probablemente el profesor nunca iba a escuchar esos audios. Eso me parece increíble, la verdad porque para eso no me hagas que me grabe. Y lo hago mucho más tranquila seguro, sin saber que me están grabando.

M: Y tú, E2, ¿qué piensas del feedback? ¿destacaban los puntos fuertes, los débiles, los errores?

E2: Depende. Cuando estaba muy mal la intervención pues acababa el *feedback* tomando matices negativos, pero porque al final para el alumno también es un *machaque*. Pero cuando era una interpretación media, que dices: «hay errorcillos, pero bueno, ya está», pues bueno ahí estaba y... y bien. Tampoco he apreciado una retroalimentación en interpretación porque no he considerado que me haya enseñado nada.

M: *¿Pensáis que los factores que influyen en vuestro estado de ánimo, por ejemplo, el estrés, influye en la confianza cuando vais a interpretar?*

E1: Sí.

E3: ¿En Interpretación II?

M: Sí.

E3: ¿O en general?

E1: En Interpretación II, creo que sí.

M: Vale, ¿por qué?

E3: En mi caso es que yo di Interpretación I en el Erasmus y la di de manera totalmente distinta. Entonces al llegar y tener que acostumbrarme a eso y no saber muy bien cómo iba la cosa, pues cuando iba estresada, sobre todo al principio de la intervención se nota en la voz, pero luego ya te concentras y se te pasa. Pero al principio sí que se nota.

E1: Sí, de hecho, yo cuando más me solía equivocar era al principio de los audios, tipo en el primer minuto era cuando más fallos solía tener, pero luego ya te mentalizas. Pero volvemos a lo mismo, es que el hecho de tener que estar grabándome constantemente a mí me ponía muy tensa. Normalmente, cuando las clases eran presenciales, el profesor te escuchaba, pero no siempre te tenía por qué estar escuchando a ti. Y el tener que estar todo el rato grabando y bueno, más de una vez me pasó que no le había dado al botón de grabar y ahora tú corriendo, le tienes que volver a dar a grabar, volver a empezar desde el principio y volver a activar el sonido porque si el profesor está explicando [suspira]. O sea, no sé, a mí eso de tener que estar subiendo todas las clases cosas a contrarreloj, eso a mí me ponía muy tensa y yo sé que las cosas no las hacía tan bien como las podría hacer si no tuviese que estar pendiente de «corre grábate».

M: *¿Por culpa del estrés?*

E1: Sí, sí.

M: *Y tú, E2, ¿crees que el estrés te ha influido?*

E2: Pues muchísimo, porque, además, yo conté con una situación muy adversa en casa durante Interpretación II entonces por supuesto que influía. Yo llegaba a Interpretación II y si salía bien, vale, podía llevar la clase, pero en cuanto empezaba a tropezarme un poco, tenía que desconectarme porque me ponía a temblar. Y era por todo, y esa asignatura sirvió también como detonante de muchas cosas.

M: *¿Y creías que, cuando te ponías así de nervioso, eras capaz de interpretar?*

E2: No.

M: *¿Y cómo habéis gestionado el estrés?*

E2: Llorando o enfadándome después de la clase.

E1: A ver yo creo que no me ha afectado tanto, pero sí que es verdad que respirando, con respiraciones, porque lo hago para todo.

M: *¿E3?*

E3: Yo en mi caso [inaudible], porque al principio me ponía super nerviosa, pero luego como que asumí que me iba a poner nerviosa y que iba a ser así y entonces fue como: «ya se irán los nervios» y asumí los nervios y eso. Después de dos o tres frases, decía «bueno, ya estoy aquí».

M: *¿Fue mejorando con el tiempo?*

E3: Sí.

E2: Yo creo que también es importante quitarle un poco de importancia, o sea, aunque realmente tiene importancia porque no sabes qué audio te van a mirar y cuándo te lo van a mirar y te tienes que grabar todos los audios, yo llegué a un punto que dije: «bueno, que salga como tenga que salir y ya está». No puedo hacer otra cosa.

M: *Y ¿E2? ¿Que has mirado así con una cara un poco...*

E2: Al final es inevitable que, en el trascurso de una asignatura, la asignatura pierda importancia en tu vida, o sea, al principio yo iba motivadísimo, el primer día *arribísima*, pero ya llegaban las últimas interpretaciones, que mira...

E1: A mí me dio pena, porque yo estaba deseando acabar, y me dio mucha pena porque es una asignatura que me gustaba, pero a la vez estaba deseando terminarla porque lo estaba pasando mal, yo decía: «es que por qué». Y según el profesor, es que cambiábamos de profesor y yo era cómo [...]

E3: Es eso.

E1: «A ver ahora con qué me encuentro». Es que eso de tener 3 profesores en una asignatura y que cada uno haga lo que le dé la gana.

E3: Cuando te acostumbras a uno te ponen al otro docente.

E1: Exacto.

M: *E2, ¿entonces crees que el estrés ha mejorado con el tiempo?*

E2: Mejorar, no.

M: *¿Qué papel han jugado vuestros compañeros en vuestra confianza como intérpretes? En caso afirmativo ¿han contribuido a aumentarla o a disminuirla? ¿Qué acciones han hecho esto posible?*

E3: En mi caso, una cosa que me parece que hizo Docente1 súper bien fue decirnos desde el principio que nos pusiéramos en parejas para que después de clase practicáramos, revisásemos. Yo estaba con E2 y me ayudó mucho el hablar con alguien, el intercambio. Luego en clase también se hacían bastantes intercambios tipo: «qué os ha parecido, cómo» y saber que los demás estaban pasando por algo parecido, ayudaba bastante.

E1: Yo no trabajé tanto por pareja, o sea, no teníamos una pareja fija, pero en algún momento sí que nos pusieron por parejas, y está bien, es eso, es la sensación de que todo el mundo está igual y nadie lo va a hacer perfecto, ni siquiera el profesor en un momento dado lo va a hacer perfecto.

M: *¿E2?*

E2: Para mí fue fundamental No voy a sacar ni las asignaturas de la carrera, ¡ah bueno, por lo menos esto sí, ya luego después interpretar...! O sea, el cambio lo marcó, pero no mis compañeros de clase ni muchos menos. Fue el hablar con gente fuera, después y decir: «mira, la estoy liando muy parda cada dos por tres», y decirme la otra persona «espérate hasta el final de la asignatura y tomate una cerveza ahora».

M: *Vale, pero entonces, ¿creéis que los compañeros han contribuido a aumentar esa confianza o a disminuirla?*

E2: A aumentarla.

E1: Claro.

E3: A aumentarla.

M: *Es decir, os veáis más capaces.*

E1: Por lo menos igual de capaces. No menos capaces que otras personas.

M: *El hecho de dar las clases de forma online debido a la pandemia y, por tanto, interpretar desde casa, ¿ha influido en vuestra confianza a la hora de interpretar?*

E1: Rotundamente sí [ríe].

E3: Sí.

M: *Vale, ¿cómo?*

E1: A mí me costaba mucho concentrarme, mucho más, porque no estaba sola en casa. Además, que me pasó en Interpretación I, pero vamos Interpretación II igual, desde casa. Pero Interpretación I fue en cuarentena entonces imagínate, toda la familia en casa. Y en Interpretación II, más o menos igual. Me costaba más concentrarme.

M: *¿Los demás?*

E3: En mi caso, bastante positivo, porque Docente1, al principio, nos hacía hacer las interpretaciones a todos con los micros abiertos entonces escuchábamos todo lo que interpretaban los demás porque si volvíamos a las aulas esa era la realidad. Tú cuando estas interpretando en las aulas escuchas a todo el mundo. Entonces cuando ya se dio cuenta de que no íbamos a volver a las aulas y dejó de hacer eso, yo sentí un alivio dije: «madre mía, estoy aquí que sí que hay ruido de fondo, pero ¡uf!, ahora súper bien». A mí lo de grabarme siempre, era estresante lo de tener que subirlo, pero sí que me ayudaba porque yo luego podía escuchar todas mis grabaciones, y, claro podía ver si aquí lo estaba haciendo bien o aquí mal. Entonces, en mi caso, no sé cómo habría sido presencial pero *online* a mí no me ha molestado mucho.

E2: Yo es que en mi casa somos muchos, muchos. Y mi casa no es tan grande. Entonces el hecho de tener que ir avisando: «tengo clase de interpretación, que nadie entre». Y la

tensión constante de que nadie entrase. Además, tengo dos perros que ladran un montón.

E1: Es verdad [ríe].

E2: Cada vez que ladraban, perdía el hilo muchísimo. Entonces bastante peor, bastante peor. Tampoco puedo garantizar que en clase [presencial] hubiese ido mejor, porque jamás tuve interpretación en clase [presencial].

M: *El hecho de que podía haber un problema técnico o que, al no estar presencialmente, no podíais hablar con los compañeros, etc., ¿creéis que eso ha podido afectar a la confianza en vuestras capacidades para interpretar?*

E1: No sé. A ver, yo me veía igual de capaz, el problema es que la concentración me disminuyó muchísimo. Eso perjudica bastante. Lo que he dicho, al principio de los audios casi siempre.

E3: A mí lo de los problemas técnicos, sí... Eran preocupaciones, pero lo que nos decían siempre, que en la vida real también puede pasar entonces te tienes que acostumbrar y aprender a cómo lidiar con esas cosas. Y es verdad que a lo mejor lo de salir de clase y hablar con los compañeros y todo eso, a lo mejor habría sido más... No sé si ayudaría a la confianza, pero sí a calmar los nervios

después de clase.

E2: Yo en ese sentido lo veo de otra manera. El problema que yo le veo a la situación y a como se ha abordado la asignatura a partir de la situación es que se ha convertido en una asignatura que no es real. Esas interpretaciones de «te pongo un audio de mala calidad y tú lo interpretas», no es real. Una interpretación *online* son personas que hablan y personas con las que tú puedes interactuar y no un audio enviado de WhatsApp de 5 minutos que no sabes ni quién es esa otra persona, no hay ni si quiera contacto visual. Entonces, todo era muchísimo más aséptico. Creo que también eso influye, yo no me sentía interpretando, me sentía transcribiendo a otro idioma de forma oral audios de WhatsApp.

E1: Sí es verdad. Nos ponían muchísimos audios y cuando intentábamos hacerlo en directo siempre había gente con problemas de conexión y no se podía porque si a alguien se le quedaba pillado y no sube el audio le afecta a la nota. Porque si te faltaban audios, a lo mejor te decían: «no te evalúo». Pues claro, no podían hacerlo siempre en directo y empezaron a subir los audios a PRADO siempre. Y no sé, un poco raro.

E3: Nosotros no tuvimos nada de eso.

E1: Es que estoy viendo que con vosotros fue totalmente diferente, vaya.

E3: A nosotros nos los ponía ella directamente.

E2: [ininteligible]

M: *¿Cómo?*

E3: Ella nos ponía el audio de una entrevista, por ejemplo. Pues ella ponía el audio de la parte francesa y ella hacía la parte española. Nunca nos subió los audios. Siempre era en directo.

E2: A nosotros nos los subían a PRADO.

E1: A nosotros...los dejaba un minuto en PRADO y los quitaba, obviamente, para que la gente no los pudiese escuchar más de una vez o dos veces o lo que fuese.

E2: Tampoco había margen para preguntar: «¿qué has dicho aquí?» que son cosas que pasan en la interpretación de verdad, que quizá en algún momento: «oye, esta fecha no la he pillado, ¿me la puedes repetir?» eso no existía porque no había un cliente.

M: *Y estas situaciones, ¿os hacían confiar más en que podías hacerlo bien o que no?*

E2: Indiferente.

E1: Yo es que sentía todo el rato que la interpretación va un poco a contrarreloj. Pero es que, ese sentimiento de «a contrarreloj» se intensificaba muchísimo. Entonces ese fue mi mayor problema yo creo.

E2: Entonces yo llegué a la conclusión de que yo no estaba interpretando. Que eso no era interpretar. Que ya está, que eso era un chanchullo que se había hecho para este curso desastre y a tomar por culo. Entonces, realmente, indiferente, ni positivo ni negativo. Una *colada* de la universidad y una organización rápida y mal hecha, chapucera, que es lo que han hecho con todo esto.

E1: Pero es que sigue pasando hasta hoy, es que yo sigo teniendo problemas técnicos hasta ayer. Parece que llevemos una semana de pandemia, o no se quieren enterar o yo que sé.

M: *¿Y, E3? Eso que estabas diciendo antes de los audios en directo, ¿hacía que confiaras más en que eras capaz o que menos?*

E3: Yo creo que, si lo hubiera tenido como ellos, me habría sentido igual. Porque es verdad que nosotros sí que teníamos la impresión de que era una interpretación, porque era en directo. Es verdad que no teníamos derecho a preguntar. Pero, quieras que no, no era un audio, ese «a contrarreloj». Con nosotros era como: ella hablaba, tomábamos nota, grabábamos. Así que yo creo que, comparado con lo que estoy escuchando ahora mismo, para mejor, vaya, para mejor.

E2: *Joder*, pero sí que cambia la asignatura.

E1: Yo estoy flipando.

E2: E1 y yo estamos hablando de lo mismo y tú hablas de otra cosa.

E1: Sí, mi asignatura fue *otra*.

E2: Yo estoy flipando escuchando a E3.

E3: Además, yo sé que hay compañeros míos que van a decir que no, pero yo considero que Docente1 lo hizo, súper, súper bien.

E2: *Coño*, pues de *puta madre*.

M: *¿Creéis que es importante confiar en que uno mismo es capaz de interpretar adecuadamente?*

E1/E2/E3: Sí.

M: *¿En qué aspectos os influye?*

E2: En que, si no, no interpretas bien. O sea, si tú no estás seguro, no lo vas a hacer bien. Es imposible que lo hagas bien. Si tu llevas la mentalidad de que la vas a liar, la vas a liar, obviamente.

E1/E3: Sí, sí.

M: *¿Y cuándo estáis más seguros? ¿cuándo os veis más capaces? A lo mejor, si os preparáis antes de clase...*

E1: Cuando nos decían a lo mejor el tema del que se iba a hablar. Que no te digo que me lo digas 10 días antes, pero, aunque sea 1 hora antes o el día de antes. Que me digas tipo: «pues vamos a hablar sobre el cambio climático», yo que sé, por decirte algo. Entonces puedo leer algunas cosas al respecto [...]

E3: Glosarios.

E1: [...] y me meto mentalmente en todo eso. O sea, es que no hay color, es que había un profesor que nos decía el tema unos días antes para que nos fuésemos leyendo un poco, buscáramos léxico al respecto, no sé qué. Y, luego, Docente2 creo que era [...]

E3: ¡Ahg!

E1: [...] es que no me acuerdo bien, pero nos lo decía todo al principio de la clase. Nos soltaba unas retahílas de vocabulario y de cosas y decía: «¡id apuntando que os van a hacer falta ahora para la interpretación!» Y claro, yo interpretando con la libreta delante, tomando notas y a la vez en otra parte de la habitación llena de *post-its* con léxico y yo interpretando así, o sea, era una locura, *caotiquísimo*.

E2: Una locura.

E1: Claro es que, si tu todo eso me lo dices antes, voy a aprender más porque me lo voy a estudiar bien. [...]

E3: Lo vas a interiorizar.

E1: [...] la terminología me la voy a aprender y no voy a tener que estar buscándola como una loca mientras hago la interpretación, porque eso es de todo menos real.

E2: E1, ¿Tú te acuerdas que en Interpretación I con D5 lo de los *toilettes séches*?

E1: Yo qué sé.

E2: ¿Los de los festivales?

E1: ¡Ah! Es verdad.

E2: Ese docente nos metía terminología que existe solamente en Francia y pretendía que la tradujésemos bien. Y es como: «pero si nos sabemos qué es porque no existe en España cómo pretendes que lo hagamos en una escucha sin contexto previo, ni absolutamente nada».

E1: El problema no es ese. Porque...

E2: Y te lo corregía como mal y es como, obviamente todos lo tenemos mal y todos perdemos dos puntos.

E1: Claro, es eso. Ese es el problema.

M: Vale, pero, ¿en qué otros aspectos notáis que confiar en vosotros os influye?

E3: Yo sé que es una tontería, pero mentirte a ti mismo y decirte que lo vas a hacer bien, me ayuda mucho, es como «bueno, ya está, si te va a salir bien, si no es el fin del mundo, tú lo haces y seguro que te sale bien», y al final pues vas un poco más segura y tranquila.

E1: Sí.

E2: A mí me hubiese calmado más el hecho de no tener que hacer tantas interpretaciones en un mismo día y en unas mismas 2 horas, porque llegaba a ser muy estresante el tener que descargar como 5 audios [...]

E1: De temas súper diferentes.

E2: [...] Entonces creo que tomárselo todo con un poco más de calma porque al final de 20 interpretaciones que hicimos, nos corrigieron 4, creo que nos lo podíamos haber tomado con mucha más calma y a todos nos hubiera venido mucho mejor.

E3: Y a lo mejor es una tontería, pero la manera en la que empieza un profesor la clase cambia mucho. No es lo mismo lo que dice E1, como cuando Docente2, nos soltaba la retahíla de información y el *mindfulness* de los *cojones*, que a mí me estresaba, me tenía estresada con el *mindfulness*. Y comparado con mi caso, con Docente1, que te ponía música te hablaba de qué hacer, de cómo mejorar y calmaba muchísimo el ambiente. Y yo siento que Docente2 ponía a todo el mundo de los nervios.

