



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2021/2022

Aprendiendo a interpretar: estudio sobre las creencias de autoeficacia del
estudiantado de especialidad Francés

María Barnuevo Collado

Tutora: Guadalupe Soriano Barabino



Resumen

Las creencias de autoeficacia, referidas a la percepción de un individuo sobre sus propias capacidades para llevar a cabo una tarea determinada, han demostrado ser de especial importancia en numerosos campos, pues están relacionadas con factores de éxito y pueden influir, entre otros, en la motivación, la toma de decisiones, la persistencia y el esfuerzo de los individuos. El presente trabajo pretende explorar el papel de dichas creencias en el ámbito de la didáctica de la interpretación y, más concretamente, analizar y proponer diversas teorías, prácticas docentes y acciones que pueden influir en su desarrollo por parte del estudiantado de la especialidad Francés del grado en Traducción e Interpretación. Para lograrlo, se ha diseñado un estudio empírico basado en la técnica cualitativa del grupo de discusión, que ha permitido conocer la percepción del estudiantado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Los resultados obtenidos arrojan información muy valiosa sobre las características de la enseñanza de la interpretación en el grado y llevan a la conclusión de que las creencias de autoeficacia siguen quedando relegadas a un segundo plano en la formación de intérpretes.

Palabras clave: creencias de autoeficacia, interpretación, docencia, grado en TeI, percepción del estudiantado

Abstract

Self-efficacy beliefs, which refer to a person's perception of her own abilities to carry out a given task, are of particular importance in many fields, as they are related to success factors and can influence, among others, an individual's motivation, decision-making, persistence and effort. The present paper aims to explore the role of these beliefs in the field of interpreting teaching and, more specifically, to analyse and propose various theories, teaching practices and actions that may influence their development in students who have French as their first working language and are enrolled in the Bachelor's degree in Translation and Interpreting. To achieve this, an empirical study based on the qualitative technique of the discussion group has been designed. It has allowed us to know the perception of the students registered at the Faculty of Translation and Interpreting of the University of Granada. The results obtained provide valuable information on the

characteristics of interpreting teaching in this particular degree course and lead to the conclusion that self-efficacy beliefs continue to be relegated to a secondary role in interpreter training.

Keywords: self-efficacy beliefs, interpreting, teaching, Translation and Interpreting degree, student's perception

Résumé

Les croyances d'autoefficacité, qui font référence à la perception qu'ont les individus sur leurs capacités à accomplir une tâche donnée, se sont avérées particulièrement importantes dans de nombreux domaines. En effet, elles sont en rapport avec des facteurs de réussite et peuvent avoir une influence sur la motivation, la prise de décisions, la persistance et les efforts des individus. Le présent travail vise à explorer le rôle de ces croyances dans le domaine de l'enseignement de l'interprétation. Plus concrètement, il vise à analyser et proposer différentes techniques, pratiques d'enseignement et actions qui peuvent avoir une influence sur le développement des croyances d'autoefficacité chez les étudiants de licence/bachelier en Traduction et Interprétation, et dont le français constitue la première langue de travail. Pour atteindre ces objectifs, une étude empirique basée sur la technique qualitative des groupes de discussion a été développée, ce qui a permis de connaître la perception du corps étudiant appartenant à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Grenade. Les résultats obtenus fournissent de précieuses informations sur les caractéristiques de l'enseignement de l'interprétation au niveau du premier cycle universitaire et mènent à la conclusion que les croyances d'autoefficacité continuent à être reléguées à un deuxième plan dans la formation des interprètes.

Mots clés : croyances d'autoefficacité, interprétation, enseignement, licence/bachelier en Traduction et Interprétation, perception du corps étudiant

Contenido

Lista de siglas y abreviaturas

1.	Objeto de estudio y justificación	1
2.	Creencias de autoeficacia	2
2.1.	Conceptos adyacentes a las creencias de autoeficacia.....	3
2.1.1.	La autoconfianza.....	3
2.1.2.	La autoestima.....	3
2.1.3.	El autoconcepto	4
2.2.	La Teoría Social Cognitiva de Bandura.....	4
2.3.	Creencias de autoeficacia en el ámbito de la Interpretación.....	6
2.3.1.	Competencias del intérprete	8
3.	La profecía autocumplida: el efecto Pigmalión.....	10
4.	Las creencias de autoeficacia en el aula de interpretación	11
4.1.	El papel del profesorado	11
4.1.1.	Autorregulación del aprendizaje, <i>feedback</i> , y autoevaluación	12
4.2.	Práctica de la interpretación en el aula	14
4.2.1.	Ejercicios previos a la interpretación.....	15
4.2.2.	El papel de la interpretación inversa	17
4.2.3.	El <i>mindfulness</i>	18
4.2.4.	La Técnica Alexander.....	19
5.	La técnica del grupo de discusión	20
5.1.	Características de la técnica del grupo de discusión.....	21
5.1.1.	Tamaño y selección del grupo diana	21
5.1.2.	Espacio y tiempo propios	22
5.1.3.	Figura del moderador.....	22
5.1.4.	Fases del desarrollo del grupo de discusión	23
5.2.	Aplicación de la técnica del grupo de discusión a nuestro estudio empírico... 24	

5.2.1.	Captación del grupo diana	24
5.2.2.	Número de sesiones y participantes	25
5.2.4.	El guion de preguntas	26
5.2.5.	Consideraciones importantes para el tratamiento de la información.....	29
6.	Resultados.....	30
6.1.	Opinión sobre la interpretación	30
6.2.	Percepción sobre las asignaturas de interpretación ofertadas en el grado	31
6.3.	Comparación entre las propias capacidades para interpretar y para traducir...	33
6.4.	Nivel de preparación para salir al mercado laboral como intérpretes.....	34
6.5.	Nivel de las creencias de autoeficacia desde el inicio de las clases de interpretación hasta la actualidad	37
6.6.	Influencia percibida de las creencias de autoeficacia a la hora de interpretar .	38
6.7.	Papel del profesorado en el desarrollo de la confianza en las propias capacidades para interpretar	39
6.7.1.	Profesorado y creencias de autoeficacia.....	39
6.7.2.	<i>Feedback</i> y evaluación	40
6.7.3.	Nivel de exigencia	43
6.7.4.	Toma de notas.....	44
6.8.	Papel de los compañeros en el desarrollo de la confianza en las propias capacidades para interpretar	45
6.9.	Percepción sobre las asignaturas de interpretación optativas	45
6.10.	Percepción sobre el desarrollo y la organización de las clases de interpretación en el grado	47
6.10.1.	Ejercicios realizados en el aula de interpretación	49
6.10.2.	Interpretación inversa	51
6.10.3.	Mindfulness	53
6.10.4.	Técnica Alexander	56
6.10.5.	Formato de las clases de interpretación	57

6.10.6.	Autoevaluación	60
6.11.	Percepción sobre el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado	61
6.12.	Aspectos positivos y negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado	63
7.	Conclusiones.....	66
8.	Bibliografía.....	71
9.	Anexo	80

Lista de siglas y abreviaturas

FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
Grado en TeI	Grado en Traducción e Interpretación
ICT	Interpretación en el Comercio y el Turismo
ISSPP	Interpretación en los Servicios Públicos
MUIC	Máster Universitario en Interpretación de Conferencias
TaV	Traducción a vista
TSC	Teoría Social Cognitiva
UGR	Universidad de Granada

1. Objeto de estudio y justificación

El presente trabajo de fin de grado se enmarca en el ámbito de la didáctica de la interpretación y tiene como objeto explorar diversas teorías, prácticas docentes y acciones que influyan en el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado.

En el año 2021, nuestro compañero Ángel Peinado Castillo, de la especialidad Inglés, llevó a cabo un estudio empírico sobre los factores que influyen en el desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado de Interpretación II Inglés, desde la perspectiva de ese colectivo (Peinado, 2021). Los resultados de dicho trabajo constituyen el punto de partida de nuestra investigación. Así, una vez delimitados los factores que pueden influir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia, consideramos pertinente centrarnos en el aula de interpretación y explorar qué se puede hacer en ella para favorecer su desarrollo en estudiantes de la especialidad Francés.

El concepto de creencias de autoeficacia aparece por primera vez en el campo de la psicología, en el que Albert Bandura (1977) 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» (Bandura, 1987: 416). Además, esos juicios no constituyen una percepción sobre las capacidades generales de un individuo, sino que están relacionados con una actividad concreta (Bandura, 2006: 307; en Haro-Soler, 2018a: 1). Por lo tanto, si seguimos la línea de Haro-Soler (2018a) y aplicamos esta definición a nuestro ámbito de estudio, concluimos que las creencias de autoeficacia para interpretar constituyen la confianza de un intérprete o estudiante de interpretación en sus capacidades para interpretar.

Los estudios de Bandura (1986, 1987, 1997) han demostrado la importancia de nuestro objeto de estudio, pues las creencias de autoeficacia pueden influir en el proceso de toma de decisiones, en el establecimiento de objetivos, en la motivación, en el esfuerzo y la persistencia que se dedican en el desempeño de la tarea, así como en el control de estados emocionales, como la ansiedad, que dificultarían la resolución de problemas (en Haro-Soler, 2018a: 2). Sin embargo, pese al importante papel que desempeñan, las creencias de autoeficacia han sido relegadas a un segundo plano en la formación de traductores e intérpretes (Haro-Soler, 2018a: 2).

Así pues, habida cuenta de la falta de literatura en este ámbito, nuestro trabajo de fin de grado pretende seguir la línea de investigación abierta por María del Mar Haro-Soler (2018a) y explorar distintas teorías, prácticas docentes y acciones del estudiantado que puedan (no) influir el desarrollo de dichas creencias en estudiantes de la especialidad Francés.