E1: A mí es eso, que sí, que mucha medicación que todo lo que ella quiera, que me parece genial, pero luego no puedes soltar un montón de terminología y explicar un montón de cosas y pretender que las aplique a los 2 minutos, que no me ha dado tiempo ni a interiorizármelo ni de leérmelo, aunque sea 2 o 3 veces y de verdad saber de lo que estoy hablando. Es que en una clase hacíamos 4 interpretaciones y cada una hablaba de una cosa distinta. Cuando yo saltaba de una a otra es como que tu cabeza tiene que saltar a 4 temáticas distintas. Yo sentía muchas veces que no sabía de qué estaba hablando, yo leía las notas y decía: «¿estaré diciendo algo con sentido?», luego lo escuchaba y sí, me había enterado y tenía sentido. Pero, si va tan rápido y no te da tiempo de saber de lo que estás hablando porque no te ha dicho el tema ni un día antes o unas horas antes, yo lo veía muy chapuza, que se podía mejorar muchísimo y no se hizo.

M: *Entonces, si os decían el tema con antelación, creíais que lo ibais a hacer mejor.*

E1: Claro, yo incluso, no hacía falta reducir temas porque es importante saber lo que hay que prepararse y si un día hay que hablar de vinos pues hablamos de vinos, me da

igual. Pero por lo menos dímelo para que yo busque cosas y no que de repente tenga que ponerme a llenar la pared de *post-its* con nombres de vinos porque es que, en la vida real, yo que sé, que sí que me puedo apuntar dos o tres cosas, pero no, no la lista entera porque no es algo realista.

M: *Vale, última pregunta, ¿Qué ventajas y qué inconvenientes puede traer consigo pensar que sois capaces de interpretar?*

E2: Lo que te he dicho antes. Si tú te consideras capaz de interpretar, interpretas bien. Si no te ves capaz, no interpretas. Ya no es que no interpretes mal es que no interpretas. Yo, por ejemplo, soy de los que constantemente... en mi cabeza era como: «no lo vas a hacer bien, no lo vas a hacer bien, no lo vas a hacer bien». Y efectivamente, había interpretaciones que tuve que cortarlas a la mitad porque empezaba a decir palabras sueltas sin sentido, a trabarme un montón, y era un audio a la basura. Es eso, al final, la gran mayoría de las cosas de interpretación y los resultados de la interpretación están en la cabeza. Están en la cabeza de uno. Ya no depende de tanto del profesor, del alumno, sino de cómo uno esté concienciado y preparado para el rol de intérprete.

M: *Vale, ¿E2, E3?*

E3: Pues mira yo las ventajas un poco lo mismo que E2, si te consideras capaz, en el momento en el que te trabas, sigo, y ya intentaré mejorar luego. Y un inconveniente veo que a lo mejor también es otra tontería: a lo mejor te puedes venir muy arriba y decir «yo aquí sí puedo no sé qué», y luego, en mi caso, me ha pasado alguna vez que te das cuenta de que has hecho calcos por todos lados, es que es una barbaridad lo que estoy haciendo, pero claro estas tan metido en que «venga, lo tengo que hacer, lo voy a hacer» y a lo mejor no te paras luego a pensar «¿pero lo estoy haciendo bien o no?». Entonces ese es el único inconveniente que veo.

E1: Sí, o sea, yo creo que eso puede pasar, pero a mí no me ha pasado en exceso. Yo creo que es lo que tú has dicho antes, E3, muchas veces está bien autoengañarse un poquito al principio de la clase y decir: «soy el *puto* amo», así de claro, «me va a salir genial». Y al menos ya no te sale genial, pero al menos te sale bien porque confías en ti y porque realmente somos capaces. Yo creo que muchas veces no hay que hacerles caso a los profesores muchas veces. Al menos de los que estamos aquí... Bueno, M, tú no sé porque no he tenido clase contigo, pero con E2 y E3 son súper capaces, vamos, yo creo que somos capaces, que tenemos que confiar porque sin confianza directamente te

quedas trabado, empiezas a... a mí me ha pasado a principios de interpretación I de decir: «eh, ah», porque te saturas. Pero si confías, todo fluye mucho mejor.

E3: Lo dices todo más natural también.

M: *¿Y otro tipo de ventajas, a largo plazo, o a otros niveles?*

E1: ¿El tener confianza?

M: *Sí.*

E1: Hombre, yo creo que te motiva a seguir con la interpretación. A mí el problema es que yo descarté seguir con la interpretación mientras que las clases fueran a ser *online*, pero a mí me gustaría seguir no sé si en el máster, o ya veré qué hago con mi vida. Pero que yo creo que la confianza es muy importante, porque si ahora mismo no tuviera confianza para interpretar, yo es que lo desterraría. Diría: «eso fuera».

E2: Yo creo que este grupo está muy bien equilibrado, creo que hemos hecho una buena elección porque yo soy el de la confianza cero, yo he renegado de aquello, me niego rotundo y, luego tienes a dos bestias de la interpretación.

E1: ¡Qué pelota eres!

E3: ¡Madre mía!

E2: Es verdad, tío. Es verdad. Yo jamás miento.

[ríen]

E2: Pero eso, entonces, el ejemplo lo tienes claro, lo que estamos diciendo cada uno: cómo ellas sí que se plantean...de hecho E3 está en interpretación para los servicios públicos y cómo ellas si se plantean seguir con ello y a mí se me ponen los pelos de puntas de pensarlo, la verdad.

E3: Yo lo que creo...

E2: No es ganas, es miedo a seguir con eso.

E3: Yo lo que veo es que sé que es imposible cambiar eso porque la asignatura obviamente va a tener una nota. Pero lo que hunde a tantísima gente es el hecho de que te equivocas en algunas cosas y tu nota automáticamente es un suspenso. Porque yo muchas veces me decía: «da igual la nota», ya está. En interpretación de los servicios públicos, por ejemplo, la mayoría de las interpretaciones no son para nota, entonces

tienes una seguridad y una libertad que dices: «si me equivoco, me corrige, tengo un *feedback* y me llevo algo positivo».

E1: Yo no me matriculé por miedo a volver a tener a ciertos docentes. Yo creo que no hace falta repetir los nombres, ¿no? [ríe]. De verdad yo no quería volver a enfrentarme a esas personas.

E2: Pero sí, eso que ha dicho E3 es bastante interesante. Nosotros al final, como no sabíamos cuál iban a corregir, todas eran susceptibles de evaluación.

E1: Sí, sí, todas podían contar para la nota final. Todas eran un examen.

E3: Compañeros míos que a lo mejor no tienen el nivel de francés que les gustaría tener, pero que tienen un nivel bueno y pueden conseguir un aprobado, aunque sea...Claro, el hecho de saber que no van a llegar por cómo es de exigente. Que yo entiendo que tenga esas exigencias, yo no digo que no. Pero creo que eso es lo que desmoraliza muchísimo a los alumnos, que por mucho que se esfuercen, en otras asignaturas se esfuerzan muchísimo y llegan al 5, al 7, incluso al 9, pero en interpretación muchísima gente, yo de verdad, los veía matarse y no llegaban al 3 y digo «claro, ¡cómo van a tener la energía, la fuerza, la motivación de seguir!».

E1: Pero, yo esto lo hablé con E2, y es un error de la facultad que se arrastra desde primero. Porque la enseñanza del francés en primero es ridícula, es absurda, no te exigen un mínimo para entrar en la carrera. Entonces, es algo que se va arrastrando. No puedes pretender que un alumno en el primer cuatrimestre de cuarto de carrera, haga lo que no ha hecho en 4 años de carrera. No puede aprender en 2 meses lo que no le han enseñado en 3 años. Y no es cuestión de machacar al alumno.

E3: Pero ahí no pasa lo mismo. Hay profesores y hay profesores. Porque hay profesores que lo haces mal en cuarto y te machacan, y hay profesores que en cuarto cuando te equivocas, te miran y te dicen «esto se hace así».

E1: ¡No! Pero digo que es una cosa que se debería hacer desde primero, si en primero tu dejas que la gente vaya pasando con muy poco nivel de lengua B, que es la que luego va a tener que utilizar en interpretación. Viene de atrás.

E2: Y luego también ciertas cosas, que con los criterios de evaluación que hay interpretación, que los entiendo, a mí me ha llegado a pasar que estas nervioso y tal y porque digas la palabra «madre» en vez de «padre» por no pensar y decir «ya puedo cortar el audio porque ya estoy suspenso». O sea, ya está, se acabó. No puedo corregirlo

por encima porque eso es liarla más aún y estoy perdiendo información. Entonces como ya estás suspenso para que voy a seguir. Eso me ha pasado muchísimas veces, de hecho, he cortado audios a la mitad porque ya sé que estoy suspenso, porque ya me he dado cuenta del error.

[Silencio]

M: *Esas eran las preguntas. Corto la grabación.*

Anexo IV. Transcripción del grupo de discusión 2

Número de participantes: 4

Estudiante 4 = E4

Estudiante 5 = E5

Estudiante 6 = E6

Estudiante 7 = E7

M = Moderador

M: En la asignatura de Interpretación II (francés), ¿habéis recibido información sobre la confianza en vuestras capacidades para interpretar?

E4: Era con... ¿con quién era? Era con Docente3.

E5: Sí, fue primero Docente3, luego Docente1 y luego Docente2.

E4: Vale pues perdón por...vale. Bueno, yo, la verdad es que sí que recibí por parte de Docente1. Sobre todo, por parte de Docente1, pero en parte también porque fue la que más tuvimos. Después, Docente3 nos empujaba por la espalda también y Docente2 también, bueno no [...]

[E5, E6 y E7 niegan con el dedo por cámara]

E4: Docente2 no mucho.

M: Podéis hablar y cortaros entre vosotros, no pasa nada.

E4: [ríe] E5 y E6 diciéndome con el dedo que no. La verdad es que con Docente2 no. Es que estaba pensando en algún momento en el que... pero no, de Docente2 no. La que sí es Docente1, esa docente me ha motivado bastante en interpretación.

E5: Yo, por ejemplo, no estaba en su grupo así que no tuve a Docente2, sino que tuve a Docente4. Y este docente pues la verdad es que es muy buena gente, pero no nos generaba una confianza extrema en nosotros mismos, sin más. Si es cierto que Docente3 llevaba una metodología de trabajo bastante buena, sobre todo en interpretación que vamos todos asustadillos y tal, pues este docente hace de los errores una forma de aprender y no te lo pone como el mayor tropiezo de tu vida, ¿sabes?, y es importante sobre todo en francés que como pronuncies una ese más o una ese menos, o pronuncies

la «u» de una forma diferente, estás diciendo una cosa diferente. Y la verdad, es que las clases, aunque estaba un poco en tensión porque no dejaba de estar en Interpretación, hacía las clases mucho más amenas y eso te ayudaba. Pero, por ejemplo, Docente2 [ríe]. A ver, a mí no me ha pasado, pero vaya, lo de humillar en clase a la gente tipo: «vete a Francia porque necesitas mejorar tu pronunciación y tal», yo estoy de acuerdo en que hay gente mejor y peor, pero decirlo de esa forma y tan cortante, hay formas y formas de decir las cosas. Pero bueno, esa es mi opinión.

M: *¿E6, E7? ¿Habéis recibido información sobre la confianza en vuestra capacidad para interpretar?*

E6: Sí, o sea, yo también tuve a Docente3 y coincido con E4. Y Docente2 es que soltaba unos comentarios en clase... Ya no incluso solo como alumnos de decir: «pues mira no tengo estos conocimientos y bueno, pues si no llegas, no alcanzas y es tu problema ya te solucionarás la vida», pero ya eran comentarios de los estudiantes como: «es que no sé, si suspendo esta asignatura, no sé si voy a poder volver realizarla otra vez porque voy a tener que pagarla» y Docente2 te decía: «pues trabaja», o cosas así. O ya no en el plano educativo sino en el personal como que, a ver que ninguno de aquí estamos súper ultra mal de dinero, pero te crea una inseguridad innecesaria en tu vida que dices: «pues aquí no me esperaba que me fueran a soltar esto de repente».

M: *¿Y os hubiese gustado recibir otra información relacionado con esto?*

E7: A ver, a mí sí, o sea, estoy de acuerdo con todos, con todo lo que han dicho. Yo iba a decir lo mismo de Docente2, de Docente1 y de Docente3. Docente1 nos daba mucha información y nos animaba mucho a no veniros abajo, a intentar siempre tranquilizarnos antes de grabarnos y tal. Docente3 igual, que no nos preocupásemos por cometer errores y tal. Y Docente2 intentaba animarnos, pero no le salía bien porque luego soltaba ese tipo de comentarios y es como «no me estás ayudando».

E4: Docente2 era como el cuñado conservador, esto no lo pongas, pero era como el cuñado conservador que intenta ser el amigo del hijo.

E6: Sí, sí, totalmente.

E4: Tal cual, pero no lo consigue, ni de fly.

M: *¿Y creéis que es importante trabajar la confianza en vuestras capacidades a la hora de interpretar?*

E4: Obviamente, obviamente. Es que, como decía Docente1, al principio: «me da igual que pronunciéis mejor o peor, yo no me voy a fijar en eso», que luego a la hora de puntuar fue muy dura, pero no sé, tío, alguna que otra vez nos puso música. Docente3 también nos recomendó música, no sé, lo hacen todo más humano. Eso no paso con Docente2, y no se puede decir porque sea que la tuvimos poco tiempo. La tuvimos poco tiempo, pero también tuvimos a Docente3 tuvimos en Interpretación II poco tiempo. Pero creo que importante porque hay mucha gente introvertida. Yo por ejemplo tengo la suerte de no ser ese tipo de persona y de ser muy echado para adelante, pero hay gente que le pones eso y vaya, hay un choque. Y creo que estas para formarte no para que te digan cosas como «no tienes la pronunciación adecuada, vete a Francia», que tal vez sí sea en parte verdad, pero hay formas y formas de decirlo ¿sabes?

M: *Y el resto, ¿creéis que es importante trabajarlo en clase?*

E5: Sí. Por lo que ha dicho E4, hay gente más extrovertida y gente más introvertida. Y es muy importante tener confianza en nosotros mismos porque no sé si en el resto de lenguas B pasara lo mismo, pero sí que es cierto que en francés se nota una diferencia muy grande en primero en lo que es expresión oral. Entonces lo que hay que hacer es que tanto la gente que tiene menos nivel en expresión oral como la gente que tiene más nivel en expresión oral porque, a ver, la realidad es que en primero hay gente de francés que no se sabe los números y gente que está con un B2, y toda esa gente está dentro de la carrera con francés como primera lengua extranjera. Entonces, es muy importante que le demos la misma confianza a los que ya saben que pueden porque tienen un B2 de francés o se han sacado el C1, que a los que tienen un nivel más bajo o por ejemplo yo que llegué con nivel de instituto y me fui de Erasmus pues para eso. Entonces creo que es muy importante poner en igualdad de condiciones a todo el mundo y ganar la confianza para que seamos capaces de llevar para adelante la asignatura. Y es algo que Docente3 hacía muchísimo, nos decía «si no sabéis decir esto, decirlo así, si no sabéis decir 3 líneas, podéis resumirlo en una». Y eso es muy importante, para los alumnos, creo yo.

M: *Vale, ¿Y E6 y E7?*

E6: Bueno, yo iba a decir que tenemos un ejemplo. Con Docente1 un día nos dijo dos o tres días antes: «preparaos para la clase del martes que va a ser súper complicada, no sé qué, de verdad, venid preparados». Y yo ese día llegué a la interpretación y lloré, lloré porque ya estaba agobiada de por sí, porque decía «va a ser difícil, va a ser difícil», y

esa interpretación la suspendí. Y luego, otro día, no dijo nada, fue una interpretación súper normal, como si fuera una clase y luego nos dijo que iba ser para nota y me salió bien. Es muy importante también no meter miedo a la hora de hacer algo, decir: «mira, esto va a ser algo normal acostumbrarte a ello, intenta controlarte y ya está», pero si te mete miedo desde el principio es posible que la lées más que si te dan confianza.

E4: Ellos mismos dicen, lo siento por interrumpirte, E6, sobre todo Docente1: «es una asignatura que es, 80 % mental, de manejar el estrés y tal, porque las competencias las tenéis» y luego llega otro docente y te dice «las competencias algunos no las tenéis». Y es como, *al final del día* es una asignatura, ayúdame, por favor, a pasarla que lo que quiero es sacarme el título y ejercer. No me pongas la vida imposible, por favor.

E5: Por favor dejamos un poco apartadas las clases de instituto, y ya está.

E7: Yo quería añadir también que hubo en una clase con Docente1 que, a ver, yo creo que iba bastante animada a sus clases, pero hubo un comentario sobre... no me acuerdo quién fue, quién expuso la interpretación, pero le dijeron como que por el seseo, porque yo soy de una zona en la que se sesea y yo seseo, que quitaba puntos. Y en ese momento yo dije: «pues vale, entonces durante estas intervenciones pasadas, que yo he seseado y tal, ¿me has quitado puntos por el seseo?», y es como que desde ese momento ya no me sentía igual, ya no iba con tanta confianza porque ahora, *joder*, tenía que pensar en que no podía sesear. Entonces, no sé, es como que ese aspecto... que no nos presionen a cambiar nuestro acento, porque yo creo que el seseo se entiende.

M: *Os voy a preguntar ahora sobre eso: a lo largo de la asignatura, ¿qué ha influido en la confianza que tenéis como intérpretes? ¿Qué ha hecho que aumente o disminuya esa confianza?*

E4: A ver, en realidad, la única pega que tengo es a Docente2, porque los otros profesores no me han puesto ninguna pega en general, de hecho, me han dado más confianza en general que ponerme pegas o tal. Entonces siempre iba a clase con un: «venga va». Sabía que era una hora y media que tenía que estar ahí presente para lo que pasase.

M: *Vale, E4, pero aparte de los profesores, ¿qué piensas que te ha podido influir en la confianza que tienes para interpretar?*

E4: Eso es lo que yo le decía a E6, por ejemplo, el *mindset*, por ejemplo. Si te dicen: «va a ser difícil, ten cuidado», tú te construyes un monstruito en tu cabeza, ¿sabes?

Entonces, lo que quiso Docente1 ese día, era decirnos: «veis como vuestra percepción de las cosas puede alterar las cosas en sí». Yo creo que me hubiese ayudado más que hubiesen sido más realistas en general. No sé cómo decirlo. Lo siento, es que me acabo de despertar y me cuesta expresarme. Paso palabra.

[silencio]

M: *¿Qué piensa el resto? ¿Qué aspectos han influido en la confianza que tenéis como intérpretes?*

E6: A ver, a mí me han influido en parte positivo y en parte negativa. La positiva es que, llegado un punto, si no sé decir nada, lo digo y punto, me da igual lo que pase. Si tú estás trabajando de eso, vas a tener que decir lo primero que puedas decir de lo que estás escuchando, te expresas y punto y si ya has hecho el ridículo, pues mira, lo has hecho y a seguir con tu vida. La parte negativa es la inseguridad a la hora de hablar en otro idioma que me ha creado la interpretación.

E4: Claro, eso, gracias E6, me has puesto las ideas más claras. Por un lado, te voy a decir básicamente lo mismo, pero de otra forma. Por un lado, te dan la *hostia* de decirte en esa asignatura: «oye, vas bien, pero la traducción y la interpretación es chungu y prepárate para el día de mañana», porque no eres el rey del mambo ni mucho menos, te queda por aprender. Y, por otro lado, es esa misma confianza la que vas construyendo cada día, es: «vale, puedo hacer el ridículo y no se me desmorona el mundo, sigo siendo un estudiante de traducción e interpretación», te das cuenta de que sigues siendo estudiante, ¿sabes? Es que tercero tal, no sé qué, el año que viene es el último año no sé qué, pero te das cuenta de que vaya, sigues siendo estudiante y estás aquí para aprender.

M: *Vale, ¿y otros aspectos que hayan influido? Vosotros me decís, ¿os han influido vuestros compañeros, los resultados, hablar con antiguos alumnos? ¿Os ha influido a vuestra confianza a la hora de interpretar?*

E5: Sí. Yo, por ejemplo, en Interpretación II, una de las últimas notas que tuve fue un 8,5 o algo así y eso por ejemplo recuerdo que dije «mira puedo hacer esto», y también algo que influyó mucho, que podría parecer negativo, como a mí como persona, que soy más introvertida que otra cosa, fue por ejemplo que Docente4 ponía los audios que habíamos enviado en clase y los escuchaba todo el mundo cuando estábamos *online*. Y durante dos semanas seguidas puso uno mío, y como que *al final del día* te enfrentas a eso a que toda la clase escuche tu audio, a que te vea pronunciar, a que vean tus fallos y

cuando te enfrentas a tus fallos, obviamente según el tacto que tenga cada persona, pero este docente por ejemplo tenía tacto. Si es cierto que me di cuenta y dije: «mira, he cometido fallos, pero no es el fin del mundo», y *al final del día* eso sí que me ha dado confianza como intérprete y confianza a la hora de enfrentarme a otras cosas. Y por supuesto los recursos que te den. No es lo mismo que te tiren al toro sin nada, a que te digan: «esto va a ser así, así, y así, puedes decir esto, esto, o esto», no solo ahora, sino en el futuro. Pero si es cierto que las notas son un factor muy importante además teniendo en cuenta que la interpretación es según te levantes, pues es importante tener eso en cuenta que si tienes un cuatro no es que seas mal intérprete, es que ese día o en ese tema no tenías los recursos suficientes, o no te venía.

M: *¿Y el resto que piensa?*

E7: Yo también, creo que fue muy importante el apoyo entre los compañeros, porque a veces por ejemplo ves a gente que dices: «*hostia* que bien lo hace, es que yo al lado de esa no soy nada», y te vienes abajo, pero luego ves a otras personas que están más o menos a tu nivel y tal y que te cuentan: «joder pues yo voy en esto regular y tal». Y dices: «*hostia*, pues yo también». Y como con E6, que nos mandábamos *podcasts* y vídeos para verlos en francés, para ayudarnos o para otras personas y decir: «oye pues yo me he visto este vídeo de Macron hablando de no sé qué» o algo así, y creo que, no sé, eso también, entre comillas, alivia y dices: «voy a intentar mejorar y tal y hacer estas cosas». Creo que eso también ayuda, el tener apoyo de otros compañeros ayuda.

E6: Me gustaría añadir que es cierto que sobre todo en Interpretación y en otras asignaturas chungas como TAB se nota un montón que la gente por los grupos, pues como que nos intentamos apoyar nos intentamos ayudar entre unos a otros, aunque sea haciendo bromas durante la clase. Quieras o no eso te ayuda [ríe], te hace desconectar un poco, liberar tensión y siempre se agradece un poco y te da confianza.

M: *¿Alguien quiere añadir algo más?*

[niegan con la cabeza]

M: *Ahora que estáis a punto de finalizar el grado/ahora que ya habéis terminado la asignatura, ¿os sentís capacitados para interpretar en el mundo laboral? ¿Confidáis más en vuestras capacidades para interpretar que cuando empezasteis la asignatura? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?*

E6: A ver, personalmente, yo he suspendido la asignatura, la tengo que hacer otra vez el año que viene. Y me pasó una cosa y fue que a lo largo del curso había algunas que me salían bien, otras mal. Y las dos últimas que hicimos saqué buena nota, buena nota de sacar un 8. Y dije «bueno, los profesores verán que he evolucionado un montón, porque interpretación es evolución», no lo vieron y ahí ya me rayé porque dije: «qué está pasando», he evolucionado en una asignatura que es evaluación continua y dije: «bueno, ya está, hago el examen». Y en el examen, suspendí. Cuando al principio recibí el 8 me sentía muy animada y capaz de...de decir: «con un poco que me ponga más, tener futuro, puedo dedicarme a esto perfectamente si empleo el tiempo necesario en formarme en este ámbito», pero cuando me dieron la nota dije: «pues va a ser que no, se te da como el culo». Y, pues tiene su punto en el que dices: «quizá ahora que solo tengo esa asignatura y me puedo centrar muchísimo en ella, llegue a aprender lo que necesito para saber sacarle partido a interpretación». Pero este último año como tal, no he podido sacar el aprendizaje necesario como para poder dedicarme a ello en el futuro.

M: *¿Y los demás? ¿Confidáis más ahora en vuestras capacidades para interpretar que cuando empezasteis la asignatura?*

E5: Sí, porque nosotros entramos a la asignatura sin saber nada y muchos entrábamos asustados, como *guau* interpretación. Y quieras o no ahora tienes una serie de recursos, saben cómo van las cosas, por lo menos sabes cómo te tienes que enfrentar o salir a la pista. Entonces, obviamente sí que estas más capacitado. Ahora, eso sí, que luego tú te veas capaz para hacer el mejor trabajo del mundo como intérprete, pues es cierto que...en general se dan pocos créditos, hay 2 asignaturas de 6 créditos. Son pocos créditos para una disciplina tan compleja. Pero, bueno luego hay optativas y tal, pero bueno, la verdad es que sí. Yo creo que después depende mucho de cada uno, de cómo se vea, de cómo quiere enfocar su futuro y cómo decida seguir formándose. Es lo que ha dicho E6, ahora que lo va a poder ver otra vez, va a poder, probablemente, aprender muchísimo más que la gente que ha sacado buena nota. Es que es verdad, todo va como un poco en la carrera, como un *rush*, va *in a rush*, todo el rato. Que si una detrás de otra, que si trabajo, que si *al final del día*, un poquito lo de aprender se queda un poco en ti y el tiempo que le dediques fuera de clase.

M: *¿E4, E7?*

E7: Yo no me dedicaría, pero porque desde que comencé la asignatura supe que eso no era para mí. Profesionalmente yo no me dedicaría, a lo mejor si es para un favor de un

amigo que me dice: «me puedes interpretar a esta persona que tengo que hablar con ella». Pero yo profesionalmente no me voy a dedicar a la interpretación, porque me considero una persona extrovertida pero a la hora de hablar en otro idioma en algo tan importancia que es traducir bien, correctamente de un idioma a otro, interpretarlo y tal, es como mucho...

E6: Presión.

E7: ¡Eso! Mucha presión, sí. Mucha presión encima de mí, me pongo muy nerviosa y no me veo capaz. Yo por lo menos no. Para un rato vale, pero ya está. Para irme de congresos no.

E4: Yo sí que me veo capacitado, obviamente, después de dos semestres ya me *jodería*, y dos semestres además intensos, que no es una asignatura... que es intensa la asignatura, no es de las más difíciles que he tenido, pero sí que se posiciona por la mitad. Yo sí que me veo capacitado, pero porque soy muy cabezón, muy extrovertido, muy cabezón y si me dicen el día de mañana: «tienes que ir a un juicio a interpretar, aquí tienes los autos, esta es la sentencia». Y yo en plan: «venga, con todo, venga, para adelante». Pero porque pienso que, si tengo que cagarla la cagaré en algún momento, y nunca hay un buen momento para cagarla. Entonces, las primeras veces siempre contarán...ya sea que te dediques a la interpretación en el campo médico, o la traducción incluso. Los primeros textos te saldrán peores que los que te salgan dentro de un mes en la misma empresa. Entonces, qué puedo decir, que capacitado sí que me veo, ahora, lo suficiente, tal vez no.

M: *¿Y confías más ahora en esa capacidad que al principio de la asignatura?*

E4: Sí, sí. Porque me han puesto en todas esas situaciones...Es como un examen del coche: me han dicho que aparque en un sitio que era vado permanente, he aparcado y luego me han dicho: «mira, tonto, vado permanente» [ríen], tal cual. Entonces ahora sé que no tengo que aparcar en un vado permanente, ahora sé que no puedo...que los *stops* los tengo que hacer dos veces, cosas por el estilo.

M: *¿Creéis que el profesorado os ha influido en la confianza como estudiantes de interpretación?*

E5: Un rotundo sí. Depende muchísimo y sobre todo es que son la gente que te enseñan su mundo, es la gente que te enseña a dar los primeros pasos, son tus padres que te cogen de los brazos cuando vas medio caminando. Es muy importante y que la mayoría

de ellos son conscientes de esto y por eso te ponen tantísimos recursos, tantos ejercicios de introducción y creo que obviamente son un punto clave. Yo por ejemplo el episodio que viví con Docente2, que no fui yo personalmente, pero a mi compañera de clase a la que le fue corrigiendo cada frase, cada misma cosa que decía mal y al final le preguntó: «¿te has ido de Erasmus?», «Sí», «¿Dónde has estado», «En Bruselas», y le dijo: «¡Ah! Pues te tienes que ir a Francia otra vez porque no sabes pronunciar». Imagínate a eso para una persona que... a ver, que todos, el que más o el que menos somos conscientes de nuestros fallos y lo que tenemos mal pero que te digan eso delante de 30 personas, pues no es lo mejor del mundo. Y no sé la verdad, son clave y la mayoría... gracias a... gracias a dios por así decirlo, pues son conscientes de ello. Pero luego hay otros que bueno, tal.

[silencio]

M: *¿Y el resto? ¿Pensáis que os han influido? ¿Para bien o para mal?*

[asienten por la cámara]

Por lo que veo, decís que sí, ¿no?

E4/E6/E7: Sí.

M: *Vale, entonces os pregunto, en caso afirmativo, ¿el profesorado ha desarrollado esa confianza o la ha disminuido? ¿Cómo lo has hecho?*

E4: Pues yo un poco... En realidad, para que no tengas que escribir muchísimo.

M: *No, no, no. Yo lo prefiero, de verdad. Prefiero escribir mucho.*

E4: Vale, pues es un poco todo lo que estábamos diciendo. Que nos hayan ido dosificando todas esas cosas con las que potencialmente nos podemos topar el día de mañana como intérpretes. Que no haya sido todo de sopetón y hayan actuado un poco como padres, en ese sentido. Algunos padres se van a por tabaco y nunca vuelven [ríen]. Y otros pues como el docente este, pues están ahí para ayudarte a dar los primeros pasos, castigarte cuando te lo mereces y están ahí para lo bueno y para lo malo, al final, como tus padres.

E6: Yo creo que... Si seguimos con el ejemplo de los padres pues eso: algunas veces te castigan por cosas innecesarias, es decir, si tú sabes que lo haces mal, lo haces mal. No tiene que venir nadie para decirte que lo haces extremadamente mal como hemos dicho antes que hace Docente2, por ejemplo, y hundir a otra persona. Pero es verdad que la

mayoría de los profesores de interpretación que hemos tenido, porque no vamos a juzgar a todos por una persona, sí han intentado que lo sepamos llevar de la mejor manera posible. Al ser tan importantes en ese proceso, nosotros personalmente podemos darles a unos un cariño distinto que a otros y eso nos influye muchísimo en nuestra visión de cómo nos hayan dado clase porque no todos pensamos igual en las mismas cosas. Pero en general tenemos que decir que de 4 profesores que hemos tenido en toda la carrera de interpretación, la mayoría han sido buenos en ese aspecto.

M: Y, a parte de la «dosificación», de cómo os han ido acompañando, de la que ha hablado antes E4, ¿hay otras formas, otros aspectos relacionados con el profesorado que han influido en vuestro desarrollo de esa confianza en pensar que sois capaces de interpretar? ¿Tal vez el feedback, la forma de dar el feedback?

E6: A ver con Docente1 pasó una cosa y es que no tuvimos las notas hasta la última clase que tuvimos con ella. Es decir, hacíamos nuestras intervenciones, las grabábamos, las enviábamos, pero hasta finales de noviembre no supimos nunca si lo hacíamos bien, mal o si lo hacíamos fatal. Entonces creo que es muy importante que...no van a tener tiempo de corregir todo lo que hagamos, pero entre lo que hacemos en clase y eso, que nos vayan diciendo: «si queréis podemos tener una tutoría y vamos hablando personalmente de vuestros fallos», como dos tutorías, una al principio y otra al final, que en la primera se hablaran de esos fallos y en la segunda que te dijeran: «pues has mejorado mucho en esto» ...pero claro, no tienen tiempo, es normal.

E7: Yo, como dije antes, yo por ejemplo con Docente1 y Docente3, porque con Docente2 es caso aparte, me sentía animada, pero fue ese comentario de Docente1 que dije: «¿y ahora que hago yo?». Y ya desde entonces, intentaba, palabras que se pudiesen confundir, cambiaba el acento y ya está, pero claro. Luego, por ejemplo, lo que ha dicho E6, que no tuvimos notas hasta últimos de noviembre, yo no sabía cómo había hecho los audios. A lo mejor para mí lo había hecho bien, para sacar un aprobado raspadillo y luego a lo mejor tenía un 2 o un 3. Y ahora, en este mes, esta última semana no sabía qué tenía que mejorar, porque tampoco sé qué tengo que mejorar. Entonces por ejemplo eso, una tutoría, por lo menos que saquen tiempo para una...pero es verdad que, lo malo es, que están siempre a tope y no pueden sacar tiempo.

E6: Bueno y también hay que mencionar el miedo físico que te daba el pensar que ibas a tener una tutoría con Docente2, evitaba ese proceso de comunicación con el profesor. Porque yo no iba a tener una tutoría con Docente2 viendo lo que le decía a otra gente,

porque para salir con una depresión de esa asignatura, prefiero salir haciéndolo mejor o peor, pero para que me termine de hundir, prefiero no acercarme. Y eso no...tenerle miedo al comentario de un profesor no es la mejor forma de aprender.

M: *Eso os lo que iba a preguntar, el feedback que os daban, ¿destacaba los puntos fuertes, los débiles? ¿cómo era?*

E5: A ver, en general yo creo que los puntos fuertes. Sobre todo, con Docente3, yo a Docente3 le tengo un cariño increíble porque era una persona que se esforzaba en preparar las clases, en hacerlas amenas, en quitarnos el miedo y a resaltar lo positivo. Si cometías un fallo no te ponía en evidencia, incluso se reía mucho en clase. Entonces, eso es que era, tú conéctate a interpretación, que estás nerviosísimo y el docente está con una sonrisa y con su gato detrás y no es lo mismo que conectarte con Docente2 y el fondo de un croma [ríen]. Sí es cierto. Yo me alegro mucho, a esa persona se le notaba que le gusta lo que hace, y se esfuerza por que aprendamos, que se esfuerza por que nosotros saquemos lo mejor de nosotros, nos daba recursos, nos decía algún dicho que se le ocurría y nos lo ponía en el chat, o algo de eso. Pues sí, eso.

M: *¿Y los demás profesores? ¿Cómo era el feedback?*

E5: No sé, yo por ejemplo con Docente4, me lo pasaba muy bien en sus clases porque la temática que traía los textos me parecía entretenida, que si la Guerra Civil, y todo eso. Pero sí es cierto que no había una gran relación ni mucho *feedback*. En clase intentaba resaltar los puntos buenos y los malos. Decía: «bueno como podemos decirlo mejor, no es exactamente esto...», pero la predisposición ya era otra, era una persona un poco más seria, aunque se veía que era un cachito de pan. Y bueno, pues, es diferente, sí que cambia. Y ya no he tenido más.

E4: Es que tú, imagínate también M, que Docente1 es una persona especializada en Idioma1, ha pasado tiempo en PaísExtranjero1 y le dieron para dar la asignatura interpretación francés sin que se lo esperara. Así que dime lo importante que es, por lo que nos has preguntado, si evidencia sobre todo lo positivo y a lo negativo se le intenta buscar una solución. Quiero también hacer hincapié en lo importante que es la predisposición y el carácter del profesor porque Docente1 no es docente de interpretación II francés, es docente de Asignatura1, de Asignatura2, no sé de lo que será. Y sin embargo es la que más nos ha enseñado porque tenía unas dotes de docencia bastante curradas. Entonces, a mí, me da igual un montón que tú sepas un montón de francés si no sabes enseñarlo. O que tu sepas interpretar muy bien si no sabes enseñar

interpretación. Aquí estamos para aprender a interpretar no para hablar como Sartre, o cosas por el estilo.