2. Creencias de autoeficacia

Como ya hemos visto, el concepto de autoeficacia se puede definir 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).

De todas las definiciones de nuestro objeto de estudio hasta la fecha se desprende, como apunta Haro-Soler (2018a: 11), que la autoeficacia no se refiere a las capacidades que un individuo posee, sino a la percepción de un individuo sobre sus propias capacidades, es decir, lo que cree que puede lograr gracias a ellas (Bandura, 1986: 416).

Otra de las características de la autoeficacia es que se construye en función de una tarea determinada. Esto se debe a la imposibilidad humana de dominar con destreza todos los ámbitos, pues los individuos nos diferenciamos precisamente en las áreas en las que cultivamos esas destrezas (Bandura 1977: 36-42; en Haro-Soler, 2018a: 12). Por lo tanto, resulta pertinente extrapolar el concepto de creencias de autoeficacia a nuestro campo de estudio, la Interpretación, como hace Haro-Soler (2018a: 12) con la traducción. Así, concluimos que las creencias de autoeficacia del intérprete constituyen la percepción (o confianza) que un intérprete o estudiante de Interpretación posee en su autoeficacia (capacidades) para interpretar.

Cabe destacar que, desde que Bandura (1977) introdujo el concepto de autoeficacia, se han usado indistintamente en la literatura otros conceptos adyacentes, cuyas diferencias y similitudes con nuestro objeto de estudio explicaremos más adelante. No obstante, resulta necesario presentar la propuesta terminológica de Haro-Soler (2018a: 12), pues es la base por la que se guía el presente trabajo. Así, la diferencia entre la autoeficacia y las creencias de autoeficacia reside en que el término *autoeficacia* hace referencia a la *capacidad* para desempeñar una tarea concreta, mientras que el concepto de *creencias de autoeficacia* se refiere a la *percepción* del individuo sobre dichas capacidades (Haro-Soler, 2018a: 12).

2.1. Conceptos adyacentes a las creencias de autoeficacia

Como ya apuntamos anteriormente, se han venido usando de forma indistinta en la literatura sobre psicología educativa y en los estudios de traducción e interpretación conceptos adyacentes a las creencias de autoeficacia que, pese a que también constituyen autopercepciones, representan fenómenos distintos (Pietro Navarro, 2007: 103-106; en Haro-Soler, 2018a: 13). Son la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto.

2.1.1. La autoconfianza

La autoconfianza es un concepto muy próximo a las creencias de autoeficacia. Además, es un término muy frecuente y de uso común, lo que puede explicar, según Haro-Soler (2018a: 13) la dificultad de encontrar estudios que lo definan en nuestro ámbito. Pese a ello, la investigadora recoge la definición de Schunk y DiBenedetto (2016: 40) del campo de la psicología educativa, para la que la autoconfianza representa “a general capability self-belief that often fails to specify the object of the belief”. Gracias a esta definición, Haro-Soler (2018a: 14) concluye que, a pesar de que ambos conceptos representen autopercepciones, lo que los diferencia es su generalidad o especificidad.

Así, mientras que las creencias de autoeficacia constituyen una autopercepción sobre las capacidades necesarias para llevar a cabo una tarea específica, la autoconfianza no se aplica a una actividad concreta, sino que representa las capacidades que poseen los individuos en general. Por lo tanto, un estudiante puede confiar en las capacidades que posee para hacer frente a diversas situaciones de la vida cotidiana (estudiante con autoconfianza), pero eso no implica necesariamente que confíe en sus capacidades para interpretar (estudiante con creencias de autoeficacia).

2.1.2. La autoestima

La autoestima está relacionada con el valor que uno se da a sí mismo. Bandura (1987: 435; en Haro-Soler, 2018a: 16) explica que el sujeto conforma esos juicios a partir del valor que su cultura le otorga a sus habilidades, y en función de la correspondencia de su conducta con sus criterios personales de valía. Al igual que la autoeficacia y la autoconfianza, la autoestima constituye una autopercepción, pero lo que la diferencia de ellas es que se basa en la propia valía personal y social, y no en las propias capacidades (Pajares, 2000: parr. 6; en Haro-Soler, 2018a: 16). Así pues, mientras que la autoeficacia y la autoconfianza responden a la pregunta *Can I do a task?* La autoestima da respuesta

a la pregunta *How do I feel about myself?* (Pajares, 2000: parr. 6; en Haro-Soler, 2018a: 16).

2.1.3. El autoconcepto

El autoconcepto representa todas las percepciones que tiene un individuo sobre sí mismo, basadas en sus experiencias con otros y en las atribuciones que él mismo hace sobre su comportamiento (Shavelson et al., 1976). Se trata, pues, del constructo más general de todos, que abarca la autoconfianza, las creencias de autoeficacia y la autoestima (Shavelson y Bolus, 1982: 3). Además, autores como Pajares (1997) y Bong y Skaalvik (2003: 10) señalan su generalidad, ya que puede referirse a diversos ámbitos de actuación y no únicamente a una actividad específica, a diferencia de nuestro objeto de estudio (en Haro-Soler 2018a: 16).

	Autoconcepto		
	Conjunto de todas las autopercepciones de un individuo		
	Creencias de autoeficacia	Autoconfianza	Autoestima
Tipo de autopercepción	Autopercepción sobre las propias capacidades		Autopercepción sobre la propia valía
Nivel de especificidad	Específico: capacidades para llevar a cabo una tarea concreta.	General: capacidades generales que se poseen, sin referirse a una actividad concreta.	General

Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre las creencias de autoeficacia y otros conceptos adyacentes. Elaboración propia, basada en Haro-Soler (2018a: 13-17).

2.2. La Teoría Social Cognitiva de Bandura

En su Teoría Social Cognitiva (1986, 1987, 1997) (en adelante, TSC), Bandura define la conducta humana como el resultado de la interacción de tres factores: conductuales, ambientales y personales (cognitivos, afectivos y biológicos). Según esta teoría, la conducta, el entorno y el individuo interactúan entre sí y dan lugar a relaciones recíprocas. Sin embargo, la influencia de estos tres factores entre sí no es constante, pues su intensidad puede variar en función de las circunstancias. Por medio de esta teoría, conocida como el modelo de determinismo recíproco, Bandura concluye que los

individuos son capaces de controlar su conducta gracias a una serie de habilidades (Bandura 1976/1982, 1978, 1986, 1987, 1989, 1997).

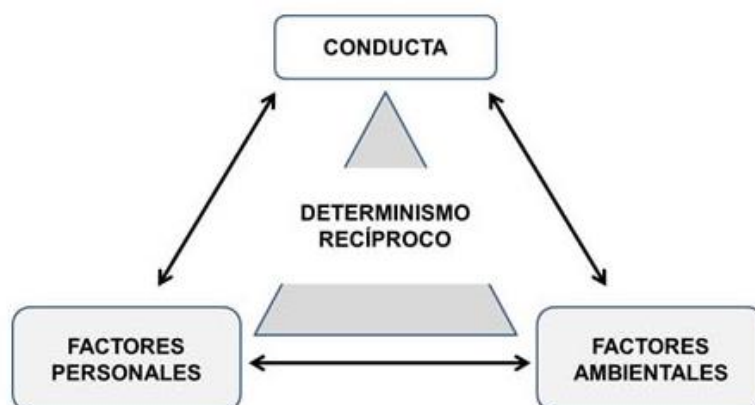


Figura 1. Modelo de determinismo recíproco de Bandura (1986: 44); en Prieto Navarro (2007: 68).

De entre las cinco habilidades señaladas por el psicólogo canadiense en la TSC, hay una que cobra especial importancia para nuestra investigación, ya que de ella emanan las creencias de autoeficacia. Se trata de la autorreflexión, la capacidad que tiene el individuo de evaluar sus propias experiencias, reflexionar y generar conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea (Bandura, 1987: 41; en Haro-Soler, 2018a). De esta forma, los juicios o creencias personales sobre las capacidades o logros previos ejercen una fuerte influencia en las actuaciones futuras (Chacón, 2006). Esta habilidad permite el desarrollo de auto percepciones como las creencias de autoeficacia y, puesto que estas últimas se construyen a partir del pensamiento autorreferente, se consideran factores personales y, más concretamente, un factor cognitivo (Haro-Soler, 2018a: 21). Por lo tanto, si aplicamos el modelo de determinismo recíproco, las creencias de autoeficacia repercuten en la conducta y en el entorno del individuo, así como el resultado de las propias acciones y del entorno pueden influir en los juicios sobre su capacidad para desempeñar una tarea concreta (Haro-Soler, 2018a: 21).

Autores como Atkinson (2014) y Schunk y DiBenedetto (2016) subrayan este hecho, pues si lo aplicamos al ámbito de la enseñanza, las prácticas utilizadas durante la formación de los alumnos (factores externos) pueden disminuir o favorecer el desarrollo de sus creencias de autoeficacia. De la misma forma, los resultados de las propias acciones se podrían equiparar a los resultados de aprendizaje, y estos también influirían en la (no) confianza de los estudiantes en sus propias capacidades (Haro-Soler, 2018a).

2.3. Creencias de autoeficacia en el ámbito de la Interpretación

Llegados a este punto, resulta interesante repasar la literatura existente e identificar y analizar los antecedentes de nuestro objeto de estudio en el ámbito de la interpretación. Pese al estrecho vínculo que guardan los estudios de traducción con los de interpretación, en este trabajo no profundizaremos en sus antecedentes, ya que no se trata de nuestro ámbito de aplicación. No obstante, remitimos a obras de gran interés, como las de Hönig (1991), Kiraly (1995), Kussmaul (1995), Pym (1992), Kelly (1999, 2000, 2005, 2007), y Way (2008).