E7: Pero, E4, creo que a Docente1 no le dieron la de Idioma1, pero se cogió la de francés, o tenía yo entendido algo así.

E6: No, la de primero.

E7: ¿La de primero?

E6: no te acuerdas que... ¡ay perdón!

[problema con el micrófono]

M: *No os preocupéis, se os escucha bien.*

E6: En primero no te acuerdas que nos dijo que a lo mejor era la próxima persona que os dará de interpretación. Pero como vino la pandemia ya no cogieron a otra persona para francés. O sea, que en realidad Docente1, desde los dos años ya quería... o sea, estos dos años quería ser profesor de las dos asignaturas de interpretación desde el principio.

E4: Ya hay que ser dedicado para que desde los dos años querer meterte por ahí [ríen].

M: *Vale, pero...*

E6: E7, te cedo la palabra, perdona.

E7: A ver, tampoco quería sabes... pero a mí me faltó eso. Yo sabía cuál era mi fallo: me falta aprender a expresarme mejor en francés y tal. Pero, en interpretación I tuve más *feedback* que en la segunda. Porque Docente4 ponía los audios de los compañeros y quieras que no te fijas en los fallos de los demás y los tuyos propios y eso ayuda bastante. Y sobre todo si lo haces con eso, con tacto y no ahí a puñal. Pero este año es como que, yo por lo menos, no he sentido como que tenía el mismo *feedback*, a lo mejor es mi impresión.

M: *Otra pregunta, ¿Pensáis que los factores que influyen en vuestro estado de ánimo, como el estrés, influyen en la confianza que tenéis para interpretar?*

[silencio]

[asienten por la cámara]

M: *Vale, todos decís que sí con la cabeza.*

E5: Absolutamente, absolutamente [ríe]. No es lo mismo interpretar cuando estás de *chill*, de buen humor, que cuando estás con exámenes preparándote glosarios, preparándote *mierdas* y *al final del día*, me vas a decir... Para mí que las clases de interpretación son nervios constantes. E4 lo sabe bien. Es que no es lo mismo, el estrés, la ansiedad, la época en la que estás, imagínate que está pasando algo en mi casa. Pueden pasar un montón de cosas, pero definitivamente, sí, sí que influye. *Al final del día* es improvisar es expresión y no es lo mismo si estás pasando por una época en la que tienes muchísima ansiedad y enfrentarte a una interpretación sobre economía. Así que eso, sí.

E6: Yo creo que, además ha sido una mala suerte tremenda el que nos haya pillado una pandemia. Tú imagínate aprender a interpretar durante una pandemia, que nadie en tu familia ha vivido una de esas. Y como que en tu vida no ha habido precedentes de que una pandemia sea algo sencillo que vivir y te hayas pasado dos meses de tu vida encerrado en casa. Además, si tú interpretas en clase, tienes los medios allí, todo el mundo está en el mismo sitio que tú, con el profesor delante. Y en tu casa tienes que contar con el wifi, con que te vaya bien el ordenador y no se te apague y con un móvil que te funcione para grabarte los audios, porque otra cosa ya son los utensilios o herramientas que necesitas para la asignatura, los auriculares que no se te rompan, el vecino que está haciendo obras, y son factores que tú no manejas personalmente pero que te influyen muchísimo. Y que al no poder controlarlos te crean una situación de ansiedad y de estrés por cosas que no puedes controlar tú pero que te afectan muchísimo, de lleno en tu estado de ánimo.

E7: Yo iba a hablar de eso. Yo vivo en una aldea de tantos habitantes, entonces yo allí para el wifi, poco. Tenía cortes constantes, se me quedaba *pilladísimo*, los audios, de dos minutos escuchaba 30 segundos, entonces claro, mucho agobio, yo me agobiaba. Para la recuperación me tuve que ir a casa de una amiga a hacerla porque si no sabía que... Y luego ya cambiamos internet, nos pusieron fibra, que ni es fibra., no llegan ni 30 megas, pero llega mejor que antes. Y ya por lo menos podía hacerlo, pero claro pensando que en cualquier momento se puede cortar internet. Y también quiero decir eso, que la confianza, o sea, tu cabeza, es muy importante a la hora de interpretar porque si estas nada más que pensando: «*hostia* es que la voy a cagar, se me va el internet, escucho a mi padre, o el vecino está haciendo ruido», y a lo mejor estás pensando en mil cosas y no te concentras y no vas a saber hablar ni en español ni en inglés ni en chino.

M: *Vale, ahora os voy a preguntar por esto. Volviendo al tema del estrés, ¿creéis que el estrés os afecta a la hora de confiar en que podéis interpretar? ¿Cómo lo habéis gestionado?*

E4: ¿El estrés?

M: Sí.

E4: Docente2 tenía el *modus operandi* de hacernos meditar antes de clase. No funcionaba. No funcionaba. La meditación es genial, yo medito, E6 medita, a E5 la estoy forzando [ríen], pero poco a poco.

E5: ¡Oye, no me regañes! ¡Que la ansiedad no me deja vivir! [ríen]

E4: ¡Por eso! Y el estrés, el estrés juega un papel importantísimo. Es que no solo tienes esa asignatura, hay más asignaturas, todas te provocan estrés en general. Te puede provocar estrés eso, o como decían, el hecho de que no tengas internet, de que entre tu madre, de que no se te apague el móvil, un montón de cosas. Hemos pasado por una época bastante...habríamos sacado mejores notas si hubiésemos estado en clase. Creo, vamos.

[silencio]

M: *¿Qué papel han jugado vuestros compañeros en vuestra confianza a la hora de interpretar? ¿La han aumentado o la han disminuido? ¿Cómo lo han hecho? ¿Con qué acciones?*

E5: Yo creo que sí. Porque es cierto que llega un momento que es crecimiento personal en el que, si una persona lo hace bien, no representa un ataque para ti, sino una forma de decir: «mira, es posible», ¿sabes? Otra cosa es que tu compañero se dedicara a criticar, a hablar mal, obviamente, que seguro que hay de todo, pero hasta donde yo sé y hasta donde yo he visto si es cierto que es lo que comentábamos un poco anteriormente, que el hecho de un poco a lo High School Musical, *we are all in this together*, pues ayudaba muchísimo y yo que sé, si no te habías enterado de algo si alguien ponía un mensaje por el grupo que decía: «¿qué ha dicho?» o «¿cómo se escribía esto?» o «¿qué símbolo ha dicho?», pues la verdad es que eso ayudaba muchísimo. Y en los exámenes pues sí que se notaba bastante compañerismo. Mi experiencia personal con los compañeros no ha sido mala, o por lo menos, hasta donde yo sé.

[silencio]

M: *Bueno y los demás, ¿qué pensáis? ¿los compañeros os han influido?*

E6: Es que, en general, en francés tenemos que decir que no hay tanta competitividad como alumnos. Siempre nos hemos ayudado muchísimo. Y es verdad que en otros idiomas vemos que la gente tiene una tensión por ser el mejor, y eso se quedó en el instituto, aquí venimos a aprender, todos hemos conseguido buenas notas para entrar a lo que queríamos y todos estamos aquí porque nos lo merecemos. Bueno. Y creemos que, hombre hay casos que sí, que hay gente menos cercana y no se incluye tanto, pero nos llevamos bien, nos ayudamos y hemos entendido que nos tenemos que ayudar entre nosotros porque nosotros no tenemos como los de medicina que tienen una zona legal donde apoyarse. Nosotros nos unimos y nos explicamos las cosas y tenemos que aprender a convivir con ello y no pensar que es un potente enemigo que me va a quitar el trabajo, sino una persona como yo, que necesita ayuda.

M: *Y eso cuando vais a interpretar, ¿creéis que os ayuda? Que decís: «vaya, pues confío más en mis capacidades» ¿o al revés?*

E6: El hecho de que no te juzgue una persona te ayuda a crecer tanto personal como educativamente. Porque no te sientes observado y piensas que se va a reír de mi como en el colegio cuando éramos pequeños.

E4: Y más con el Meet que tienes todas las caras delante tuya, entonces te sientes juzgado constantemente. Si te llevas mal o no necesariamente bien con las demás personas es como si estuvieses interpretando delante de ellas y eso te puede mermar el progreso bastante.

M: *E7, ¿qué piensas?*

E7: Yo igual. Yo veo que, en francés, o por lo menos nosotros, porque siempre hemos tenido los mismos compañeros, y siempre nos hemos llevado bien, nos hemos ayudado, luego individualmente con otras personas nos hemos ayudado muchísimo. Yo la verdad, que lo que ha dicho E5, no tengo malas experiencias de gente que se reía de mí, o que han dicho un comentario malo o negativo ni nada. Siempre nos hemos intentado ayudar y tal. Y, por ejemplo, una compañera, una vez que nos separaron en salas, y me tocó con una compañera que es una máquina en interpretación y... *joder*, lo hicimos y tal y me tenía que escuchar a mí y decirme los errores. Y me dijo: «pues, *joder*, lo haces bien, no sé qué», y yo le dije: «pues mira, voy suspendiendo», y me dijo: «pues lo haces bien». Y eso te anima bastante y haces que ganes más confianza porque si ella piensa que lo

puedo hacer bien, es porque quizás puedo hacerlo bien realmente para el profesor en un audio para el profesor.

[silencio]

M: *¿Alguno quiere añadir algo más de este tema?*

E4: Sí. A mí me ayudó muchísimo. Por ejemplo, yo trabajaba con una chica, que se llama Compañera1, que interpretaba genial, genial.

E7: Exacto, esa es con la que me tocó a mí.

E4: Estaba en el mismo grupo con ella. Recuerdo estar yendo a Granada, creo que era para ver a E5, los primeros meses que estábamos juntos, y yo estaba en el autobús allí transcribiendo las estas de interpretación porque estaba con ella y tenía que dar la talla ante ella porque sabía que trabajaba bien y vaya, no puedo dejar de lado a mis compañeros, aunque sea en el autobús con el wifi del móvil, tengo que dar lo máximo. Sí, los compañeros en esta asignatura son muy importantes, en cuanto a manejar el estrés, en cuanto a esforzarte un poquito más, porque todo se torna un poquito más de un 5 a un 6, de un 7 a un 8, con el tiempo. Tal vez si hubiese 3 asignaturas de interpretación en vez de 2 se vería mejor el progreso y te diríamos otras cosas de las que te estamos diciendo ahora.

M: *El hecho de dar las clases online, y, por lo tanto, interpretar desde casa, ¿ha influido en vuestra confianza a la hora de interpretar?*

E5: Creo que ha llegado el momento de contar una anécdota. Probablemente no la puedo contar entera porque al decir el nombre del pueblo al o mejor...

M: *No te preocupes, puedo poner «Pueblo1» para que no se sepa.*

E5: Vale, pues soy de Pueblo1, al igual que E6, y en enero estaban dando los terremotos cada minuto, E6 lo sabe. Y llegó un día y estaba, con Docente2 para más inri, te dejan 10 minutos 5, para grabar y subir el audio y no puedes grabarlo más de una vez. Y dio la casualidad de que en mitad del audio hubo un terremoto de 2 y pico, que no era uno de los que dices «bueno». Entonces claro, me quedé quieta, no dije nada y eso se penaliza porque era traducción a vista se penaliza que te has quedado en blanco, etc. Y, ¿qué hice?, pues seguir interpretando y al final, la interpretación, con mi mejor voz de locutora de radio, pues dije: «ha tenido lugar un terremoto, etc.». Y dije: «si dudan, que se metan a la hora de entrega de la tarea y se metan en el IGN» porque yo ya no podía

hacer más. Es cierto que este tipo de cosas a lo mejor en clase o no pasan o si pasan es evidente porque lo notamos todos. Y por supuesto que todo ese tema ha tenido que ver.

M: *O sea que, la situación de la pandemia, ¿te ha ayudado a confiar más en que eres capaz de interpretar o que no?*

E5: Digamos, en mi caso, que sí. Porque mira, si en estas condiciones del tercer mundo, por así decirlo [ríe], puedo sacar la asignatura, ¿qué me está pasando? Así que, sí.

E7: Es como que, de perdidos al río, ¿sabes? Si yo estoy aquí en mi casa apañándomelas como puedo, pues la clase, supongo que al estar en una situación global en la que todo el mundo vive lo mismo que yo y estamos todos en la misma situación, pues mira, podría hacerlo mejor. Pero es verdad que el hecho de decir... En la recuperación pasó lo mismo, es que todavía siguen dando, a lo mejor en Granada no se sentía, pero en nuestro pueblo fue un mes entero sin parar. Tú estabas en tu casa, pensando que va a haber un terremoto. Le escribí 3 veces al profesor diciéndole: «si hay un terremoto ¿qué hago? Porque hay terremotos de 4», o sea no me voy a quedar en mi casa diciendo «el cambio climático...», no, me voy a ir, me voy a meter en algún sitio. Y le decía todo el rato: «mira, que, si pasa esto, digo: “está dando un terremoto ahora mismo”». Era esa presión. Eso en clase nunca o tendríamos que explicar porque estaríamos todos en peligro y todo el mundo huiría y son cosas que no te planteas hasta que estás en tu casa estudiando.

M: *¿Creéis que ha influido en vuestra confianza el hecho de que no podáis relacionaros con vuestros compañeros en el pasillo, o los problemas técnicos?*

E4: Sí, esa es otra que no había pensado. Se pierde eso de salir de clase y decir: «tío, me ha salido fatal», «pues a mí me ha salido bien» «¿pues cómo lo has hecho?» «vamos a tomarnos un café», y hablar sobre esas cosas me imagino que habría pasado si hubiésemos tenido interpretación en presencial, pero como no la hemos tenido, pues no sabemos cómo es eso. A lo mejor se hubiesen creado grupos de estudio. A lo mejor habríamos quedado con franceses o francesas para hablar y que nos dijeran: «tal y Pascual». No sé, no sé, porque no lo he vivido, he vivido interpretación I y II en mi casa. Entonces, no sé, pero sí, sí que ha influenciado. Hubo un momento que me cabreeé tanto con el internet que le dije a mi madre: «mamá, vamos a poner fibra ya». Y el mismo día después de la clase cogimos el móvil y nos tiramos toda la mañana llamando para que nos pusieran fibra y dije «por mis *cojones* que en esta casa fibra porque si no,

no puedo seguir, se me corta el internet y no puedo asistir a clase y me ponen un cerapio...». Pues eso.

E7: Yo lo de antes, en interpretación I, el internet iba...pensaba: «venga voy a reiniciar el wifi a ver si va mejor», le decía a mi madre, a mi padre y a mi hermana: «por favor, quitad vuestros móviles de internet, no podéis estar conectados ni con el móvil ni con el ordenador», la tele que va con el cacharrito este típico de Movistar y tal, nada. Cualquier cosa, hasta el robot este que limpia que va conectado. Nada podía estar conectado. Yo sí que me conectaba con el móvil para enviarme a mí misma el audio y ya empezaba a irse el internet. O sea, fatal. Luego en interpretación II pensé, si va mejor el internet pues escucharé mejor los audios y tal, y a lo mejor va mejor. Entonces un poco mi confianza mejoró, pero, a la vez no, con otras cosas como esta, fue disminuyendo. Y lo que ha dicho E4, yo echaba muchísimo de menos el contacto físico de los compañeros.

E5: Yo quería comentar también una cosa que hablé con Compañero2. Es cierto que de por sí interpretación es estresante y a los dos nos pasaba lo mismo. Estamos de acuerdo en que nos teníamos que encerrar solos en una habitación y que ni dios hiciese ruido y obviamente eso en clase no pasaría. Y obviamente lo de los pasillos, no solamente con interpretación sino con todas, lo de salir de clase e irte a tomarte una cerveza, pues se echa de menos. Pero bueno.

M: *Y, ¿qué otras actividades o agentes creéis que han aumentado o disminuido la confianza que tenéis en vuestra capacidad para interpretar? ¿Qué otras cosas?*

E4: La meditación. Yo desde que he empezado a meditar, y no por Docente 2 eh [...]

E5: Es por Andy, E4, te paga Andy, el de Headspace, te paga Andy.

E4: [...] es que realmente me ha ayudado en el sentido de decir: «esto va a pasar, quiera o yo no quiera, es una hora y media que voy a tener que pasar, yo elijo si pasarla bien o mal, si la paso mal, mejor porque así hay cosas que tengo que mejorar y no hay otra forma de darme cuenta de ellas» y sobre todo a disminuir el estrés. La meditación me ha ayudado muchísimo a disminuir el estrés. Yo, antes de las clases de interpretación, me ponía a meditar y antes de que Docente2 empezase a hacerlo, perdona que te diga [ríe]. Y me ayudaba mucho, me ayudaba a tranquilizarme y a decir: «venga que esto es una asignatura como cualquier otra» y que nadie te está apuntando con una pistola, tío. Y

aparte de eso, el deporte. Cuando me enfadaba muchísimo porque no me salía algo, salía ahí desfogado, después.

M: *¿Y el resto? ¿otros aspectos, otros agentes?*

E6: Pensar que es solo una asignatura ayuda mucho porque al fin y al cabo es algo que tú has elegido que estás en la carrera que tú quieres hacer y dices: «es que si suspendo ¿qué va a pasar?». No me voy a morir, nadie importante de mi familia le va pasar nada, simplemente voy a tener que estar ahí otro año, nada me puede salir peor que eso. La situación de la pandemia puede influir en el hecho de pensar que es solo una asignatura, porque antes te podías poner en lo peor y no pensabas nunca en una pandemia. Pero después de haber vivido esto como que dices: «después de que todo el mundo se haya quedado en casa, que haya perdido el trabajo, que no sepa cómo vivir ni superar esta situación, ¿tú te vas a quejar por una asignatura? Sigues, lo haces lo mejor que puedes y buscas soluciones, no sé. Docente2 no paraba de mencionarnos lo del extranjero, puede que no sea el mejor momento, pero puedes buscar a alguien que dé clase particulares, y no encerrarte en tu cabeza pensando que es lo peor del mundo cuando no.