Desde que Bandura introdujo el concepto de creencias de autoeficacia en la TSC (1986, 1987, 1997), no han sido objeto de gran interés en el ámbito de la interpretación. Sin embargo, son de gran importancia, ya que los estudiantes de interpretación que aún se encuentran en periodo de formación podrían experimentar un aumento en la intensidad de estas fuentes, dado el alto grado de dificultad de las tareas de interpretación a las que se encuentran (Zannirato, 2008; en Lee, 2014: 184; y Peinado, 2021: 24).

Además, Lee (2014: 185) afirma que las creencias de autoeficacia pueden ayudar a predecir, en el ámbito educativo y, más concretamente en el de la interpretación, las expectativas de los estudiantes sobre cómo van a desempeñar una tarea, así como su comportamiento presente y futuro. Esto es así, ya que las tareas que se desarrollan en el aula de interpretación son de carácter cognitivo, se orientan a unos objetivos y se adaptan a cada contexto. Por lo tanto, Lee (2014: 185) concluye que explorar los juicios de los estudiantes sobre sus propias capacidades para interpretar es de gran relevancia, ya que pueden dar pistas sobre cómo guiar a los estudiantes en el aula.

Pese a la falta de estudios empíricos, hemos podido encontrar algunas publicaciones referentes a la autoeficacia o la autoconfianza del intérprete. En este sentido, recordamos que la confusión terminológica ha llevado a utilizar estos términos para referirse a las creencias de autoeficacia, pese a que representen fenómenos distintos (Pietro-Navarro, 2007: 101). Por lo tanto, no todos los antecedentes que nombramos a continuación utilizan el término *creencias de autoeficacia*.

El primer estudio destacable en este ámbito es el de Yan et al. (2010), que analiza la relación entre los factores del aprendizaje, la autopercepción de la capacidad lingüística y el proceso de formación en interpretación en clases universitarias de Hong Kong. Para

llevarlo a cabo, repartieron un cuestionario entre los estudiantes con preguntas sobre su género y edad, su autopercepción general sobre sus habilidades lingüísticas en sus lenguas de trabajo, cuáles consideraban ser las capacidades necesarias para interpretar, y los problemas personales que afrontaban en el aprendizaje de la interpretación (en Lee, 2014: 185).

Por otro lado, Bontempo y Napier (2011) también trataron de estudiar la autoeficacia, pero la relacionaron con cuestiones relativas a la competencia percibida de los intérpretes. Así, distribuyeron una encuesta a intérpretes profesionales de lengua de signos para ver si existía una correlación entre la competencia percibida del intérprete y la orientación hacia un objetivo concreto, la afectividad negativa o la autoeficacia. Para medir los niveles de autoeficacia de los participantes usaron la escala *General Self-Efficacy*, creada por Chen et al. (2001), que a ojos de Lee (2014: 185) es poco exhaustiva y demasiado general para medir la autoeficacia en un ámbito específico.

Por su parte, Zareai (2010) trató de averiguar si existía una correlación entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes y la calidad de la interpretación. Para ello, elaboró una escala basada directamente en las directrices de Bandura (2006) y en las fases de la interpretación (comprensión, reformulación y producto) que distingue Hale (2007). No obstante, volvemos a encontrar las objeciones de Lee (2014: 186), quien afirma que la escala carece de un análisis conceptual del dominio, así como de fiabilidad y validez (en Peinado, 2021: 25). Tal y como señala Pajares (2006), se trata de carencias que suelen caracterizar a los estudios sobre las creencias de autoeficacia.

Todo ello lleva a Lee (2014) a elaborar una escala (*Interpreting Self-Efficacy*) para medir las creencias de autoeficacia de los estudiantes de interpretación. Para ello, se basa en estudios empíricos anteriores sobre las creencias de autoeficacia y la autoeficacia en general. El investigador concluye que su escala es una buena herramienta para analizar las creencias de autoeficacia de los estudiantes de interpretación, lo que permitiría a los docentes usarla para saber lo que sus estudiantes necesitan en una etapa particular del aprendizaje (Lee, 2014: 200). Además, la escala puede guiar a los estudiantes en el proceso de exploración de su carrera profesional y abre una nueva vía en los estudios de este tipo, que hasta ese momento se habían llevado a cabo únicamente en el ámbito conceptual (Lee, 2014: 200).

Por último, destacamos el estudio llevado a cabo por Jiménez et al. (2014), que analiza el impacto de la autoeficacia en las aptitudes de estudiantes de interpretación con distintos niveles de competencia en lengua extranjera. Además, distingue la autoeficacia general de la específica, analiza la influencia de las creencias de autoeficacia en la forma de llevar a cabo una interpretación, y la relación entre los procesos de adquisición de una lengua extranjera y de las competencias interpretativas. Los resultados de esta investigación subrayan que las creencias de autoeficacia son relevantes a la hora de predecir el comportamiento de estudiantes de interpretación con una alta competencia en lengua extranjera, e irrelevante en el caso de estudiantes con una baja competencia lingüística. Sin embargo, los estudiantes con una alta competencia lingüística que carecen de autoeficacia realizan interpretaciones más pobres (Jiménez et al., 2014: 167).

En conclusión, la literatura escrita hasta la fecha sobre nuestro objeto de estudio en el ámbito de la interpretación saca a la luz la importancia de considerar las creencias de autoeficacia como un factor muy importante en la formación del intérprete. Pese a que no abundan los estudios de este tipo, esperamos que su número aumente en los próximos años, ya que la investigación en esta línea será de gran interés y utilidad.

2.3.1. Competencias del intérprete

Una vez revisada la literatura existente sobre las creencias de autoeficacia en el ámbito de la interpretación, resulta necesario identificar y recoger las competencias necesarias para ser un intérprete profesional. Esto nos ayudará entender las exigencias propias de la disciplina y a tener una visión global sobre el papel que, como comentamos anteriormente, las creencias de autoeficacia pueden desempeñar en la formación de intérpretes. Por último, dichas competencias suponen los cimientos sobre los que se asientan las creencias de autoeficacia del estudiantado (Ferrer, 2018; en Peinado, 2021: 22).

En primer lugar, el modelo de esfuerzos de Daniel Gile (1995), referente en los estudios de interpretación, define las capacidades necesarias para interpretar correctamente y determina en qué medida su activación o inhibición puede influir en el resultado final (Mallen, 2015). Según este investigador, para realizar una interpretación nos valemos, de forma consciente y no automática, de tres esfuerzos: a) el esfuerzo de escucha y análisis; b) el esfuerzo de producción oral; y c) el esfuerzo de memoria a corto plazo. Por un lado, el esfuerzo de escucha y análisis engloba las operaciones mentales que permiten la

percepción auditiva del discurso y la atribución de un significado. Por otro, el esfuerzo de producción consiste en la capacidad de transmitir información y expresar ideas de forma oral. Por último, las operaciones relacionadas con la memorización de segmentos del discurso originan hasta su transmisión u omisión en la lengua de llegada conforman el esfuerzo de memoria a corto plazo. En definitiva, Gile (1995) define la interpretación como el conjunto equilibrado de estos tres esfuerzos que, combinados, dan lugar al discurso meta final (Mallen, 2015).

Pöchhacker (2000), por su parte, propone un modelo de competencia interpretativa multidimensional, en el que incluye habilidades culturales, lingüísticas y de traducción, así como conocimientos sobre el tema del que trate la interpretación. En dicho modelo, la capacidad de transmitir el mensaje de una lengua a otra ocupa un papel fundamental, y la completan los conocimientos culturales del intérprete y sus habilidades para gestionar la interacción. A su vez, todo ello se apoya en la profesionalidad y en el comportamiento ético (en Wang et al., 2020).

Entre las competencias de los intérpretes profesionales, definidas por Kalina (2000) se encuentran habilidades mentales como una adecuada capacidad mnemónica, altos niveles de concentración, motivación y tolerancia al estrés, así como conocimiento técnico y específico del ámbito en cuestión, y, por último, conocimiento cultural (en Peinado, 2021). Además, define la competencia interpretativa como la habilidad de procesar textos en una situación comunicativa bilingüe o multilingüe (Kalina, 2000; en Wang et al. 2020). Zhong (2003), por su parte, le añade a esas habilidades lingüísticas, enciclopédicas y profesionales un componente de representación artística.

Por otro lado, es bien sabido que la interpretación es una actividad relacionada con altos niveles de estrés. Por ello, investigaciones como la de Jiménez y Pinazo (2002) incluyen la capacidad de controlar la ansiedad y un alto grado de tolerancia al estrés dentro del currículum del intérprete profesional.

Tal y como subraya Peinado (2021) en su investigación, la definición propuesta por Wang (2007, 2012) cobra especial importancia para nuestro objeto de estudio, puesto que hace referencia a la capacidad fisio-psicológica del intérprete, que guarda una estrecha relación con las creencias de autoeficacia.

Siguiendo esta línea de autores para los que las creencias de autoeficacia son uno de los componentes de la competencia interpretativa, podemos destacar la publicación de Jiménez et al (2014), ya que demuestra que autores como Russo et al. (2011) clasifican las creencias de autoeficacia con las demás competencias «transversales» que deben tener los intérpretes (en Peinado, 2021).

En definitiva, todas las competencias que caracterizan el perfil del intérprete no solo son relevantes por albergar las creencias de autoeficacia. Además, cuando los estudiantes reflexionan acerca de las competencias con las que (no) cuentan para interpretar, construyen su percepción acerca de su capacidad para desempeñar dicha tarea. Dicho de otro modo, esas competencias son el punto de partida en el desarrollo o inhibición de las creencias de autoeficacia en los estudiantes.

3. La profecía autocumplida: el efecto Pigmalión

Tal y como apuntan Molina et al. (2021), el efecto Pigmalión es un concepto que debe su nombre a un mito de la cultura helenística clásica, presente en la *Metamorfosis* de Ovidio. En él, Pigmalión esculpe una estatua de insólita belleza, de la que no puede evitar enamorarse. Con el tiempo, empieza a dudar si la estatua tiene vida propia, y la trata como si así fuera. Un día, le pide a la diosa Afrodita que cumpla su deseo de brindarle una esposa tan bonita como su estatua. La diosa lo hace y así cobra vida Galatea, su nueva mujer. Esa expectativa cumplida de Pigmalión ilustra perfectamente el fenómeno que, no sin motivos, ha heredado su nombre. Así, podemos definir el efecto Pigmalión como el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan a la conducta de la segunda (Gargantilla-Madera et al., 2021: 5; en Molina et al., 2021).

Si aplicamos esta definición al ámbito educativo, el efecto Pigmalión constituye la expectativa o creencia de una persona sobre otra, susceptible de influir en su rendimiento (Burgueño, 2016: 49). Diversos estudios han demostrado que se trata de un proceso muy relevante, pues las expectativas positivas de terceros pueden favorecer el rendimiento académico de los estudiantes y el aumento de la confianza en sus propias capacidades, así como su autoestima (Solís y Borja, 2017; García, 2015; Orellana-Fernández et al., 2018).

Según Good et al. (2018), el efecto Pigmalión puede verse favorecido por diversos factores que tienen que ver con el estudiante, el docente y el ambiente educativo. Además,

la relación del efecto Pigmalión entre estudiantes y docentes es bidireccional pues, como apunta Gutiérrez (2010), si los docentes tienen expectativas negativas hacia los estudiantes, estos últimos responden también de forma negativa, lo que vendría a confirmar las expectativas docentes. Habida cuenta de esta relación bidireccional, resulta necesario que el docente confíe en las capacidades del alumno para que, a su vez, este desarrolle y asimile los contenidos y pueda lograr los objetivos de aprendizaje (Orellana-Fernández et al., 2018). Hay otros factores, como el papel de la familia, que pueden influir en los estudiantes, pero no los abordaremos en este trabajo por no guardar relevancia con nuestro objeto de estudio.

Ahora bien, ¿existe una relación entre el efecto Pigmalión y las creencias de autoeficacia? En su TSC, Bandura (1997, 101) incluye la persuasión verbal como una de las fuentes de las creencias de autoeficacia. Según Haro-Soler (2018a: 23), la persuasión verbal consiste en los comentarios de terceros sobre las capacidades de un individuo. En este sentido, la persuasión verbal parece ser una forma verbalizada del efecto Pigmalión, en la que le transmitimos al individuo, directa, y no indirectamente (como ocurre en el efecto Pigmalión), nuestras expectativas o creencias respecto a sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Así pues, esta comparación nos lleva a pensar que el efecto Pigmalión también puede ejercer una influencia en las creencias de autoeficacia.

Al igual que ocurre con nuestro objeto de estudio, creemos fundamental que todos los agentes implicados en el contexto educativo conozcan el efecto Pigmalión y sean conscientes de la influencia que puede ejercer. Esto permitiría evitar o mitigar sus efectos negativos y potenciar los positivos, para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Las creencias de autoeficacia en el aula de interpretación

El objetivo de este apartado es contextualizar nuestro objeto de estudio en el aula de interpretación. Así, exploramos diversos factores, técnicas y ejercicios que pueden contribuir, positiva o negativamente, en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

4.1. El papel del profesorado

El profesorado no solo ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que puede contribuir, por medio de su actuación en el aula y la metodología empleada, a generar motivación entre sus alumnos (Crespo y Martínez, 2008: 1). Además,

la tesis doctoral de Haro-Soler (2018a), así como los trabajos de nuestros compañeros Pedro Hurtado (2020) y Ángel Peinado (2021), han demostrado que los profesores influyen, tanto positiva, como negativamente, en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Entre los factores relacionados con el papel del profesorado que influyen en la confianza de los estudiantes se encuentran el *feedback*, la persuasión verbal, el fomento de la participación en clase, las críticas destructivas, y la presión ejercida respecto a los resultados académicos y al rendimiento, entre otros (Haro-Soler, 2018a: 272-279; Hurtado, 2020: 58; Peinado, 2021: 62).

4.1.1. Autorregulación del aprendizaje, *feedback*, y autoevaluación

En palabras de Zimmerman (2000: 14), la autorregulación del aprendizaje es un proceso en el que el estudiante ejerce un papel activo en su propio aprendizaje; comprende distintos comportamientos, pensamientos y emociones que permiten, mediante el control y la revisión, la consecución de las metas y objetivos académicos. Esta capacidad tiene su razón de ser en la TSC de Bandura, que subraya, como ya hemos visto, la capacidad del ser humano de modificar su conducta. Aplicada al ámbito de la didáctica, la autorregulación del aprendizaje es de suma importancia, y resulta imprescindible tenerla en cuenta en el aula de interpretación.

El *feedback*, también conocido como retroalimentación, es uno de los aspectos que más pueden ayudar al estudiante a regular su aprendizaje y a mejorar su rendimiento posterior (Haro-Soler, 2018a: 28). Como señalan Nicol y Macfarlane-Dick, (2006: 200), su misión es ayudar a reducir las discrepancias entre los resultados obtenidos y los objetivos que se plantea el estudiante. Rinaudo (1999: 204; en Garello y Rinaudo, 2013: 135), define el *feedback* como las respuestas dadas a los productos elaborados por los estudiantes e, indirectamente, a la forma en que los estudiantes representan mentalmente las demandas de las tareas y las operaciones intelectuales necesarias para completarlas.

A la hora de proporcionar *feedback*, se deben tomar en consideración una serie de criterios, pues, de lo contrario, no será efectivo (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006: 208) y dejará de contribuir a la autorregulación del aprendizaje (Haro-Soler, 2018a: 28). Así, para que el *feedback* sea efectivo, tiene que ser constructivo (Huxham, 2007: 602), centrarse tanto en los aciertos como en los errores, y ofrecer al estudiante vías de mejora (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006: 208; en Haro-Soler, 2018a: 28). Además, Brookhart (2008: 11) señala que debe proporcionarse cuando el estudiante aún tiene en mente la

tarea correspondiente, así como ofrecerse de manera específica y ajustándolo a las necesidades de los destinatarios, evitando las comparaciones entre los estudiantes (Brookhart, 2008: 23-24).

Asimismo, Panadero et al. (2012: 806-807) destacan otro aspecto que puede contribuir a la regulación del aprendizaje: la autoevaluación. Como indica Haro-Soler (2018a: 28), la autoevaluación se entiende como la comparación del proceso de desempeño de la tarea y de los resultados obtenidos, con el fin de comprobar y aprender qué es necesario modificar para cumplir con los criterios de evaluación establecidos y, consecuentemente, mejorar el rendimiento posterior.

Para fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes, creemos necesario que los profesores les inciten a grabar sus interpretaciones y les proporcionen una tabla de autoevaluación adaptada a los criterios y objetivos perseguidos en la asignatura, para que sean los propios estudiantes quienes evalúen sus interpretaciones. No obstante, quizá sea conveniente, sobre todo al principio, que los profesores hagan un seguimiento de la autoevaluación que realizan los estudiantes, con el fin de guiarles en los primeros pasos del proceso y asegurarse de que lo hacen correctamente. A continuación, incluimos, a modo de ejemplo, una tabla de autoevaluación que se reparte en algunas clases de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada:

☒ Pon una nota a cada uno de estos parámetros de tu interpretación.

		1	2	3	4	5	Justificación
Voz	1. Dicción (articulación)						
	2. Entonación						
	3. Pronunciación						
Voz Lengua	4. Manejo de silencios						
	5. Claridad						
	6. Agradabilidad						
	7. Fluidez						
	8. Léxico						
Lengua Traducción	9. Gramática						
	10. Cohesión lógica						
	11. Estilo						
	12. Fidelidad al discurso fuente						
	13. Compleción (¿está todo lo importante?)						
Traducción Profesionalidad	14. Registro / situación comunicativa (¿es adecuado?)						
	15. Convenciones culturales (¿se han salvado?)						
Otros (opcional)	16. Seguridad						
	17. Actitud						
	18.						
	19.						

Figura 2. Tabla de autoevaluación de la interpretación. Facilitada por la profesora Beatriz Sánchez Cárdenas para su uso en la asignatura Interpretación II, de la FTI de la UGR.

No queremos poner fin a este apartado sin hacer mención a la Ficha del Talón de Aquiles, diseñada por Way (2008) en el ámbito de la traducción, para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su competencia traductora. Gracias a esta herramienta, los estudiantes toman consciencia de sus puntos fuertes y débiles, desarrollan confianza en los primeros, y buscan estrategias para transformar los segundos en fortalezas (Haro-Soler, 2018a: 36). Esa toma de consciencia de las propias capacidades puede hacer que los estudiantes desarrollen creencias de autoeficacia realistas, así como favorecer la mejora de su rendimiento (Haro-Soler, 2018a: 36). Pese a que la Ficha del Talón de Aquiles no exista en el campo de la interpretación, la proximidad que guardan las disciplinas de la traducción y la interpretación nos lleva a justificar la utilidad de diseñarla y aplicarla en nuestro ámbito, pues se podrían obtener resultados muy similares.

En conclusión, el aumento del rendimiento que fomenta la autorregulación no solo mejora la forma en la que aprenden los estudiantes, sino que también puede contribuir al desarrollo de sus creencias de autoeficacia (Haro-Soler, 2018a: 28). Además, proporcionar *feedback* de forma correcta, así como motivar a los estudiantes a autoevaluarse con las técnicas adecuadas, como una tabla de autoevaluación o la Ficha del Talón de Aquiles de Way (2008) puede contribuir a la regulación del aprendizaje y, consecuentemente, al desarrollo de las creencias de autoeficacia. Así pues, dadas las grandes ventajas que todos estos procesos pueden traer consigo, creemos de suma importancia que el profesorado los tenga en consideración y los aplique y fomente en el aula de interpretación.