M: *¿Y los demás? ¿Otras cosas que digáis: «esto me ha influido, esto ha hecho que confíe más o que confíe menos a la hora de interpretar»?*

E4: Otra cosilla, yo me he comprado, porque tenía que hacerlo en casa, un *coso* de esos que se pone en la puerta que pone: «*Do not disturb*» o «*Welcome please knock*». Y un pestillo para la puerta. La mejor inversión que hice en toda la pandemia. Porque así mi padre sabía que yo estaba interpretando en ese momento porque a las 11 de la mañana el chaval no está durmiendo todavía porque está en tercero de carrera y eso no es compatible. Y eso, el hecho de darme cuenta de: «privacidad, ojo, es importante, ¿sabes?». No sé, me ha ayudado a darme cuenta de que necesito modificar mi medio para modificar mi *performance* por así decirlo.

E7: Lo que ha dicho E4, en interpretación I me ponía a hacer deporte y me ayudaba bastante a las clases porque me relajaba, soltaba tensión y tal y en este cuatrimestre, al no poder hacer deporte por unas pastillas que me tomo, pues como que me ha faltado eso y digo venga voy a intentar hacerlo, pero no podía. Y también parece una tontería, pero escuchar música, series, películas en francés y ver a lo mejor como: «uy, pues esto, cada vez lo entiendo mejor, o hostia antes esta expresión no la conocía y ahora ya sí», esas cosillas te animan y a la vez que, a mí sobre todo a la hora de prepararme la recuperación me ayudó bastante. Me ayudó a mejorar, a pensar que los textos me salían

cada vez mejor, la traducción a vista, y aunque parezca una tontería, me ayudaba bastante.

E5: Yo un poco como E7, el ver tu propia evolución y estar en contacto con la lengua te genera mucha confianza y a veces pues practicabas francés sobre un tema y a lo mejor la clase de interpretación iba sobre el mismo tema y decías: «*hostia* mira lo que me he encontrado». Y también pues diría lo del reconocimiento externo, lo que hablábamos del compañerismo, no solo no decíamos nada malo el resto, sino que cuando alguien lo hacía muy bien, lo decíamos por el grupo, nos escribíamos mensajes y estaba muy bien. Entonces que te digan: «ah pues sí, pues pronuncias muy bien francés», o «lo has hecho muy bien». Eso te genera confianza y pues eso. Al final haces que a la siguiente te lo plantees de otra forma.

M: *Vale, siguiente pregunta: ¿creéis que es importante confiar en que uno mismo es capaz de interpretar bien? ¿En qué aspectos influye?*

E6: Principalmente, si tú crees que lo puedes hacer bien, la atención de decir que lo vas a hacer mal desaparece. No tienes que dedicar esa parte del cerebro a pensar que lo vas a hacer mal y así inviertes esa parte en hacerlo aún mejor. Y también es importante que la gente crea en ti. Ya no es tanto personal, como tú decides hacerlo, porque una vez que has cambiado eso ya es fácil. Pero ver gente a tu alrededor que te apoya y te dice: «a lo mejor es un mal día y al próximo lo haces mejor». Porque tú sabes personalmente que puedes, aunque no tengas la base y eso, pero tú sabes que eso se consigue de alguna forma. Y que, no tienes un impedimento físico tipo: «soy tartamudo o algo», tienes que saber cómo sacarte partido. Yo conozco a gente de la facultad que tartamudea y en interpretación lo ha hecho genial, no se ha notado y es un punto a favor que no cuenta para nota porque la profesora a lo mejor no sabe que eres tartamudo. Pero es un mérito personal propio que tienes que pensar que es enorme y que te sirve de motivación.

E4: Es que te influye en un montón de cosas, yo lo tengo comprobado. A mí me influye sobre todo cuando estoy descansado, entonces cuando estoy descansado es cuando más creo que puedo hacerlo bien y viceversa. Entonces, cuando pensaba que me iba a salir bien, cuando tenía confianza en mí mismo era como «venga, vamos, sea lo que sea que me den, voy, lo vas a hacer de *puta* madre, lo que pueda controlar lo controlo y lo que no, no depende de mí». Entonces era siempre centrándome en que lo que depende de mí lo controlo y lo que no, no puedo hacer más. Si por ejemplo se me va el internet y se ve reflejado en la nota, pues no es mi culpa, y no puedo martirizarme por ello. Y el confiar

en mí mismo me ayudaba a comprender los textos mejor, a escuchar mejor y a interpretar mejor.

M: ¿E7?

E7: Es que no sé, estoy pensando.

M: *Quizá, la toma de decisiones, si piensas que eres capaz de interpretar adecuadamente, ¿crees que eso influye?*

E7: Claro. Yo, por ejemplo, antes de empezar la asignatura, la verdad es que me atraía, no sé, como que podía estar guay. Pero cuando la empecé a hacer ya no. Si me hubiese gustado y se me hubiese dado bien, probablemente habría cogido otras optativas. Pero claro, no has ido el caso. Y también, lo que ha dicho E4, que me he acordado ahora, fue eso, lo del internet. Mi madre me decía: «no es tu culpa, que quieres que te diga, si has hecho todo lo posible, no te enfades contigo misma, no te riñas, no pienses en eso porque no puedes hacer nada», y es que eso no lo puedes controlar.

M: *¿Qué ventajas y que inconvenientes creéis que puede traer consigo pensar que uno mismo es capaz de interpretar?*

E4: Las ventajas pueden ser que te creas el rey del mambo como me ha pasado a mí y creas que puedes llevar más de lo que realmente puedes llevar, bueno no, ese es el inconveniente, perdón [ríe]. Confiar lo justo en ti mismo, por el contrario, te puede dar ese plus de vamos para adelante, aunque las circunstancias estén en tu contra. Así que, básicamente eso sería para mí la ventaja y el inconveniente.

E6: Es importante lo que ha dicho E4, el inconveniente es que puede que creas que lo haces tan bien que nunca quieras evolucionar como estudiante y creas que lo haces tan bien que no le dediques el tiempo necesario y que en cualquier momento te des un golpe de realidad y digas «que no soy tan bueno, tío». Y pensar que eres malo tampoco es bueno porque te hundes y no das todo lo que puedes. Tienes que pensar que eres una persona, que tienes tus días buenos y tus días malos y buscar el equilibrio, porque el equilibrio es lo que ayuda. Y también, como positivo podría decirse que los problemas que los ves como muy difíciles e insuperables pensándolo de la otra forma negativa, puede ser que los veas más fáciles de superar, aunque luego te des en las narices y sea peor, pero al menos mientras lo hacías estabas tranquilo y eso no te estaba afectando. Luego ya que venga lo que venga, pero en ese momento estabas a gusto.

E7: Claro, ese es el problema que si vas muy confiado y haces una interpretación y ves que sacas mala nota o que no te ha salido tan bien como te esperabas, eso puede hacer que en las próximas digas... No sé, que te puede bajar esa confianza tan alta que tenías, te puede bajar muchísimo. Pero yo creo que es una ventaja porque si vas desconfiado, nervioso, no sé cómo explicarme...

[silencio]

M: *No te preocupes, explícate con tus palabras.*

E7: Como que es mejor ir de sobrado que ir sin confianza. Aunque puedes ir muy desconfiado, hacerlo fatal y con eso otra vez de nuevo piensas que lo puedes hacer. Pero yo creo que eso es mejor, la confianza en ti mismo, creer en ti mismo y al menos para decir: «voy a intentarlo» y punto. Si sale bien, bien y si no, también.

E6: Pero es muy importante la confianza en ti mismo sin pensar que los otros son peores. Es solo pensando en ti mismo, nunca teniendo en cuenta que otra persona pueda hacerlo mejor o peor.

E5: Es un poco aplicable a todo, a todas las asignaturas, lo que decía E6. Pienso que la confianza es muy importante porque en este tipo de asignaturas un inconveniente es tener poca confianza es que puedes estar en mitad de la asignatura y a lo mejor has suspendido 2 de 3 audios que has entregado y te encuentras en un callejón sin salida y eso evidentemente puede generar estrés y ansiedad a unos niveles increíbles. Entonces es importante tenerlo en cuenta. Pero bueno, todo en sus límites es malo y lo que decía E6, que es muy importante saber tu posición y saber que no eres ni más ni menos que nadie. Que todos estamos aquí para aprender. Que una persona haya pasado 3 meses y otra 5 en Francia no quiere decir nada sobre sus cualidades como intérprete.

E7: Eso me ha recordado a que nos dijeron que en interpretación II, si suspendías con un profesor, ya habías suspendido la asignatura entera. Entonces claro cuando recibí las notas de Docente1 y vi que tenía todo suspendido, pues fue como «de aquí a noviembre o a mediados de noviembre hasta enero, ¿qué hago? Porque yo ya voy suspensa directamente a febrero». Entonces llegó Docente2 y eso recuerdo perfectamente la frase: «no, no, eso cada caso se mira, se ve y si a lo mejor habéis evolucionado os podemos llegar a aprobar», que es lo que dijo E6, pero al final pues no, no pasó. Entonces pues, eso me ayudó a confiar y a decir vale voy a intentar mejorar con Docente2 a ver si cae

la breva y oye, pues apruebo traducción a vista. Pero al final, como había suspendido con Docente1 pues nada.

M: Pues ya no hay más preguntas, ¿queréis añadir algo más? ¿se os ha quedado algo en el tintero?

[niegan con la cabeza]

M: Muchísimas gracias por participar.

Anexo V. Entrevista con Docente1

Importancia que se le otorga a desarrollar las creencias de autoeficacia durante la formación

M: ¿Crees que es importante trabajar en clase la confianza del alumnado a la hora de interpretar? ¿Por qué?

Sí. De hecho, es muy importante en todas las asignaturas, en todo el contexto académico de nuestra titulación, por el nivel de exigencia que tiene la propia titulación y los estudiantes. A parte, también lo considero más importante si cabe en interpretación porque, por nuestro sistema educativo, me refiero con nuestro, al del contexto español, todo lo que está relacionado con la oralidad no se fomenta y no se trabaja. Por lo tanto, estamos acostumbrados a que todos sea por escrito, incluido en 1º y 2º de carrera. Y cuando llegamos a 3º, que ya venimos con el miedo de primero y segundo porque nos han dicho: «que viene el lobo» que es interpretación. La gente viene con muchos prejuicios de la asignatura, de lo que se exige, de lo que se sufre y ya tienen miedo y entonces ya no es que tengas que fomentar la autoconfianza en que la gente se sienta segura y cómoda porque no hayan trabajado lo oral en todo su recorrido académico. Entonces claro, en primero y segundo, aunque hayan hecho algún trabajo, alguna presentación oral, vale, pero cuando entran en 3º es como: «todo va a ser oral». Y oral no solo en español sino también en tu primera lengua extranjera o la que se supone que es la primera lengua extranjera, porque se da el caso... Porque en inglés sí que es verdad que mucha gente tiene un gran nivel de inglés, pero un gran nivel de inglés de gramática, escrito, pero hay gente que por circunstancias no se ha podido ir al extranjero o se ha ido y no le ha podido sacar provecho, o simplemente son *extratímidos* o mega tímidos entonces el hecho de tener que hablar en público les supone un trauma, y el hecho de tener que hablar en público en una lengua extranjera es el doble trauma. Si a todo eso sumamos todos los prejuicios que lleva en la mochila de interpretación y el hecho de que precisamente a lo mejor... en el caso de los de inglés el nivel es muy bueno, aunque la producción sea distinta, pero lenguas como pueden ser francés, alemán o árabe... Yo que imparto clase de interpretación B francés... hay gente que tiene más fuerte el inglés que su francés. Entonces claro, si el nivel de francés ya les pesa en la mochila, cuando quieren llegar a interpretación, están hundidos.

M: Vale, pero...

Docente: Entonces yo considero que, además... ¡Perdóname! En interpretación siempre lo digo, en interpretación I y II, que se llaman introducción a técnicas de consecutiva, introducción a técnicas de simultánea, que es traducción a vista, al fin y al cabo, y bilateral levemente, siempre digo que entre un 80 y un 90 % es psicológico, y habrá gente que diga que soy una exagerada, y luego entre un 20, un 15 o un 10 % es lo que tú eres capaz de hacer: tu nivel de conocimientos, tu nivel del dominio del tema, de la lengua, etc. Pero si tu confías en que lo puedes hacer, y vas tranquilo, y practicas todos los días entre 2 y 4 minutos, leyéndote cosas, reproduciendo, escuchándote, porque si no te escuchas después de haberte grabado crees que has dicho una cosa que no has dicho hasta que no te oyes... Pues si tienes ese 80 % de estar tranquilo de controlar nervios, de no frenarte ni hundirte ni pensar en que no eres capaz, la asignatura está aprobada y con nota. No con un 5 raspado, o con un 4 y con buena voluntad apruebas, no, no. Porque ya vas a clase con tranquilidad, a gusto, predispuesto para que lo que venga no sea malo. Bueno me callo aquí que habrá más preguntas.

M: ¿Crees que el profesorado debe prestar más atención a esa confianza?

A ver hasta donde yo sé, tampoco es un tema del que se hable entre los compañeros, no lo hablamos. Hablamos de otras cosas: temática que vamos a utilizar, tipo de texto, por donde no seguíamos, nos intentamos coordinar. Yo tampoco tengo ninguna queja de las personas con las que he tenido que compartir el grupo, en este caso Docente2 y Docente3. Y nos hemos coordinado para que se viese una progresión en cuanto a temas. Que el vocabulario se machacara, que no viniera de nuevas, las estrategias, etc. Lo hemos hablado pero lo que se dice, que, del dicho al hecho, como dice el refranero, pues la libertad de cátedra, la propia manera de ser de cada persona, al igual que cada estudiante es de una manera, pues cada profesor también. Y a eso hay que sumar que los estilos de aprendizaje son individuales tanto del profesorado como del alumnado. Entonces, lo que creo que puede funcionarle al 70 % de la clase, porque evidentemente si tengo casi 40 personas, no me puedo adaptar a los 40 estilos de aprendizaje, pero intento que aquello que creo que funciona bien para el objetivo principal que es tener una toma en contacto inicial con la interpretación y no tener una experiencia traumática, que creo que eso es fundamental, porque si tienes una experiencia traumática, y con experiencia no me refiero a lo global de la asignatura, sino que si un día tienes un día malo, y hay muchos días malos, siempre lo digo, las primeras semanas en interpretación son horribles. Si por algo me caracterizo es por la sinceridad, y si algo te ha salido mal, te voy a decir que te has salido mal, pero no te voy a decir que dejes la carrera, que

no vales para esto, que te has equivocado o que te vayas dos años fuera antes de volver. Yo, este tipo de frases, no las digo. Pero no las digo en interpretación, no las digo en traducción ni las diría en la vida en general. Incluso si alguien me cae mal, nunca trataría así a un estudiante. Creo que algo que se olvida mucho, no sé si en el contexto académico y universitario de España. A veces pensamos que la gente famosa como los futbolistas, los presentadores de televisión, la gente que es influyente por esto de los *influencers* de ahora, tienen un impacto brutal en la gente que lo sigue o que los ve, pero es que los profesores también tenemos un impacto brutal en los estudiantes y la gente no es consciente de eso. Nosotros no sabemos por qué situación están pasando los estudiantes, pueden tener una depresión, un trastorno, bulimia, anorexia, se les puede haber muerto un familiar, haber roto con un novio, una novia, aunque seáis muy jóvenes, pero esas cosas afectan. Lo que nosotros os digamos puede producir incluso suicidios. Suicidios o abandonos de carrera si no queremos ser tan... Entonces, yo soy muy consciente, o lo intento, porque hay veces que, por supuesto, meteré la pata y heriré sentimientos, porque no soy una persona perfecta, pero sí que intento siempre cuando algo ha salido mal, bueno siempre digo al principio: «esto va a salir mal», a todos. No sé si esto es muy políticamente correcto decirlo, pero mis clases de interpretación, desde 2012, creo recordar que...bueno empecé antes pero aquí en la FTI... antes di en Ciudad1, en Universidad1 y en PaísExtranjero2. Pero cuando regresé a Granada, que yo soy estudiante egresado de aquí y sé la caña que nos meten, siempre he comparado las clases de interpretación con un grupo de alcohólicos anónimos. Lo hago con muchas otras asignaturas, pero el germen vino en interpretación, porque creo que es fundamental compartir cómo nos sentimos todos, al comienzo de la clase, al comienzo de la asignatura, luego voy avanzando según los ejercicios que tenemos y luego al final de la sesión, o del ejercicio, según, siempre cierro con un «cómo te has sentido». ¿Por qué? Porque mal de muchos, consuelo de tontos. ¡Hoy la cosa va de refranes! Pero es verdad, porque el hecho de ver que tú no eres el único que se siente fatal, que cree que no vale para esto, que no vas a aprobar, que no es para ti, que en qué hora, que se te han quitado las ganas de seguir con la carrera, porque ya no es solo interpretación, es todo lo que tienes alrededor más las preocupaciones familiares, económicas, bueno, lo que te he comentado. Entonces, el hecho de que cada uno empiece...además, que no dejo de repetir palabras, eso tú lo sabes porque has sido alumno mío, que siempre pregunto: «¿Cómo te sientes?» y empiezan: «fatal, inseguro, nervioso, deprimido, angustiado», y todo negativo. Luego, de este año, había 4 personas que no terminaban de sentirse negativamente, decían cosas más neutrales. Pero, por lo general, que de un montón solo

4 personas dijeran cosas medianamente neutrales o positivas, decía mucho. La gente ya empezaba a ganar confianza en el grupo porque sentían que si lo hacían mal no pasaba nada porque muchos lo iban a hacer mal. Entonces, se sentían seguros en ese sentido y decían: «bueno, pues yo soy voluntario, corrígemelo». Y lo que siempre digo, destripamos, desde la crítica constructiva, pero destripamos para que el error que cometes aquí intentes evitarlo. Errores que se pueden evitar siempre: tenemos muletillas, manías, las cosas que siempre salen al principio en interpretación con el tema del micro, la respiración fuerte, de decir tacos... Eso les hace gracia, lo de los tacos, siempre les digo: «no podéis empezar una grabación diciendo *joder, coño*», la gente se identifica y empiezan a relajarse.