4.2. Práctica de la interpretación en el aula

Pese a que se trate de una creencia popular, la interpretación no es una tarea automática, y tampoco algo innato, que se sabe hacer por ciencia infusa. Como hemos visto anteriormente, es una actividad para la que se requiere un gran número de competencias. En este sentido, resulta poco realista pedirle a un estudiante no familiarizado con el nivel de exigencia propio de esta actividad que realice una interpretación –ya sea bilateral, consecutiva o traducción a vista- y salga de ella airoso sin haber tenido una preparación previa. Por lo tanto, creemos necesario reunir y desarrollar una serie de ejercicios y prácticas que puedan ayudar a los estudiantes de interpretación a adquirir y adoptar las competencias necesarias para llevar a cabo con éxito una interpretación. Así pues, en este subapartado exploramos tanto ejercicios que se pueden poner en práctica en el aula de

interpretación, como técnicas propias de otros ámbitos de especialidad, tales como el *mindfulness* y la Técnica Alexander. Se ha demostrado su utilidad para ayudar a los estudiantes a afrontar mejor dicha actividad, según lo indicado por Miguel Igualada (2008) y por nuestra propia experiencia.

4.2.1. Ejercicios previos a la interpretación

En su investigación, Miguel Igualada (2008) diseña y propone una serie de ejercicios, que pone en práctica en el aula de interpretación, con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar ciertas habilidades antes de enfrentarse a la interpretación propiamente dicha. Puesto que su estudio resulta de especial relevancia para nuestra investigación, en este apartado recogemos algunos de esos ejercicios, y proponemos también otros que han sido fruto de nuestra propia experiencia en el aula de interpretación.

4.2.1.1. Ejercicios de memoria

Tal y como señala Igualada (2008: 7), la memoria, ya sea visual y/o auditiva, o a corto y/o largo plazo, es un elemento primordial en interpretación, y hay una serie de ejercicios que se pueden realizar en el aula para que los estudiantes puedan reforzarla.

En primer lugar, Igualada (2008: 7) propone un juego llamado «la historia encadenada» para ejercitar la memoria a corto plazo. En él, los estudiantes deben decir, por orden y al ritmo de la música, entre una y tres palabras cada uno, ya sea en lengua materna o extranjera, con las que se construye una historia común. Cuando el docente para la música, el estudiante al que le toca decir su palabra debe repetir la historia en voz alta. Para hacerlo más complicado y acercarse a la interpretación propiamente dicha, se le puede pedir a los alumnos que cuenten la historia en la lengua de llegada. Este ejercicio resulta muy interesante, ya que no solo permite a los alumnos desarrollar la memoria auditiva, pues deben recordar lo que han escuchado, sino que también ejercitan la memoria visual, ya que tienen que recordar quién dice qué (Igualada, 2008: 7).

Otro interesante ejercicio que permite mejorar la memoria visual es mostrar a los estudiantes una serie de palabras o imágenes relacionadas con un tema concreto, por ejemplo, capitales del mundo, y quitarlas de la pantalla pasado cierto tiempo. Entonces, se le pide a uno de ellos que recuerde y diga en voz alta el mayor número de palabras posible. De la misma forma, se puede ejercitar la memoria auditiva poniendo una secuencia de audio en lugar de una imagen.

4.2.1.2. Ejercicios de selección de la información

A la hora de hacer una interpretación, es imposible recoger todos los datos del discurso. Por lo tanto, uno de los retos a los que se enfrentan los estudiantes es saber seleccionar la información más importante. Para practicar esta competencia, Igualada (2008: 9-10) propone el siguiente ejercicio: el docente lee un texto por primera vez y de forma íntegra. A continuación, lo lee por fragmentos, y en cada fragmento se para y le pide a un estudiante que reformule el texto empezando por una palabra o palabras determinadas, dadas por el docente. La reformulación puede hacerse hacia la misma lengua, o hacia la lengua de llegada, una vez que los alumnos estén familiarizados con el ejercicio. Además de aprender a seleccionar la información, los estudiantes practican la memoria a corto plazo y la capacidad de reformulación.

4.2.1.3. Ejercicios de anticipación/intuición

Tal y como apunta Igualada (2008: 8), anticipar la información que va a transmitir el orador en un discurso puede ayudar mucho al intérprete, sobre todo si el ritmo de la interpretación es difícil de seguir. Para practicar esta competencia, el docente reparte boca abajo un texto del que ha suprimido ciertos elementos, variando el número de elementos suprimidos en función del objetivo que se desea conseguir. A cada hueco se le asigna un número, y el docente da unos segundos a los alumnos para leer el texto. Pasado el tiempo, los alumnos deberán completar los huecos en voz alta, tratando de hacerlo de la forma más rápida y coherente posible. Cuando un alumno completa uno de los huecos, toda la clase pasa al siguiente, y así sucesivamente. Este ejercicio no solo permite ejercitar la anticipación de los alumnos, sino que también fomenta el sentido de la responsabilidad de lo que se dice, tan importante para la interpretación, y puede potenciar su competencia lingüística y cultural (Igualada, 2008: 9).

4.2.1.4. Ejercicios de activación de vocabulario

Los ejercicios de activación de vocabulario pueden ser de mucha utilidad en el aula de interpretación, tal y como hemos podido comprobar por nuestra propia experiencia en las asignaturas de Interpretación II e Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo de la FTI.

Su forma y el procedimiento a seguir son parecidos a los del ejercicio de anticipación propuesto por Igualada (2008: 9). El docente presenta un texto a los estudiantes, del que han sido eliminados ciertos elementos, y el objetivo es tratar de completarlo con las

palabras que faltan. El docente puede decidir dejar unos segundos para leer el texto, o pedirle a un alumno que trate de completarlo directamente. Cuando se ha leído todo el texto, el docente muestra el original para corregirlo entre todos. Estos ejercicios son muy prácticos pues, en general, se refieren a una temática concreta que se está viendo o se va a ver en clase y ayudan a los estudiantes a adquirir y familiarizarse con el vocabulario propio de ese ámbito. Además, tratar de completar los huecos sin haber leído el texto previamente puede preparar a los estudiantes para hacer traducciones a vista, pues aprenden a adelantar la vista para ser capaces de desarrollar un discurso coherente y fluido.

En definitiva, creemos que utilizar estos ejercicios en el aula de interpretación puede ser de gran ayuda. No solo facilitan la adopción, por parte de los estudiantes, de ciertas competencias necesarias para interpretar y les hacen darse cuenta de que todo el que practique puede desarrollarlas; además, los estudiantes se adentran en el mundo de la interpretación de forma paulatina, pueden reducir sus niveles de estrés y perder el miedo que les provoca dicha tarea, lo que podría conllevar el desarrollo de una mayor confianza en sus capacidades para afrontarla.

4.2.2. El papel de la interpretación inversa

Como sabemos, la interpretación puede dividirse en dos tipos, de acuerdo con la familiaridad del intérprete o estudiante de interpretación con la lengua hacia la que interpreta. Así, la interpretación directa es aquella en la que se interpreta de la lengua B, la lengua extranjera, a la lengua materna. Por el contrario, la interpretación inversa o *retour* es aquella en la que se interpreta de la lengua materna a la lengua B o extranjera.

En la actualidad, se practica muy poca interpretación inversa en los estudios de grado, puesto que, a la hora de elaborar los planes de estudios, se siguen las recomendaciones de instituciones como la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), o la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores (ESIT) de París, que estipulan que la interpretación siempre se debe hacer hacia la lengua materna (Iglesias, 2005).

Diversas investigaciones han justificado esta decisión con argumentos como, por ejemplo, que se poseen menos recursos retóricos en la lengua meta, o que hay un mayor riesgo de que la lengua materna influya a la extranjera y se produzcan interferencias lingüísticas (Déjean, 2002; Iglesias, 2005; en Mallén, 2015: 11). Sin embargo, la realidad

es muy distinta en el mercado laboral, en el que la interpretación inversa es, con mucha frecuencia, inevitable (Seleskovitch, 1999; en Mallén, 2015: 11).

En vistas de esta situación, y puesto que es muy difícil cambiar las exigencias del mercado, pensamos que sería interesante introducir la enseñanza de la interpretación inversa en las aulas, no solo para preparar mejor a los estudiantes para hacer frente a este tipo de situaciones en el mundo laboral, sino también para que mejore su competencia interpretativa en general, pues practicando la interpretación inversa pueden adquirir otro tipo de competencias, que vemos a continuación.

Por un lado, Dollerup (1996; en Lims, 2005: 4 y Mallén, 2015: 11) considera que la bidireccionalidad es una herramienta pedagógica positiva, y puede sacar a la luz factores que pasan desapercibidos cuando se hace interpretación directa, como la opacidad del texto origen y la importancia de la fluidez y del estilo en la lengua extranjera. Además, si el discurso origen está en la lengua materna del estudiante, este será capaz de percibir todos sus matices (Mackintosh; en Iglesias, 2005 y Mallén, 2015: 12), lo que aportará coherencia y lógica a su interpretación.

Todas estas características nos llevan a pensar que la enseñanza de la interpretación inversa en el aula puede ser beneficiosa. No obstante, Mallén (2015: 12) recuerda que para que esto sea así, se deben tener muy en cuenta el momento y las circunstancias, y empezar a enseñarla una vez que el estudiante domine las técnicas de interpretación y sea capaz de producir una interpretación satisfactoria hacia la lengua A (Minns, 2002: 38-39; en Lim, 2005: 5 y Mallén, 2015: 13). Aplicado a nuestro objeto de estudio, el momento idóneo al que se refiere Minns (2002: 38-39) es aquel en el que los estudiantes habrán desarrollado la suficiente confianza en sus propias capacidades para interpretar en lengua A, que no se amedrentarán ante el reto de interpretar hacia la lengua extranjera y lo aceptarán como un escalón más en el proceso de aprendizaje.