Pero sí, totalmente, no lo hablamos entre profesores, no es algo que se hable, pero porque a lo mejor mi estilo de enseñanza... yo soy algo más distendida, mi estilo es más cercano, no tengo la figura de profesor doctor, «hábleme de usted». Pero me consta que hay colegas que nunca darían su teléfono móvil a un estudiante, aunque sí que hay otros que lo hacen. Entonces yo puedo decir tal, tratar a los estudiantes de tú a tú... lo primero que intento hacer siempre es aprenderme los nombres, el problema es que hay semestres que tengo muchísimos y me cuesta más, pero siempre intento, aunque sea meterme antes de la clase ver la lista para verles las caras porque siempre suele haber dos a los que confundo y los bautizo de una manera y se quedan así todo el semestre, bautizados mal. Pero, claro, cómo le vas a decir todo eso a un compañero, mira yo hago esto porque... No es que me den pena, es que he estado ahí y sé lo mal que se pasa. Entonces creo que el principal componente que falta de los docentes es la empatía, el ponerse en el lugar del otro. Entonces, ¿se habla? Sí, se habla de la temática, de cómo lo vamos a hacer, de cuáles son las taras o los puntos débiles. Siempre les digo a mis compañeros lo de que esta asignatura es el 80 % psicológica también. Hay que intentar no hacerles más daño, hay gente que está en quinta convocatoria, este año he tenido 2 personas en quinta convocatoria, esas personas cada vez que iban a interpretar, antes lloraban.

M: Eso es lo que te iba a preguntar, ¿cuánto peso otorgas en tus clases a trabajar la confianza de los estudiantes en su capacidad para interpretar?

¿Te refieres a cuánto tiempo invierto o el porcentaje de horas?

M: Me refiero a la importancia que le das.

Si el 80% es lo que les pesa... En todas las clases siempre la trabajamos. Hay clases incluso que les mando deberes para luego porque no me ha dado tiempo a hacer algo en clase porque hemos estado con: «me siento agobiada, me siento mal, no lo voy a sacar», ese tiempo no lo doy por mal empleado, pero tienen que hacer luego la interpretación. Yo confío mucho en ellos. Por ejemplo, siempre lo digo: «si vais a mirar luego cosas que en clase no podéis, os estáis engañando a vosotros», entonces en ese sentido, en interpretación, fácil le dedico un 80 o un 90 %.

Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia en la clase de interpretación

Ya me has dicho algunas, pero ¿qué otras técnicas utilizas para desarrollar la confianza del alumnado a la hora de interpretar?

Pues trabajan en parejas también. Al principio los dejo que se unan por afinidad porque se conocen. El problema es que cuando conoces a alguien no le dices lo malo y menos en una asignatura que sabes que le cuesta. Entonces lo que hago es unir a la gente buena, entiéndeme por buena por gente que veo que no les cuesta nada, que lo llevan ya, que es una asignatura más, que a lo mejor luego son muy exigentes consigo mismos y les sale algo peor en cuanto a ejecución, pero no parten con las mismas dificultades que el resto, como por ejemplo la lengua. A ellos el francés no les supone nada, hablar en francés, escuchar en francés, y entender. Entonces junto a gente a veces con un nivel bajo de lengua que suele unirse a la autoconfianza en ese sentido, con gente que no tenga la autoconfianza ni bien ni mal pero que no están traumatizados con el hecho de dar interpretación. De hecho, he tenido a gente que tiene un nivel de confianza brutal y un nivel de ejecución horroroso, pero horroroso, hasta el punto de suspender y a mí saberme fatal porque son siempre a los que no les importa que les corrijan, que se prestan a todo, sin ningún reparo, hablando, sin tener un...mira yo creo que eso, fíjate, no lo había pensado así pero ahora que me estoy acordando de ciertos estudiantes en particular, creo que está muy ligado el hecho de no ser conscientes de tus limitaciones. La gente que no es consciente de sus limitaciones vive en un planeta ideal para la interpretación, porque no les importa dar patadas al diccionario, a la gramática, a la entonación. Y con esos tienes luego un efecto complicado porque no les vas a decir: «cállate», tú les dices: «sí, sí, tú participa, participa». Pero, claro, como no quieres hundirles en la miseria porque lo están haciendo muy mal, eso también es un problema. Fíjate, a mí este año me ha costado más eso que hacer que la gente creyera en sí mismo, me ha costado más frenar a gente que tenía un subidón de sí mismos [ríe]. Me ha

costado apaciguarlos, como *hold the horses*, como diciendo «frena y escúchate», y que te escuche alguien, eso también lo hago, que trabajen en parejas, que te corrija otra persona y que se corrijan ellos mismos. Ellos tienen que corregirse y volver a sus correcciones semanas después, a sus correcciones y sus audios en este caso si es consecutiva y bilateral. Ellos tienen tablas, una ficha de autoevaluación, que los tiene que acompañar todo el semestre. Tienen que demostrarse a sí mismos que practican todos los días. Y siempre lo digo, con dos minutos me vale.

M: *¿En qué consiste esa plantilla?*

Pues la plantilla se basa en una que me aplicaron a mí hace unos años, la de Docente6, aunque yo la he ido modificando y añadiendo unas cositas. Les he añadido a lo de primera y segunda corrección, cómo te sientes antes de la interpretación y otra después. Esa plantilla es por una parte para corregir los ejercicios de clase, pero por otro lado es para aquellos ejercicios que no hacemos en clase... porque les doy material para aburrir y siempre les digo que *sky is the limit*, si crees que necesitas más, haz más, si crees que vas bien, haz lo mínimo, pero por mi parte no falta material. Entonces con esa plantilla tienen que hacer una reflexión... Se graban hoy, dentro de dos semanas se vuelven a escuchar, bueno se graban y se corrigen, porque grabación sin corrección no tiene sentido. Se graban y se corrigen hoy y dentro de dos semanas lo repiten. Una vez se han corregido la que han hecho dos semanas después, tienen que volver a la que habían hecho hoy. Comparar y ver puntos fuertes y puntos débiles. ¿Repites errores? Y no con eso me refiero a fallos sino a manías que tú tienes. ¿Eso lleva tiempo? Sí, sí lleva, pero es como el que quiere correr una maratón y dice: «yo en la última semana corro todos los días 10 kilómetros», cuando llegas al maratón, pues vamos... Entonces a parte del grupo de alcohólicos anónimos, digo que interpretación es una maratón. A mí no me gusta correr en sí, me parece muy aburrido, pero yo he corrido durante una poca en mi vida porque llevaba un compañero al que le apasionaba correr, entonces yo intento que en interpretación se enganchen a alguien. Y ya es más ameno porque dices: «venga vamos a practicar» y os ponéis los dos, un compañero de piso o ahora que estamos con todo lo telemático y dices: «venga quedamos hoy a las 16:00, venga que no tenemos clase y nos hacemos diez minutillos de interpretación» y ya está, hoy ya lo has hecho.

M: *¿Qué consideras que puede influir negativamente a desarrollar la confianza del alumnado para interpretar?*

El profesorado, creo que mucho, tiene un gran peso. El *feedback* que les damos. El hecho de si tienes un mal día, que a todos nos puede pasar que tengamos una mala racha, que somos personas, eso a veces a los estudiantes se les olvida, que tenemos buenos y malos días, y rachas horribles y problemas personales como todo el mundo. Que intentemos ser un poco de *showman* cuando entramos a clase y es como. «¡ah! Todo es maravilloso». Pero es verdad que algunas veces puede pasar que extrapolemos nuestro malestar y le caiga a alguien, puede pasar. Pero, yo te digo que doy *feedback* malo. Si empezamos...No sé cómo decirlo. La gente conmigo suspende, pero no suspenden humillados. Yo por ejemplo de un 3 para abajo no publico la nota. Digo: «suspense». Perdón, de un 3,5 para abajo este año. Pongo «suspense» en las listas, anonimizadas, claro. Porque creo que eso de: «bueno, se pueden poner nombres y apellidos», no hay necesidad, y menos en nuestra carrera. De hecho, hay gente que se sabe tu DNI, a mí me pasó cuando era estudiante que me decían: «has sacado no sé qué» y yo decía: «si yo no me sé mi DNI todavía, espérate que lo mire» y eso que eran de plástico, no como los de ahora que son tarjetas de crédito. Entonces, pues la gente conmigo suspende, pero intento no humillar en ese sentido. ¿Qué necesidad hay de decirle a alguien que tiene un 0 o un 1?

[problema con el sonido]

Pues eso, ¿qué necesidad hay de ponerle a una persona públicamente un 0 o un 1? Si tú quieres saber tu nota y, sobre todo, si quieres saber en qué has fallado, yo siempre digo: «tutoría». Yo les obligo a tener al menos una tutoría. Y este año en interpretación he llegado a tener sesiones extra, tonta de mí, porque veía que íbamos apretados, el nivel no era precisamente alto para aprobar. Te repito, que suspenden conmigo. Pero no te voy a decir que suspenden contentos, porque obviamente nadie suspende contento, pero lo entienden, entienden qué les falta. Por mucho que no te vayas a dedicar a eso...lo siento. También ha habido gente que conmigo, en mi parte...porque compartimos, eso ha sido complicado...pero si yo tengo contigo 8 semanas y luego tienes 2 semanas con otro profesor y luego 6 semanas con otro profesor o profesora...Si tienes que sacar 5 en las dos partes y tienes un mal día, el cambio de los docentes...no solo en interpretación, sino en cualquier asignatura. Y entonces eso también afecta negativamente. Algo que afecta negativamente a la autoconfianza de los estudiantes es el *mix* de profesorado en interpretación. Porque es una asignatura con un estilo muy personal de impartición y aunque se puedan alcanzar los mismos objetivos, intentamos cubrirlos, los contenidos, de nuevo, no con el mismo estilo docente, y la gente se acostumbra a ti sobre todo si

eres el que empieza. Y tampoco es fácil para el profesor que luego llega. Porque siempre comparan con el anterior, que les ha podido gustar más o menos, pero lo comparan y dicen: «jolín, esta persona me pedía esto, y esta otra me pide lo otro». Y con esta, me ha dicho que valora la evolución y yo estaba ya ahí, ahí en el 4, 4,5 para que me diera la media, pero ahora tomo contacto cuando nada más me quedan 6 semanas para terminar el semestre, que es la mitad casi del semestre, pero es la recta final, digámoslo así, entre que arrancas, te adaptas y entiendes lo que se te pide, ya se te han ido dos semanas fácil. Entonces, el hecho de cambiar de profesores en interpretación también a los alumnos...En otras asignaturas también, pero van por bloques y es diferente porque es un bloque y luego otro que parece otra asignatura dentro de la misma. Pero en interpretación eso afecta mucho el cambiar de profesorado. Otra cosa es que alternáramos: que te dieran una sesión a ti y otra al otro, todo el semestre, siempre igual. Entonces se acostumbran porque vas a la par, remamos en el mismo sentido.

M: ¿Cree que el estudiantado puede aumentar su confianza como intérpretes si trabaja con otros compañeros? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Sí. Sí. Pero bueno, como intérpretes, como estudiantes en general y como ciudadanos de un lugar llamado mundo. Porque van a ver que...Un ejercicio que les hago es escribir en un *post-it* o en una nota o lo que sea, si estuviésemos en presencial...pero bueno todo ha sido *online* este año, pero lo he hecho *online* y se lo han enviado a los compañeros. Bueno, entonces les hago un ejercicio para la autoconfianza y precisamente con los compañeros en el que los emparejo con personas que no conocen, pero ya cuando han pasado unas semanillas o si han hecho un ejercicio individual y se tienen que evaluar, o hacer *peer review* o *peer assessment*. Y entonces, tienen que destacar 3 características positivas de esa persona y se lo dan al otro. Entonces tienen ahí una evaluación objetiva entre comillas de alguien que no conocen y les hace sentirse bien, que igual es una tontería porque te dicen: «tienes una voz muy bonita», a ver, tú no puedes controlar si tienes una voz bonita o no, pero oye, que te lo digan, que te parece horrible cada vez que te escuchas pues mira. O: «eres súper convincente cuando hablas», porque, eso no lo he dicho, pero a parte de lo del grupo de alcohólicos anónimos, etc., siempre digo que tienen que aprender a fingir y no decirme, cuando haya un silencio, noto una respiración, a veces escucho en la grabación el corazón, es muy agobiante, o empiezan a titubear, ya me están diciendo que viene un fallo. Entonces les digo que tienen que aprender a fingir, porque va a hacer que lo que es una barbaridad, se me pase por alto

entre comillas o diga: «oye, pues en una situación real, no, no ha dicho una barbaridad, pero sí que ha omitido algo muy importante, pero ha fluido y lo ha dicho con naturalidad, venga, vamos». Estamos en un contexto académico, no te voy a dar un 10 pero oye, a lo mejor era algo que tenías que decir y lo has dicho bien y lo valoro, porque estamos en un contexto académico.

M: Y hablando de las grabaciones, el hecho de dar las clases de forma online en la asignatura interpretación II (francés), ¿crees que ha influido en la confianza de los estudiantes cuando interpretaban? ¿Ha aumentado o ha disminuido?

Ha aumentado. Ha aumentado porque el hecho de ir al laboratorio...Es que solo fui un día, porque ese mismo día recibí el comunicado de «volvemos a casa», y dije: «¡ah pues mira solo hemos estado un día aquí con el micro y con la cámara». El hecho de estar ahí, y a parte con las mascarillas, es que la situación de pandemia que tenemos no ayuda en ninguna asignatura. Como ha sido en casa, nos veíamos las caras y eso ayudaba. He de decirte que todos mis estudiantes de interpretación, menos dos que tenían problemas de conexión y cuando han podido se la han puesto, todos tenían la cámara abierta. No en todas las asignaturas, pero en interpretación ha sido el caso. Entre otras cosas porque a mí eso también me decía, las caras de susto, de angustia, de estoy -con perdón- *cagao*. Eso ayuda para saber cómo va la clase, si lo que tú crees que estás haciendo bien, lo estás haciendo bien, tener un *feedback*, porque hay veces que yo puedo pensar que voy a buen ritmo y a lo mejor estoy pidiendo demasiado al principio. Yo al principio voy súper lenta, yo creo que ellos se dan cuenta y piensan que no avanzamos, pero claro, yo prefiero ir despacio y que la gente vaya estando más relajada, que tenga ganas de hablar en clase, que no vengan con miedo, llorando, que lo decían que iban a interpretación I llorando o dejaban de ir, luego con la pandemia en clase no se ponían la cámara en el cuatrimestre anterior cuando empezó la pandemia. Entonces, el hecho de dar las clases online, en este caso, ha beneficiado.

Efectos de las creencias de autoeficacia

M: ¿Piensas que al final del cuatrimestre el estudiantado de esta asignatura confía más en sus capacidades para interpretar? ¿En qué aspectos lo has percibido?

¿Que al principio? Sí, pero para dedicarse a ello no.

M: ¿Y cómo lo has notado?

Porque me lo han dicho. Yo les pregunto. Al principio del semestre les pregunto cómo os sentís y las respuestas son siempre horribles, en interpretación sobre todo y al final del cuatrimestre incluso te escriben un correo y te dicen: «muchas gracias porque aunque he suspendido y era mi cuarta o quinta convocatoria, me has hecho pensar que...», es que es muy duro, pero hay un estudiante en particular que lleva muchos años ya, solo le quedan las dos interpretaciones para sacarse el grado, «me has hecho sentirme persona y que no soy una mierda», entonces claro, que te diga eso una persona y aun así ha suspendido. Pues claro, te quedas mal. Porque de nuevo, esos casos así, llámame blanda, pero en esos casos en lo que la persona ha ido *in crescendo*, si es que has visto que no hablaba, que se escondía, que no podía grabarse porque eran grabaciones en blanco porque decía su nombre y ya le costaba decir su nombre. Pero ha tenido una evolución exponencial para arriba, brutal, de hacer interpretaciones, que vale metía *gambazos*, pero estamos en un contexto académico en una asignatura que les da pánico, ¿qué queremos? Pero, oye, había mejorado, su expresión en francés, su expresión en español, su registro, la dicción, el ritmo, ya no hacía grabaciones 3 minutos más largas que el resto de la clase. Pero, de nuevo, cuando hay medias y no se valora cualitativamente eso, que es solo lo numérico, hay vamos muy mal. Y en una asignatura como esta, que yo creo que en todas, pero aquí se tiene que medir lo cualitativo no cuantitativo, esto no va a peso. Esta asignatura es que es muy psicológica.

M: Eso es lo que te iba a preguntar, notabas que esta estudiante iba mejor, pero en general, ¿qué beneficios crees que puede traer que el alumno confíe en que es capaz de interpretar?

¿En general en la carrera?

M: No, en la asignatura de Interpretación II, ¿qué beneficios has notado que tienen los alumnos cuando confían en que pueden interpretar bien?

En general, como esa asignatura es de cuarto, y te habrás dado cuenta tú también como estudiante de que hay gente que le tiene asco a la carrera y es como: «yo para que me metí a esto, esto no es lo que yo quería, o no lo que yo creía que era», pues esta gente dice: «bueno, pues me ha quitado un poco el asco que tenía, me he sentido super cómoda, he conocido gente con la que nunca habría hablado», eso me lo dicen, «y nos sentimos muy a gusto, y nos da pena que se acabe la asignatura» eso este año, ya te digo, es la frase que han dicho en interpretación. A ver, por un lado, decían: «nos da pena, pero tampoco tanta», porque claro, no querían seguir sufriendola, pero se dan

cuenta de que ha mejorado, han trabajado muchísimo, porque de verdad, la gente en general trabaja muchísimo. Cuando está así de motivada la gente trabaja sola sin exigirle nada porque se dan cuenta de que tienen resultados y por supuesto, *feedback* positivo, lo mismo que hago críticas y destrippo como te he dicho, y destripamos en grupo y de manera individual, yo les doy un *feedback* positivo aunque sea una interpretación de un 5 o de un 4, pero les destaco lo positivo: «has metido tres faltas horribles, pero oye, que gusto daba oírte, pero que seguridad, que aplomo, vaya al principio que mal ibas, ibas fatal, hasta que no han pasado estas ideas ibas que yo no sabía si podías respirar, y luego te has ido creyendo la situación, te has ido centrando y te ha ido bien». Ese tipo de *feedback*, que no deja de ser un suspenso o una nota regular, la gente se siente mejor porque dice: «con un poquito más, llego».

M: *¿Y al contrario? ¿Qué consecuencias puede tener que los alumnos no confíen en que son capaces de interpretar adecuadamente?*

Pues mira, yo tengo un estudiante de esta asignatura con el que me he vuelto a reencontrar y fui madrina de su promoción en Año, cuando era licenciatura. Y me he vuelto a reencontrar con este estudiante, en mi grupo. Yo le di otra asignatura, no interpretación, le di traducción. Y me he vuelto a encontrar con este estudiante. Yo la tenía como egresada, y me chocaba porque cuando leí su nombre y apellidos dije: «yo que sé, igual es una prima, pero es que se llama igual y su foto de PRADO, es que es la misma» y hasta le escribí ya y me dijo: «Sí, Docente1, me he cogido contigo porque después de tres años sin tocar la carrera, a ver si apruebo interpretación y te he cogido a ti a ver si tal». Pero claro no asistió, fue a evaluación única final y yo ahí no hice nada, quiero decir, no hice nada, pero sí que es verdad que cuando le corregí intenté darle *feedback* positivo y sobre todo la intenté captar para que viniera a clase, pero tenía pánico. Entonces, que les vaya mal quiere decir que hay gente que se deja la carrera años o no la acaba, conozco yo gente que no la acabó, siendo yo estudiante, por interpretación. Problemas de ansiedad... Yo creo que...pero ya no solo interpretación, puede ser con cualquier asignatura, seamos justos. Y ahí, volvemos a lo mismo, el rol del profesor, el profesor como persona no como académico, yo creo que está muy dejado, porque puedes hacer ejercicios de relajación de una hora en clase de lo que sea y ¿eso de qué sirve? En el sentido de que, qué estás diciendo. A mí por ejemplo me mandas a yoga y me pego un tiro. He ido a yoga por intentarlo, pero soy una persona muy nerviosa, a mí dame un pádel, hago que me mueva. Entonces si la gente no cuadra con tu estilo de enseñanza es muy difícil que lo que tú crees que les está sirviendo, les

sirva. Entonces lo que yo creo hace mucha falta escuchar, escuchar al grupo y saber adaptarte y estar dispuesto a adaptarte porque yo puedo escucharos y decir: «vale, pues muy bien, pero vamos a hacer esto» [ríe].

Vale y, última pregunta: ¿crees que el nivel de confianza que tenga un estudiante en su capacidad para interpretar puede influir en la toma de decisiones sobre su futuro, como, por ejemplo, cursar o no las optativas de interpretación que se ofrecen en la FTI?

Sí, sí, eso está claro. Vuelvo al inicio. Vamos a cerrar de manera circular. Si tú por lo general lo oral no estabas acostumbrado en el sistema educativo, te da miedo porque «uf, uf, ya verás cuando llegues a interpretación», pues ya piensas de primeras que vas con miedo. Y luego llegas y creías que por haberte ido de Erasmus tenías un buen nivel de lengua B y te dicen que qué has estado haciendo que has perdido el tiempo, pues claro, mal vas. Mucha gente dice que solo quiere un 5 o un 4,5 y les apruebas con evaluación continua, que no quieren más, no quiero más. La interpretación I y II tienen poco que ver con las que se ofertan de optativas en el sentido de dinámica, temática, qué se espera de ti, obviamente tienes que hablar escucha y producir en 2 lenguas, etc., pero el enfoque es diferente porque no es lo mismo un intérprete de conferencias que un intérprete de los servicios públicos, no tienen nada que ver. Una de las cosas, que no te la he comentado en toda la conversación es la frialdad que produce la interpretación de conferencias. La interpretación de conferencias eres tú solo bueno con un compañero, en una cabina. En la carrera eres tú solo en el cubículo si estas en el laboratorio o tu solo en tu casa en un cuarto. No estás con personas, estas con máquinas, le hablas a una máquina, a un micrófono, si tienes un compañero colega tal, pero en interpretación en los servicios públicos estás con gente y eso cambia mucho. No es lo mismo estar sentados en círculo haciendo interpretaciones que estar sentado tú solo en un cubículo viéndole la nuca al de delante en el laboratorio, y viéndolo estresado, agobiado, llorar, en vez de estar ahí y decir: «perdone, no lo he entendido, me lo podría repetir por favor». Entonces, claro, claro que influye. Influye muchísimo que la gente venga con asco a la asignatura. Y luego hay gente que tenía súper claro que se quería dedicar a la interpretación, pero cuando se han dado cuenta de que el estrés les puede, decir: «no, no, no, es que lo paso mal, me pongo malo, no me da miedo, pero me pongo malo de la tripa», yo siempre lo digo, si volviese atrás, lo pasaría igual de mal con los nervios, porque soy una persona muy nerviosa. Pero yo he interpretado Número años después de la carrera. La madurez es un grado en interpretación, es vital. Sois niños, jóvenes, sois

niños, a ver hay gente que ha vivido muchas cosas, pero por lo general os faltan muchas cosas por vivir, entonces yo creo que la madurez influye mucho en la autoconfianza, la madurez vital, no académica, influye muchísimo. Entonces sí, yo creo que influye en que luego no se cojan las asignaturas optativas, que además yo creo que, bueno aún no las he impartido, no me han dejado todavía, pero son más bonitas, porque son grupos más pequeños, se mete la gente que quiere, no por rellenar, gente que va a sufrir también, porque en nuestra facultad no se regala nada, pero no es lo mismo.

M: Pues esas eran las preguntas. Si quieres añadir algo más que se te haya quedado en el tintero, adelante.

No, que a mí me da mucha pena que se le tenga ese reparo a la asignatura de interpretación porque creo que no sirve de nada hacer proyectos de innovación en tutorías, etc., si realmente no se escucha la gente. Entonces creo que tu trabajo muy interesante, no sabía que estabas haciendo sobre esto tu TFG, bueno por Docente6 sí que ya sé que muchas cosas que...bueno esto es algo que de hecho nosotros hemos hablado, pero me parece muy necesario porque para dos miserables asignaturas obligatorias que hay, se tenga esa visión, de que si no eres bueno en la lengua no vas a valer para interpretar, eso es mentira. Si eres una persona constante con aplomo, es que al final la lengua se desarrolla. Y a parte, ¿que a lo mejor no vas a valer para la ONU? Es que a lo mejor tu no quieres ONU, te quieres ir a un hospital que tiene interpretación médica. Entonces les estamos cortando las alas a gente que tendría por su calidad empática, por su predisposición social de atención al público, lo que sea, les estamos ya diciendo «no». Y a lo mejor., para conferencias «*buf*, todavía te queda, y no te metas el año que viene al máster después de cuarto porque vas a sufrir y es verdad que necesitarías irte no solo por idioma, sino por dejar de ser tan etnocéntrico, por ver más allá, por vivencias, por mochila, entonces creo que eso es algo que meda mucha pena desde el punto de vista de, ya te digo, que va a hacer 20 años que empecé la carrera, entonces es ahora, en octubre hará 20 años que empecé en la facultad, y me da mucha pena, que se le tenga reparo a esa asignatura, porque la disciplina es preciosa A lo mejor para conferencias, pero es una persona que le encanta ayudar y siempre es una pregunta que hago y no te he dicho, luego transcribe lo que quieras, siempre digo y pregunto al principio: «¿Cuántos de vosotros ya habéis interpretado?» y mucha gente dice: «yo no, yo no, yo no» y les digo: «mentira, si lo habéis hecho, pero no sabíais que lo estabais haciendo, habéis hecho bilaterales por un tubo, cada vez que habéis salido de viaje, cada vez que estabais con un guiri y estabais ayudándole», y dicen «ah, sí, sí, es verdad» y

les digo «¿a que no os poníais nerviosos? ¿Y no os planteáis si estáis pronunciando bien o no? ¿te entienden? Porque a veces es eso lo que falta», vale obviamente hay que pulir, hay que pulir, pero no le des un 10, ¿se le ha entendido? ¿lo ha hecho gramaticalmente correctamente? ¿No tiene una actitud de *Ratatouille*? Pues bueno, no la tendrá, pero...Entonces, ya te digo, me da penita porque la interpretación es bonita y hay muchas posibilidades más allá que estar en la ONU o en organismos internacionales y hay mucha necesidad de gente preparada, y nuestros estudiantes lo están.

M: *Muchas gracias. Estas eran las preguntas.*

Anexo VI. Entrevista con Docente3

Importancia que se le otorga a desarrollar las creencias de autoeficacia durante la formación

- *¿Cree que es importante trabajar en clase la confianza del alumnado a la hora de interpretar? ¿Por qué? ¿El profesorado debe prestar más atención a esa confianza?*

Sí. El primer día intento desmitificar la dificultad de la interpretación bilateral, ya que cualquier persona con una familia mixta o amigos de otra nacionalidad la ha ofrecido espontáneamente alguna vez. También subrayo la importancia de la práctica autónoma con los recursos de Prado y la aplicación del método KISS (*keep it short and simple*).

Sin embargo, la pronunciación y la cultura general deficientes de muchos estudiantes, así como la poca práctica oral de la lengua con la que llegan a tercero les lastran.

- *¿Cuánto peso otorga en sus clases a trabajar la confianza de los estudiantes en su capacidad para interpretar?*

Es difícil de cuantificar, pero siempre insisto en que pueden perfectamente transmitir el sentido con palabras más sencillas y apoyándose en el lenguaje no verbal (entonación, sonrisa) para suplir las posibles deficiencias y sortear las dificultades. La perfección no existe, pero la sonrisa da confianza, tanto en sí mismo como en la calidad de la prestación de cara al cliente. La preparación puede ayudar a los más (in)tenso.

Prácticas que pueden influir en las creencias de autoeficacia en la clase de interpretación

- *¿Qué técnicas utiliza para desarrollar la confianza del estudiantado cuando interpreta? ¿Cómo lo hace? ¿Qué prácticas cree que desarrollan la confianza del estudiantado cuando interpretan?*

Ninguna en particular, me temo: explicar que yo también tengo dificultades en español. Aplaudir cuando los he visto en apuros pero que han terminado el ejercicio dignamente. Intentar hacerles ver que pueden simplificar. Recordarles que no estamos operando a nadie, intentar quitarle hierro al asunto y recordándoles que la práctica hace el herrero. Tomar distancia también y reflexionar sobre el proceso: el primer ejercicio consiste en detectar las dificultades del examen final del curso anterior y explicar cómo hubieran podido resolverlas sobre la marcha.

- *¿Qué considera que puede influir negativamente a desarrollar la confianza del alumnado para interpretar?*

Su nivel de lengua y de cultura general, el hecho de que no se hayan ido de Erasmus y que su habla sea ortopédica. Su personalidad y su visión de la profesión. Algunos no dominan las fórmulas conversacionales, con lo cual intervenciones que deberían ser automáticas les suponen un reto.

- *¿Cree que el estudiantado puede aumentar su confianza como intérpretes si trabaja con otros compañeros? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?*

Depende de qué compañero le toque, pero en general es positivo.

- *El hecho de dar las clases de forma online en la asignatura interpretación II (francés), ¿cree que ha influido en la confianza de los estudiantes cuando interpretaban? ¿Ha aumentado o ha disminuido?*

Muchos no encendían la cámara para protegerse, pero en general las clases salieron bien. La posibilidad de separarlos en salas distintas (como si fueran cabinas) ayudó a los que tienen menos autoconfianza, porque sus compañeros no los escuchaban entonces. La pandemia ha obligado a cancelar la Feria del Libro. Cuando interpreto en la presentación de un libro en francés les invito a asistir. Así ven cómo supero las dificultades puntuales. Muchos me han dicho que así entendieron realmente el método KISS. Desgraciadamente, a los alumnos con la autoestima baja les ha afectado más el estrés de la situación, la soledad, la precariedad...

Efectos de las creencias de autoeficacia

- *¿Piensa que al final del cuatrimestre el estudiantado de esta asignatura confía más en sus capacidades para interpretar? ¿En qué aspectos lo ha percibido?*

No todos, pero en general sí. Más seguridad, más risas.

- *¿Qué beneficios puede traer que un alumno confíe en que es capaz de interpretar de forma correcta? ¿Y al contrario?*

Los mismos que para cualquier otra actividad. La inseguridad (lingüística) merma la capacidad de reaccionar.

- *¿Cree que el nivel de confianza que tenga un estudiante en su capacidad para interpretar puede influir en la toma de decisiones sobre su futuro, como, por ejemplo, cursar o no las optativas de interpretación que se ofrecen en la FTI?*

Claramente. Si disfrutas en una clase, quieres más. Si sufres, no.

Anexo VII. Declaración de consentimiento¹⁰ informado del estudiantado participante

Declaración de consentimiento

Yo, _____, declaro que participo voluntariamente en la reunión grupal celebrada en formato online como parte de la investigación del Trabajo Final de Grado de Álvaro López González. Asimismo, doy mi autorización para que la conversación grupal sea grabada y para que los resultados obtenidos se utilicen con fines de investigación, siempre de forma anónima.

Firmado:

Fecha:

¹⁰ Adaptado de Haro-Soler (2018)

Anexo VIII. Declaración de consentimiento¹¹ informado del profesorado

Declaración de consentimiento

Yo, _____, declaro que participo voluntariamente en la entrevista como parte de la investigación del Trabajo Final de Grado de Álvaro López González. Asimismo, doy mi autorización para que la conversación sea grabada y para que los resultados obtenidos se utilicen con fines de investigación, siempre de forma anónima.

Firmado:

Fecha:

¹¹ Adaptado de Haro-Soler (2018)

Anexo IX. Guía docente de la asignatura Interpretación II (francés)

GUIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

INTERPRETACIÓN 2 Francés

Curso 2020-2021

(Fecha última actualización: 20/07/2020)

(Fecha de aprobación en Consejo de Departamento: 20/07/2020)

MÓDULO	MATERIA	CURSO	SEMESTRE	CRÉDITOS	TIPO
Interpretación	Interpretación 2	4º	7º	6	Obligatorio
PROFESORES ⁽¹⁾			DIRECCIÓN COMPLETA DE CONTACTO PARA TUTORÍAS		
<ul style="list-style-type: none"> • Jesús de Manuel: grupos A y C • Ana Gregorio Cano: grupo B • Beatriz Sánchez Cárdenas: grupos A, B, C • Elisabeth Stévaux: grupos A, B, C 			Dpto. Traducción e Interpretación, calle Buensuceso, 11 Correo electrónico:		
			<ul style="list-style-type: none"> • jdmanuel@ugr.es • anagregcan@ugr.es • bsc@ugr.es • estevaux@ugr.es 		
			HORARIO DE TUTORÍAS Y/O ENLACE A LA PÁGINA WEB DONDE PUEDAN CONSULTARSE LOS HORARIOS DE TUTORÍAS ⁽¹⁾		
GRADO EN EL QUE SE IMPARTE			OTROS GRADOS A LOS QUE SE PODRÍA OFERTAR		
Grado en Traducción e Interpretación			Grado en Traducción e Interpretación y Turismo		
PRERREQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES					
Requisitos: Haber superado <ul style="list-style-type: none"> • 12 créditos del módulo de lengua A (propia) y su cultura • 18 créditos del módulo de lengua B (Primera Lengua Extranjera) y su cultura 					
BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS (SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL GRADO)					
<ul style="list-style-type: none"> • Traducción a vista, fragmentada y resumida • Interpretación de enlace, social; análisis, síntesis y toma de notas 					
COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS					

¹ Consulte posible actualización en Acceso Identificado > Aplicaciones > Ordenación Docente



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

INFORMACIÓN SOBRE TITULACIONES DE LA UGR
grados.ugr.es

Página 1

COMPETENCIAS GENERALES

- Conocer la lengua A (propia), escrita y oral, en niveles profesionales
- Conocer la cultura de la lengua A (propia)
- Conocer la lengua B (primera lengua extranjera), escrita y oral, en niveles profesionales.
- Ser capaz de organizar y planificar.
- Ser capaz de resolver problemas.
- Ser capaz de analizar y sintetizar.
- Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género.
- Ser capaz de gestionar la información.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo.
- Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión.
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.
- Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.
- Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales y la mediación lingüística.
- Ser capaz de trabajar en un contexto internacional.
- Ser capaz de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar.
- Ser capaz de aprender en autonomía.
- Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones
- Desarrollar la creatividad.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual.
- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo.
- Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación.
- Ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos.
- Conocer las herramientas básicas de la interpretación.
- Saber las técnicas y herramientas informáticas profesionales.
- Conocer los procesos de codificación y descodificación lingüísticos asociados a los procesos de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación.
- Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Ser capaz de aplicar las destrezas de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional.
- Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación.
- Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional.
- Ser capaz de usar con eficacia la memoria a corto, medio y largo plazo.
- Ser capaz de aplicar con eficacia las técnicas de interpretación de enlace y toma de notas.
- Ser capaz de realizar tareas de traducción a vista.
- Ser capaz de trabajar en un contexto docente multicultural; ser capaz de integrar el conocimiento a partir de la intervención de invitados expertos en el aula.