4.2.3. El *mindfulness*

Coincidimos con Johnson (2016: 9) al afirmar que la enseñanza de la interpretación no solo debería centrarse en las habilidades específicas requeridas para interpretar, sino que también debería tener como objetivo reforzar las habilidades cognitivas y emocionales que esta actividad conlleva. En este sentido, el *mindfulness* es una de las prácticas más efectivas a las que los docentes pueden recurrir para lograrlo.

El *mindfulness*, o atención plena, debe su origen a una antigua práctica budista (Kabat-Zinn, 1994: 18). Fue el médico estadounidense Jon Kabat-Zinn quien lo introdujo en la cultura occidental en los años ochenta, cuando lo aplicó en un programa clínico de reducción de estrés para pacientes crónicos (Kabat-Zinn, 2003). Desde entonces, numerosos estudios han demostrado los beneficios físicos y mentales de esta técnica.

Para Kabat-Zinn (1994: 18-19), la atención plena consiste en prestar atención de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar. En definitiva, se trata de tener una presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento, aquí y ahora. Es una capacidad básica que el ser humano puede desarrollar (Brantley, 2012; Davidson et al., 2003; Shapiro et al., 2008; Williams & Kabat-Zinn, 2011), para lo que se suele recurrir a la práctica de la meditación (Johnson, 2016: 9).

Desde que se introdujo el concepto, el *mindfulness* está adquiriendo una gran importancia en todos los ámbitos, entre los que se encuentra la educación. Esto es algo que no es de extrañar, ya que se ha demostrado su eficacia para mejorar habilidades cognitivas tales como la capacidad de atención, de procesamiento y de ejecución, entre otras muchas (Johnson, 2016: 10). Habida cuenta de ello, diversos estudios han aplicado esta técnica a la formación en interpretación (Ferrer, 2018). Entre ellos, destacan los de Jiménez y Pinazo (2013) y Johnson (2016). Ambos estudios han demostrado que esta práctica no solo ayuda a los estudiantes de interpretación en el plano académico (Jiménez y Pinazo, 2013), sino también personal, ya que es capaz de reducir el estrés y la ansiedad que perciben, de reducir sus distracciones y mejorar sus problemas de sueño, la compasión que tienen hacia sí mismos, su humor y sus estados mentales positivos (Johnson, 2016).

Todo ello nos lleva a concluir que el *mindfulness* podría motivar el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes al ser capaz de regular y mejorar los estados fisiológicos y emocionales que, como explica Bandura en la TSC, influyen de forma directa en dichas creencias.

4.2.4. La Técnica Alexander

Como hemos visto en epígrafes anteriores, son muchas las aptitudes con las que debe contar un intérprete, y todas deben quedar reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación. En este sentido, coincidimos con Renau (2010: 85) al afirmar que resulta necesario desarrollar un enfoque interdisciplinar que cubra todas esas

áreas. Con este fin, Renau (2010: 85) amplía las fronteras de nuestro ámbito y plantea la posibilidad de aplicar una técnica propia de la formación de músicos y actores a la enseñanza de la interpretación: la Técnica Alexander.

Se trata, en palabras de esta misma investigadora, de una «técnica de reeducación corporal utilizada para identificar y prevenir aquellos hábitos posturales perjudiciales que pueden ser causa o agravante de estrés, dolor o bajo rendimiento» (Renau, 2010: 85). Como ya hemos visto, la práctica de la interpretación se caracteriza por la gestión del estrés y el uso del cuerpo como vehículo de expresión, por lo que la Técnica Alexander podría mejorar las capacidades psicofisiológicas de los estudiantes de interpretación (Renau, 2010: 87).

Partiendo de esta idea, Renau (2008) llevó a cabo la primera experiencia piloto de este tipo, y aplicó la Técnica Alexander a la enseñanza de la interpretación de conferencias en la Universidad Jaume I de Castellón. La iniciativa tuvo una buena acogida por parte de los estudiantes, quienes señalaron los beneficios que les aportó, como tomar conciencia de aspectos tales como la postura, la voz y la respiración, y la mejora de la gestión del estrés (Renau, 2010: 86).

En vista de las investigaciones de Renau (2008; 2010), el uso de la Técnica Alexander en el aula de interpretación nos parece de especial relevancia y creemos que darla a conocer entre los estudiantes de nuestra facultad puede traer numerosos beneficios, entre los que se podría encontrar el desarrollo de sus creencias de autoeficacia gracias a un mejor control del estrés y de sus emociones. Puesto que no son muchas las asignaturas de interpretación impartidas en la carrera, y tampoco las horas lectivas de cada una de ellas, quizá se le podría enseñar esta técnica a los estudiantes por medio de un taller extracurricular al principio de la asignatura de Interpretación I. En cualquier caso, se trata de una línea de investigación muy interesante en la que ahondar en futuros trabajos.

5. La técnica del grupo de discusión

La técnica del grupo de discusión, en palabras de Suárez (2005: 13, 17), se considera la técnica de investigación cualitativa por excelencia (en Haro-Soler, 2018a: 46). Si tuviéramos que clasificarla dentro de una categoría, esta sería la de las entrevistas grupales, si bien cuenta con una serie de características propias, presentes en las

definiciones que presentamos a continuación (Suárez, 2015: 17; Huertas-Barros y Vigier, 2010: 182; en Haro-Soler, 2018a: 47).

En primer lugar, Krueger (1991: 24; en Haro-Soler, 2018a: 47) describe la técnica del grupo de discusión como sigue:

[...] una conversación cuidadosamente planeada en un ambiente permisivo, no directivo [...] con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Como apunta Haro-Soler (2018a: 47), esta definición pone de manifiesto la importancia de preparar con antelación y rigurosidad la sesión del grupo de discusión, es decir, de planear las cuestiones que se van a tratar en él. Es aquí donde cobra importancia el guion de preguntas, instrumento fundamental para el desarrollo de esta técnica, del que hablaremos más adelante.

Tampoco son de menospreciar las características de la interacción entre los participantes del grupo de discusión. Según Krueger (1991: 24), el grupo de discusión surge del intercambio de opiniones y se construye, por lo tanto, gracias a la conversación establecida entre los participantes. Asimismo, Suárez (2005: 24; en Haro-Soler, 2018a: 48) apunta que esa interacción persigue un fin concreto, establecido previamente por el investigador. En este sentido, diversos autores (Huertas-Barros, 2013: 168-169; Suárez, 2005: 24; en Haro-Soler, 2018a: 47-48) destacan la figura del moderador, pues es la persona encargada de dirigir la conversación para que se alcance el objetivo deseado.

5.1. Características de la técnica del grupo de discusión

Una vez definida la técnica del grupo de discusión, resulta relevante desglosar sus características y profundizar en los rasgos distintivos de esta técnica cualitativa.

5.1.1. Tamaño y selección del grupo diana

Pese a que no existe consenso entre los investigadores respecto al número de participantes que conforman el grupo de discusión, Suárez (2005: 26) y Krueger y Casey (2015: 6) señalan que este ha de ser lo suficientemente pequeño como para que todos los

participantes tengan la oportunidad de opinar, y lo suficientemente grande como para que exista diversidad de opiniones y surjan nuevas ideas en torno a las que reflexionar (en Haro-Soler, 2018a: 49).

Suárez (2005: 27; en Haro-Soler, 2018a: 49), utiliza el término «grupo diana» para referirse a los participantes que conforman el grupo de discusión. A la hora de hacer su selección, se deben tener en cuenta los objetivos particulares del grupo, así como el objetivo general de esta técnica: conocer y entender la variedad de opiniones de una determinada comunidad (Haro-Soler, 2018a: 49). Así pues, Haro-Soler (2018a: 49) recoge las palabras de Krueger (1991: 100), para quien la técnica del grupo de discusión «no persigue abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella». Por lo tanto, la selección de los participantes es de tipo intencional, de acuerdo con la relación que estos guardan con el objeto de estudio (Rubio y Varas, 2011: 336; en Haro-Soler, 2018a: 49).

En nuestro caso, el grupo diana está compuesto por estudiantes de la especialidad Francés que han cursado o están cursando alguna de las asignaturas de interpretación, ya que nuestro objetivo es conocer su percepción acerca del desarrollo de sus creencias de autoeficacia por medio de estas asignaturas.

5.1.2. Espacio y tiempo propios

El grupo de discusión tan solo existe en un lugar y un tiempo únicos, pues en ellos se produce la discusión entre los participantes, tras la que el grupo desaparece cuando finaliza (Suarez 2005: 31, 43 en Haro-Soler, 2018a: 51). En este sentido, Haro-Soler (2018a: 51) recuerda las palabras de Ibáñez (2005: 291), que tan bien definen esta característica: «[el grupo de discusión] está emparedado entre dos nadas, emerge de la nada para retornar a ella».

5.1.3. Figura del moderador

De las definiciones presentadas al comienzo de este apartado se desprende el importante papel del moderador. Se trata, según Callejo (2001: 119), del motor del grupo de discusión y de los objetivos de la investigación. Su función consiste en escuchar y prestar atención a la conversación de los participantes en el grupo de discusión, en lanzar preguntas y guiar la conversación. Sin embargo, pese a estar presente en el espacio y en el tiempo de la interacción, se mantendrá al margen de la conversación y evitará emitir juicios de valor,

para no influir en las opiniones de los participantes (Callejo, 2001: 120; Suárez, 2005: 92; en Haro-Soler, 2018a: 53).

Por otro lado, tal y como apuntan Suárez (2005: 35) y Krueger y Casey (2015: 120), es importante que el moderador conozca y emplee las técnicas de moderación grupal tales como el silencio, las pausas, la petición de información complementaria o la aclaración de posibles dudas (en Haro-Soler, 2018a: 53).

5.1.4. Fases del desarrollo del grupo de discusión

Suárez (2005: 43-48) distingue varias fases o etapas en el desarrollo de esta técnica, a lo largo de las cuales el grupo crece y adquiere autonomía. Como muestra la siguiente tabla, el grupo de discusión se caracteriza por un diálogo intrapersonal en las primeras fases, que se convierte en las siguientes en un diálogo interpersonal. Gracias a él, el grupo adquiere su máximo esplendor y su razón de ser (Suárez 2005: 43-44; en Haro-Soler, 2018a: 55).

	Características generales	Características específicas
Fase 1	Formación, constitución y orientación del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietud e individualidad de los participantes - Dependencia total del moderador
Fase 2	Establecimiento de normas e inicio del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de las normas por el moderador - Resolución de las dudas de los participantes - Primera pregunta > inicio del grupo
Fase 3	Solución de conflictos, dependencia del moderador, asunción grupal de responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos por el moderador - El grupo empieza a adquirir autonomía - Asunción de responsabilidad grupal

Fase 4	Desempeño de la tarea, eficiencia máxima del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa de mayor duración - El grupo adquiere cohesión: responde a la tarea y a los objetivos de la investigación - Máximo rendimiento
Fase 5	Síntesis final y valoración grupal	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de la información por el moderador - ¿Se han abordado todos los temas y cumplido los objetivos? - Puntualizaciones a la síntesis por los miembros del grupo
Fase 6	Aplazamiento o suspensión del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Despedida y cierre de la sesión - Información sobre la posibilidad de conocer los resultados

Tabla 2. Fases del desarrollo del grupo de discusión. Elaboración propia, basada en Suárez (2005: 43-48; en Haro-Soler, 2018a: 54-55).

5.2. Aplicación de la técnica del grupo de discusión a nuestro estudio empírico

Una vez presentados los rasgos distintivos de esta técnica cualitativa, es momento de relatar la forma en que la hemos aplicado a nuestro estudio empírico.

5.2.1. Captación del grupo diana

Lo primero que hicimos a la hora de aplicar la técnica del grupo de discusión a nuestro estudio fue determinar las características del grupo diana. Para ello, partimos de nuestro objetivo, conocer la percepción de los estudiantes de especialidad Francés sobre la forma en la que se imparten las asignaturas de interpretación en el grado, y su relación con las creencias de autoeficacia. Así, decidimos dirigirnos al estudiantado de cuarto curso de esta especialidad, pues, de acuerdo con el plan de estudios, en el momento de desarrollo del grupo de discusión, los participantes han cursado las dos asignaturas de interpretación

obligatorias y, en algunos casos, alguna de las optativas, si no ambas. Todo ello les permite aportar una visión global de las mismas.

En este sentido, es importante puntualizar que las asignaturas obligatorias a las que hacemos referencia son Interpretación I, cursada en el segundo semestre de tercero, e Interpretación II, del primer semestre de cuarto. Además, los estudiantes pueden elegir dos asignaturas optativas de interpretación: Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos (en adelante, ISSPP), e Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo (en adelante, ICT). Ambas se pueden cursar a partir del segundo semestre de tercero, pero la mayoría de estudiantes lo hacen en cuarto.

La captación del grupo diana se llevó a cabo de dos formas: presencial, en las clases comunes para los estudiantes de la especialidad Francés, en las que la investigadora informó brevemente de las características del estudio; y telemática, a través de la aplicación de mensajería WhatsApp, por la que se envió un mensaje informativo al grupo general de la carrera, creado hace cuatro años por los estudiantes de la promoción 2018-2022.

5.2.2. Número de sesiones y participantes

En total, siete personas se presentaron voluntarias para participar en el estudio. Atendiendo a las afirmaciones de Callejo (2001: 88), para quien siete es el número mínimo de participantes que debe tener el grupo, decidimos realizar una única sesión con todos los estudiantes. Para facilitar la comunicación, los participantes nos proporcionaron su número de teléfono y dieron su consentimiento para ser añadidos a un grupo de WhatsApp a través del que la investigadora les informaría de todo lo necesario (día y hora de celebración de la sesión, cláusula de confidencialidad, materiales, etc.).

Cabe indicar que los siete participantes del grupo de discusión se conocen entre sí, pues lo contrario resulta muy difícil dadas las numerosas asignaturas comunes de la especialidad. No obstante, autores como Mayorga y Tójar (2004: 145) resaltan precisamente las ventajas de este hecho, ya que ayuda a crear un clima de confianza (en Haro-Soler, 2018a: 50).

Por otro lado, cabe precisar que todos los estudiantes fueron informados por escrito del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio, así como de la confidencialidad de los datos tratados y de los medios técnicos que se utilizarían para

grabar la conversación. Ningún estudiante renunció a la participación y todos mandaron el acuerdo firmado por vía telemática a la investigadora antes de que tuviera lugar el grupo de discusión.

5.2.3. Fecha, lugar y duración de la sesión

Para establecer el día y la hora en los que celebrar la sesión, se envió a los participantes un formulario de Google con distintas opciones, con el fin de conocer su disponibilidad horaria. Los voluntarios llegaron muy pronto a un consenso, y la sesión se fijó el miércoles, once de mayo de dos mil veintidós. Tuvo lugar en el aula diecinueve de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y su duración fue de una hora y quince minutos.

5.2.4. El guion de preguntas

Como ya hemos visto anteriormente, el guion de preguntas es una herramienta fundamental para asegurar el correcto desarrollo del grupo de discusión. Como su nombre indica, es el útil que guía al moderador a lo largo de la discusión y le permite asegurarse de que se abordan todos los temas objeto de la investigación. En este sentido, autores como Mayorga y Tójar (2004: 146), Suárez (2005: 79) y Krueger y Casey (2015: 139) recuerdan que debe guardar un vínculo muy estrecho con los objetivos que se persiguen (en Haro-Soler, 2018a: 59).

A la hora de diseñar y estructurar el guion de preguntas, se deben tener en cuenta ciertos aspectos, dado el importante papel que este desempeña. Por un lado, Krueger (1991: 71, 86) recomienda redactar las preguntas siguiendo un orden lógico para los participantes, que comience con cuestiones generales y vaya aumentando el grado de especificidad. Además, las preguntas deben invitar a la reflexión y al diálogo, estar formuladas de forma clara y ser flexibles, pues ello le permitirá al moderador sumergirse en la conversación y dejar que el discurso fluya por sí mismo (Krueger, 1991: 65, 71, 72, 86; Suárez, 2005: 72-73; en Haro-Soler 2018a: 58). Hemos podido comprobar este fenómeno en nuestro grupo de discusión, pues en algunos casos han sido los propios estudiantes quienes han traído a colación ciertas cuestiones recogidas en el guion, pero en un orden distinto.

Presentamos, a continuación, el guion de preguntas que hemos diseñado para moderar el grupo de discusión de nuestro estudio empírico. Su estructura se divide en cuatro bloques, que aumentan o disminuyen el nivel de especificidad conforme avanza la discusión. Así

pues, el primer bloque es introductorio, plantea cuestiones generales sobre la interpretación y pretende motivar el diálogo de los estudiantes que, como ya hemos visto, pueden estar más inquietos y cohibidos en esta primera fase. El segundo bloque introduce y ahonda en nuestro objeto de estudio, las creencias de autoeficacia. En este sentido, cabe señalar que al llevar a cabo el grupo de discusión hemos preferido referirnos al término *creencias de autoeficacia* de forma explícita, con denominaciones como *vuestra confianza para interpretar* o *la confianza en vuestras capacidades para interpretar*. La razón que nos ha llevado a ello es que, como apunta Haro-Soler (2018a: 68), es muy posible que los estudiantes lo desconozcan por su reciente incorporación al ámbito de la traducción y la interpretación. Por otra parte, el tercer bloque constituye el vínculo entre las creencias de autoeficacia y la enseñanza de la interpretación en el aula. Finalmente, el cuarto bloque pretende cumplir una función recapitulativa y de cierre, invitando a los estudiantes a llegar a conclusiones respecto al panorama general de la enseñanza de la interpretación en el grado.

GUIÓN DE PREGUNTAS: GRUPO DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES

Bloque 1: preguntas de calentamiento y generales

1. ¿Qué pensáis de la interpretación? ¿Y de las asignaturas de interpretación del grado?
2. ¿Os sentís igual de capacitados para interpretar que para traducir?
3. ¿Os gustaría dedicaros a la interpretación de forma profesional?
4. ¿Os sentís preparados para salir al mercado laboral como intérpretes? ¿Por qué?

Bloque 2: preguntas relacionadas con la autoeficacia

1. Muy pronto, vuestra formación de grado llegará a su fin. ¿Os sentís con más confianza para interpretar que al principio de las clases de interpretación? ¿Por qué?
2. ¿Creéis que la falta o exceso de confianza puede influir en vuestra forma de interpretar?
3. ¿Creéis que el profesorado ha influido en el desarrollo de vuestra confianza para interpretar? ¿De qué forma?
4. ¿Creéis que vuestra confianza para interpretar ha aumentado o disminuido a raíz de acciones o comentarios por parte de vuestros compañeros? De ser así, ¿cuáles?

5. ¿Estáis cursando las asignaturas optativas de Interpretación en los Servicios Públicos y de Interpretación en el Comercio y el Turismo? ¿Las abordáis de la misma forma que las asignaturas de interpretación obligatorias?