OBJETIVOS (EXPRESADOS COMO RESULTADOS ESPERABLES DE LA ENSEÑANZA)

El objetivo general es que el estudiante perfeccione su competencia interpretativa en el marco de la interpretación dialógica (bilateral) y monológica, y que desarrolle las técnicas de traducción a la vista como actividad profesional en sí misma y como aprendizaje de la coordinación de esfuerzos cognitivos que compiten entre sí en interpretación.

Al final de esta asignatura, el estudiante conocerá:

- Los perfiles laborales más usuales, así como las técnicas o modalidades más habituales en el ejercicio profesional de la interpretación en francés/español.
- Los aspectos económicos y profesionales del mercado de la interpretación en francés/español.
- Los orígenes y evolución histórica de la interpretación simultánea.
- Distintas situaciones comunicativas habituales en el mercado de la interpretación en francés/español, para poder anticipar sus componentes y practicar la interpretación bilateral y la traducción a la vista en el marco de las mismas.
- La responsabilidad social del intérprete profesional en francés/español.
- La visibilidad del intérprete como profesional.
- Los factores o esfuerzos que intervienen en el proceso de la traducción a la vista en sus diversas técnicas y situaciones.
- Las herramientas básicas para el análisis textual orientado a la traducción a la vista.
- La técnica de la toma de notas.
- La dinámica y los principios de la comunicación dialógica mediada.

Objetivos específicos:

Al final de esta asignatura, el estudiante será capaz de:

- Usar con eficacia la capacidad de atención y la memoria a corto, medio y largo plazo.
- Comprender y analizar con adecuación y rapidez discursos y textos de temática general en sus lenguas de trabajo, con vistas a la práctica de la interpretación.
- Analizar con rapidez funciones textuales y comunicativas relevantes en el proceso de interpretación.
- Aplicar con eficacia las herramientas básicas del análisis textual orientado a la traducción a la vista.
- Usar con agilidad las técnicas básicas de la oratoria pública en francés/español.
- Reconocer los factores contextuales relevantes en el proceso de interpretación.
- Resolver con agilidad las dificultades específicas que minimizan la calidad del proceso y producto del intérprete (cifras, nombres, referencias culturales, etc.)
- Documentarse y gestionar la información en función de su relevancia.
- Tomar decisiones en el marco del proceso de interpretación.
- Aplicar con eficacia la técnica de toma de notas, aplicada a situaciones comunicativas de complejidad media.
- Gestionar y aplicar con eficacia los esfuerzos que intervienen en el proceso de traducción a la vista en sus diversas técnicas y situaciones.
- Aplicar con eficacia la técnica de interpretación bilateral en francés/español a un nivel medio.
- Aplicar con eficacia la técnica de la traducción a la vista francés/español.
- Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género, con vistas a la práctica de la interpretación.
- Reconocer la diversidad cultural y las variedades lingüísticas asociadas a sus lenguas de trabajo, francés y español, así como su repercusión en la comunicación.
- Reforzar y consolidar, a través del aprendizaje autónomo, los conocimientos y técnicas adquiridos en el aula.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales y la mediación lingüística.
- Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión.



TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA

TEMARIO TEÓRICO:

1. La traducción a vista (TAV): descripción, criterios de calidad, diferencia entre la traducción escrita y la traducción a vista, esfuerzos cognitivos en la TAV y en la Interpretación Simultánea (IS), ventajas e inconvenientes de la TAV frente a la IS, modelo de esfuerzos aplicado a la TAV, disponibilidad lingüística y modelo gravitacional (Gile 1995, 2009).
2. Modalidades prácticas de la TAV francés/español en el mercado laboral, aspectos éticos, económicos y profesionales.
3. Preparación de la traducción a vista francés/español: técnicas (subrayado, segmentación, traducción, numeración, etc.) y estrategias (anticipación, generalización, segmentación, transformación, etc.), encaminadas a la identificación de la información esencial versus accesoria, detección y resolución de las dificultades semánticas, lingüísticas, estilísticas, sintácticas, etc.
4. La interpretación bilateral en francés/español: situaciones prototípicas, anticipación de componentes e integración de la TAV en situaciones de interpretación bilateral.
5. La toma de notas: repaso y profundización de conocimientos adquiridos en Interpretación 1.

TEMARIO PRÁCTICO:

Seminarios/Talleres

1. Repaso de situaciones comunicativas y de modalidades de interpretación en francés/español.
2. Lectura de textos en las lenguas B/C, francés.
3. Práctica de refuerzo de la automatización de fórmulas rutinarias y convencionales relacionadas con la actividad conversacional de la IB.
4. Práctica de la toma de notas.
5. Práctica de la traducción a vista francés/español.
6. Práctica de la IB en distintas situaciones comunicativas en francés/español.

Prácticas de Laboratorio

Práctica 1. Práctica de las fórmulas rutinarias y conversacionales en las lenguas de trabajo, francés/español

Práctica 2. Práctica de exposiciones y presentaciones orales.

Práctica 3. Práctica de la IB en francés/español.

Práctica 4. Práctica de la traducción a la vista y de la toma de notas en francés/español.

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL Y COMPLEMENTARIA

- Alban Alentar, A. (2007) *Manual de oratoria*. Disponible en <http://www.eumed.net/libros/2007b/302/indice.htm>
- Alexieva, B. (1997). "A typology of Interpreter-Mediated Events." *The Translator* 3, 2, 153-174.
- Agrifoglio, M. (2004). "Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures." *Interpreting* 6, 1, 43-67.
- Collados Aís, A. & Fernández Sánchez, M. M. (eds.) (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Gambier, Y. (2004). "La traduction audiovisuelle : un genre en expansion." *Meta* 49: 1, 1-11.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Página 4

INFORMACIÓN SOBRE TITULACIONES DE LA UGR
grados.ugr.es

- Gile, D. (1985). "Les termes techniques en interprétation simultanée." *Meta* 30, 3, 199-210.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. (Revised edition) Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Iglesias Fernández, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias: Teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Jiménez Ivars, A. (2000). *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis doctoral. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Jiménez Ivars, A. (2003). *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis doctoral. Unviuersitat Jaume I. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0519103-121513/>
- Jiménez Ivars, A. (2008). "Sight Translation and Written Translation. A Comparative Analysis of Causes of Problems, Strategies and Translation Errors within the PACTE Translation Competence Model." *Forum* 6, 2, 79-104.
- Lambert, S. (2004). "Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation." *Meta* 49, 2, 294-306.
- Lyr, G. (2003). *Oser s'exprimer. Savoir parler en public*. París : Eyrolles.
- Martin, A. (1993) "Teaching Sight Translation to Future interpreters." En Picken, C. (ed.) *La Traduction au Coeur de la Communication*. Proceedings of the XIII FIT World Congress. Londres: Institute of Translation and Interpretation, 398-405.
- Rozan, J. F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Viaggio, S. (1995). "The praise of Sight Translation (And Squeezing the Last Drop There it of." *The Interpreters' Newsletter* 6, 33-42.
- Walter, H. (1998) *Le français dans tous les sens*. París: Laffont.

ENLACES RECOMENDADOS

Sesiones plenarias del Parlamento Europeo
<http://www.europarl.europa.eu/activities/plenary/cre.do?language=FR>

Programación del canal Europe by Satellite (EbS)
<http://ec.europa.eu/avservices/ebs/schedule.cfm>

Conferencias y eventos de Naciones Unidas
<http://www.un.org/spanish/conferences/eventos.shtml>

Le Monde
<http://www.lemonde.fr>

Le Monde Diplomatique
<http://www.monde-diplomatique.fr>

Radio France internationale
http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil_apprendre.asp

France 24
<http://www.france24.com/fr/>

Plataforma SWAD
<http://swad.ugr.es/>



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

INFORMACIÓN SOBRE TITULACIONES DE LA UGR
grados.ugr.es

Página 5

<p>Biblioteca universitaria de la Universidad de Granada http://www.ugr.es/~biblio/</p> <p>Nota: en clase se facilitarán enlaces adicionales.</p>
<p>METODOLOGÍA DOCENTE</p>
<p>ACTIVIDADES PRESENCIALES: 40% (2,4 créditos ECTS — 60horas)</p> <p>CLASES PLENARIAS en las que se presentan los conceptos y procedimientos asociados a las competencias corresponden al 2,5% del total de créditos ECTS — 4 horas. Se realizan actividades en grupos integrados por alumnos nacionales y de intercambio.</p> <p>PRÁCTICAS DE LABORATORIO: Prácticas formativas en cabinas individuales con ejercicios preparados para las competencias corresponden al 17,5% del total de créditos ECTS — 25 horas.</p> <p>SEMINARIOS DE BILATERAL: prácticas formativas en grupos reducidos Estas actividades se relacionan con las competencias corresponden al 17,5% del total de créditos ECTS — 25 horas.</p> <p>TUTORÍAS en las que se sigue de manera personalizada en grupos reducidos el progreso de cada alumno y que permite profundizar en la adquisición de los conceptos y procedimientos y evaluar de forma individual los resultados de aprendizaje. Estas actividades se relacionan con las competencias corresponden a 2,5 % créditos ECTS — 4 horas.</p> <p>EXAMEN: para cada materia al examen le corresponden 0,1 créditos ECTS — 2 horas.</p> <p>ACTIVIDADES NO PRESENCIALES: 60%, (3,6 créditos ECTS — 90horas)</p> <p>PRÁCTICAS INDIVIDUALES DE INTERPRETACIÓN: Estas actividades se relacionan con las competencias corresponden al 25% del total de créditos ECTS — 37 horas.</p> <p>APRENDIZAJE INDIVIDUAL AUTÓNOMO: Estas actividades se relacionan con las competencias corresponden al 35% del total de créditos ECTS — 53 horas.</p>
<p>EVALUACIÓN (INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PORCENTAJE SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL, ETC.)</p>
<p>La convocatoria ordinaria estará basada en la evaluación continua del estudiante y el examen final. Aquellos estudiantes que por causas justificadas no puedan cumplir con el método de evaluación continua en convocatoria ordinaria podrán solicitar acogerse a la evaluación única final durante las 2 primeras semanas de impartición de la asignatura. Para ello deberán presentar una solicitud escrita al director del departamento responsable de la asignatura (ver normativa, cap. IV, art. 8.2., p. 8) (http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/informacionacademica/convocatorias/ngc7121). En las convocatorias ordinarias, para los estudiantes que sigan evaluación continua, la evaluación constará de: Examen: Mínimo 60% y máximo 70% de la nota final. Prueba de interpretación puede constar, según metodología docente, de un ejercicio de traducción a la vista (francés-español) de textos no especializados y/o un ejercicio de interpretación bilateral de situaciones comunicativas</p>

<p>semejantes a las practicadas en clase. Seminarios: Mínimo 30% y máximo 40% de la nota final (solo si se supera la prueba). Evaluación formativa en los seminarios de bilateral. Para cada materia de este módulo, los procedimientos de evaluación formativa serán similares.</p> <p>En la convocatoria extraordinaria, independientemente del tipo de evaluación que se haya seguido, la evaluación constará de un examen con las siguientes pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación bilateral: 50 % de la calificación • Traducción a vista: 50 % de la calificación <p>Es necesario obtener un 4 en ambas para poder hacer media.</p> <p>El sistema de calificaciones se expresará mediante calificación numérica de 0 a 10 según lo establecido en el RD 1125/2003, de 3 de septiembre, por el que se establece el sistema de créditos y sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en territorio nacional.</p>	
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS QUE FORMARÁN PARTE DE LA EVALUACIÓN ÚNICA FINAL ESTABLECIDA EN LA "NORMATIVA DE EVALUACIÓN Y DE CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA"</p>	
<p>Para los estudiantes que se acojan a la evaluación única final, la evaluación constará de un examen con las siguientes pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación bilateral: 50 % de la calificación • Traducción a vista: 50 % de la calificación <p>Es necesario obtener un 4 en ambas para poder hacer media.</p>	
<p style="text-align: center;">ESCENARIO A (ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL)</p>	
<p>ATENCIÓN TUTORIAL</p>	
<p>HORARIO (Según lo establecido en el POD)</p>	<p>HORARIO (Según lo establecido en el POD)</p>
<p>Consultar en: http://tradinter.ugr.es/pages/personal</p>	<p>Consultar en: http://tradinter.ugr.es/pages/personal</p>
<p>MEDIDAS DE ADAPTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE</p>	
<p>Se seguirán las medidas de la aplicación la Facultad de Traducción e Interpretación del Plan de adaptación de la enseñanza de la UGR para el curso 2020-21, aprobadas en Junta de Facultad el 06/07/2020. Todos los grupos de las asignaturas que se imparten en la Facultad de Traducción e Interpretación, independientemente del número de alumnos matriculados o del aula en la que se imparta, se dividirán en dos subgrupos. La primera semana de docencia, se utilizará el primer día de clase para explicar al subgrupo 1 el contenido y el funcionamiento de la asignatura. El segundo día se hará lo mismo con el subgrupo 2. A partir de entonces, los subgrupos 1 de todas las asignaturas acudirán a todas las clases de forma presencial a partir de la semana 2 de clase, los subgrupos 2, lo harán de forma virtual y seguirán las clases a través de las cámaras que se instalarán en cada aula para la retransmisión de las clases. La semana siguiente se hará al contrario y así de forma</p>	



<p>sucesiva, de forma que cada subgrupo tendrá 7 semanas de forma presencial y 7 semanas de forma virtual. Las clases se retransmitirán al subgrupo que siga la clase de manera no presencial mediante Meet o Zoom. Se utilizará la plataforma Prado para la entrega de tareas.</p>	
<p>MEDIDAS DE ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Instrumentos, criterios y porcentajes sobre la calificación final)</p>	
<p>Convocatoria Ordinaria</p>	
<p>En la convocatoria ordinaria la evaluación será continua y consistirá en la realización de diferentes pruebas de interpretación, síncronas o asíncronas, que se irán realizando a lo largo de la asignatura.</p> <p>Pruebas (en el aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prueba de Interpretación bilateral (25 %) • Prueba de Traducción a Vista (25 %) <p>Tareas en el aula o asíncronas (entregadas en PRADO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea de Interpretación bilateral (25 %) • Tarea de Traducción a Vista (25 %) <p>Será necesario alcanzar un 4 en cada una de estas pruebas y tareas para poder hacer media.</p>	
<p>Convocatoria Extraordinaria</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El examen para la convocatoria extraordinaria se realizará en la Facultad de Traducción e Interpretación. • El examen constará de las siguientes pruebas, que versarán sobre temas vistos en la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretación bilateral (50 %) ○ Traducción a Vista (50 %) 	
<p>Evaluación Única Final</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El examen para los alumnos que hayan solicitado la evaluación única final se realizarán en la Facultad de Traducción e Interpretación. • El examen constará de las siguientes pruebas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretación bilateral (50 %) ○ Traducción a Vista (50 %) <p>Será necesario alcanzar al menos un 4 en cada una de estas pruebas para poder hacer media.</p>	
<p>ESCENARIO B (SUSPENSIÓN DE LA ACTIVIDAD PRESENCIAL)</p>	
<p>ATENCIÓN TUTORIAL</p>	
<p>HORARIO (Según lo establecido en el POD)</p>	<p>HORARIO (Según lo establecido en el POD)</p>
<p>Consultar en: http://tradinter.ugr.es/pages/personal</p>	<p>Consultar en: http://tradinter.ugr.es/pages/personal</p>
<p>MEDIDAS DE ADAPTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE</p>	



<ul style="list-style-type: none"> • Las clases se impartirán por videoconferencia, plataformas Meet o Zoom, siguiendo el mismo horario establecido. • Las tareas se entregarán mediante la plataforma PRADO.
MEDIDAS DE ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Instrumentos, criterios y porcentajes sobre la calificación final)
Convocatoria Ordinaria
<p>En la convocatoria ordinaria la evaluación será continua y consistirá en la realización de diferentes pruebas de interpretación, síncronas o asíncronas, que se irán realizando a lo largo de la asignatura.</p> <p>Pruebas (mediante la plataforma Meet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prueba de Interpretación bilateral (25 %) • Prueba de Traducción a Vista (25 %) <p>Tareas en el aula o asíncronas (entregadas en PRADO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea de Interpretación bilateral (25 %) • Tarea de Traducción a Vista (25 %) <p>Será necesario alcanzar un 4 en cada una de estas pruebas y tareas para poder hacer media.</p>
Convocatoria Extraordinaria
<ul style="list-style-type: none"> • El examen para la convocatoria extraordinaria se realizará mediante la plataforma Meet. Será necesario disponer de una grabadora de voz. • El examen constará de las siguientes pruebas, que versarán sobre temas vistos en la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretación bilateral (50 %) ○ Traducción a Vista (50 %) <p>Será necesario alcanzar al menos un 4 en cada una de estas pruebas para aprobar la asignatura.</p>
Evaluación Única Final
<ul style="list-style-type: none"> • El examen para la convocatoria extraordinaria se realizará mediante la plataforma Meet. Serán necesario disponer de una grabadora de voz. • El examen constará de las siguientes pruebas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretación bilateral (50 %) ○ Traducción a Vista (50 %) <p>Será necesario alcanzar un 4 en cada una de estas pruebas para poder hacer media.</p>
INFORMACIÓN ADICIONAL (Si procede)