Bloque 3: preguntas relacionadas con la enseñanza de la interpretación

1. ¿Os parece que el desarrollo y la organización de las clases de interpretación son los adecuados? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de ejercicios soléis realizar en el aula de interpretación?
3. ¿Habéis tenido que hacer interpretación inversa en alguna de las asignaturas del grado? ¿Creéis que supone un mayor reto que la interpretación directa? ¿Os parece útil? ¿Por qué? ¿Os sentís capaces de afrontar con éxito una interpretación inversa? ¿Más o menos que una interpretación directa?
4. ¿Alguna vez habéis realizado ejercicios distintos de la interpretación propiamente dicha (de memoria, de activación de vocabulario, etc.)? De ser así, ¿cuáles? ¿Os parecen útiles? ¿Por qué?
5. ¿Sabéis lo que es el *mindfulness*? ¿Alguna vez lo habéis practicado en clase de interpretación? ¿Pensáis que es/sería útil? ¿En qué sentido?
6. ¿Conocéis la técnica Alexander? [Si no, explicar] ¿Os hubiera gustado saber de ella y ponerla en práctica en las asignaturas de interpretación?
7. ¿Soléis grabar vuestras interpretaciones? ¿Con qué fin?
8. ¿Alguna vez os han hablado de la autoevaluación? ¿Habéis autoevaluado alguna de vuestras interpretaciones? De ser así, ¿cómo? ¿Creéis que os ayuda a progresar?

Bloque 4: cuestiones generales sobre la interpretación en el grado

1. ¿Creéis que el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado es suficiente para formarse como intérprete?
2. ¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista, los aspectos positivos y negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado? ¿Hay algo que cambiaríais o mejoraríais?

Tal y como afirmamos anteriormente, el orden en el que se plantearon las preguntas del guion cambió a la hora de llevar a cabo el grupo de discusión, pues los participantes sacaron a colación temas que se habían planteado en un orden distinto, además de tratar otros que no se habían contemplado en el guion, pero no por ello menos importantes. En

ninguno de los dos casos la moderadora cortó la conversación, pues, como ya hemos visto, el objetivo de la sesión es que el grupo funcione por sí mismo. Sin embargo, cuando ciertas cuestiones que se habían previsto en otra parte del guion se abordaron muy brevemente, la moderadora decidió volver a plantearlas más tarde, según el orden original, para poder obtener más información al respecto. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con el *mindfulness*, al que los estudiantes hicieron alusión al principio de la conversación, pero de forma tan breve que no permitía sacar conclusiones. Por otro lado, a la hora de conocer la percepción de los estudiantes respecto a la forma en la que se desarrollan las asignaturas de interpretación, la moderadora comprobó que no todos los participantes habían tenido a los mismos profesores, por lo que trató de dirigir muy sutilmente el discurso, con el fin de obtener información sobre cada grupo. Por último, cabe precisar que se hicieron todas las preguntas del guion. Aquellas cuestiones que no contemplaba el guion y fueron sacadas a colación por los estudiantes fueron las relacionadas con el nivel de exigencia del profesorado, la evaluación, la toma de notas, y el formato de las clases de interpretación.

5.2.5. Consideraciones importantes para el tratamiento de la información

Para proceder al análisis de los resultados, resulta necesario transcribir la conversación del grupo de discusión. Siguiendo las recomendaciones de Krueger y Casey (2015: 35; en Peinado, 2021: 35) ha sido la propia investigadora quien ha ejercido de moderadora y quien realizará igualmente las labores de transcripción del material auditivo recopilado.

En este caso, se hará una transcripción natural, caracterizada por la adaptación del discurso oral a las convenciones del discurso escrito (Bucholtz, 2000: 1461; en Haro-Soler, 2018a: 73) para facilitar la lectura (Vigier, 2010, 338; en Haro-Soler, 2018a: 73).

Dada la importancia de la transcripción para el posterior análisis de los resultados, diversos autores han dado una serie de recomendaciones, que hemos seguido con rigurosidad en este trabajo. Por un lado, Haro-Soler (2018a: 73) recomienda lo siguiente:

- Omitir los nombres de los participantes, sustituyéndolos por letras mayúsculas asignadas alfabéticamente y según el orden de la primera intervención de los participantes.
- Identificar las intervenciones de la moderadora con la letra «M».

- Sustituir las referencias a otros profesores o estudiantes por letras mayúsculas. Además, indicaremos su rango en cada caso. Por ejemplo: el docente Y; el estudiante X.

Además, Barbour (2013: 137) indica que la transcripción es una tarea minuciosa, en la que se le debe prestar una gran atención al detalle. Tal y como indican Puchta y Potter (2004: 3), «no se debería asumir que ninguna faceta del habla, ya sea una pausa, una reparación, un cambio en el tono o el volumen, la selección de palabras particulares, el punto en el que un hablante se solapa con otro o, incluso, una inhalación por la nariz, no es pertinente a la interacción». Por lo tanto, en nuestro trabajo plasmaremos todo este tipo de informaciones, así como cualquier aclaración, por medio de corchetes.

6. Resultados

Una vez expuesta la base teórica del presente trabajo, es momento de analizar y detallar los resultados obtenidos tras la sesión del grupo de discusión. Para ello, hemos dividido la información en categorías temáticas, de acuerdo con las preguntas del guion que presentamos anteriormente. A dichas categorías, preestablecidas siguiendo los objetivos de nuestra investigación, se añaden otras que, como hemos visto, han sido sacadas a colación por los estudiantes.

6.1. Opinión sobre la interpretación

Podríamos resumir la opinión de los estudiantes del grupo de discusión sobre la interpretación por medio de cuatro adjetivos: interesante, importante, infravalorada y desconocida. La estudiante A admite que es interesante, y algo que puede gustar. Es importante porque puede ayudar, como apunta la estudiante D, a conectar culturas y, ante el contexto bélico actual, a que los distintos actores implicados en el conflicto puedan entenderse y llegar a acuerdos. Está infravalorada, según la estudiante E, porque no todo el mundo comprende el nivel de exigencia y estrés a los que se ven sometidos los intérpretes. Además, parece ser, según esta estudiante, mucho más fácil de lo que realmente es. A ello se añade el que, fuera del entorno de TeI, mucha gente no sepa ni siquiera lo que es y tienda a confundirla con la traducción, o incluso con el teatro, como apuntan riendo varios estudiantes.

6.2. Percepción sobre las asignaturas de interpretación ofertadas en el grado

Cuando la moderadora preguntó a los estudiantes cuál era su percepción general respecto a las asignaturas de interpretación del grado, hubo diversidad de opiniones. Los estudiantes hablan, principalmente, de las asignaturas obligatorias, pero también hacen mención a las optativas. No obstante, en este apartado nos limitaremos a analizar lo que se dijo de las primeras, puesto que abordaremos las segundas más adelante.

En primer lugar, el estudiante F afirma que las asignaturas obligatorias dejan mucho que desear y están muy mal enfocadas. En esto están de acuerdo otras dos estudiantes, la estudiante A, para quien son incompletas y carecen de contenido, y la estudiante C, que justifica su opinión alegando lo siguiente:

C: No te dan una buena base, eso para empezar. Nadie. O sea, te pueden dar muy buenos ejemplos de: “puedes tomar las notas así, así y así”, pero nadie te dice “mira, las cosas funcionan de esta manera”, “las circunstancias que te vas a encontrar son estas...”. Por lo menos a mí, los profesores que he tenido no me lo han explicado.

La estudiante E, por su parte, señala que el aprendizaje no es gradual, sino que se pasa directamente a lo más difícil, por lo que los estudiantes no son capaces de adquirir una base sólida, y eso es lo que genera tanto estrés a la hora de ir a clase.

La estudiante B, que al principio había manifestado su conformidad con las asignaturas de interpretación, y su incompreensión respecto a los comentarios negativos del resto de estudiantes, está de acuerdo con E en cuanto a que es necesario que se haga una introducción en dichas asignaturas para que los estudiantes puedan adquirir las competencias necesarias para interpretar, como la reformulación de discursos o la toma de notas.

Además, C señala la falta de interés en la interpretación por parte del plan de estudios de la FTI, ya que el número de asignaturas de traducción y de asignaturas de interpretación, si se compara, es totalmente dispar. En este sentido, cabe especificar que las asignaturas de traducción se imparten en las dos lenguas extranjeras de los estudiantes, B y C, mientras que las de interpretación tan solo se imparten en lengua B. Este hecho lo señalan, descontentos, A y F.

A esto se suma, como apunta E, el que la interpretación sea algo totalmente desconocido hasta el tercer curso. Así, se empieza a impartir en lo que podríamos considerar el segundo ecuador de la carrera. Según G, eso no tiene sentido pues, si el grado se llama Traducción e Interpretación, ambas disciplinas deberían estar al mismo nivel. Por lo tanto, E opina que la interpretación debería potenciarse más e impartirse en más cursos pues, de lo contrario, es imposible aprender. Todos los estudiantes expresaron su acuerdo al respecto, y concluyeron que debería darse una introducción a la interpretación a partir del primer cuatrimestre de segundo, ya que en primero solo se dan asignaturas de lengua para afianzar el conocimiento de las lenguas de trabajo.

Algunos estudiantes, como A y F, no creen que sea necesario dar tantas asignaturas de lengua, pues se supone que el nivel de lengua se ha adquirido antes de entrar a la carrera. En este sentido, cabe precisar que según el plan de estudios actual se imparten cuatro asignaturas obligatorias de lengua B, y seis de lengua C a lo largo del grado. Así, piensan que algunas de ellas se podrían sustituir por asignaturas de interpretación.

Sin embargo, B no está de acuerdo, pues, a efectos prácticos, los estudiantes no tienen el nivel exigido cuando entran a la carrera. C admite que es cierto, pero propone adaptar los contenidos para que sean más útiles y se potencien, como afirma A, otro tipo de competencias que no se pueden adquirir de forma autónoma (toma de notas, reformulación de un discurso, etc.).

Además, C apunta que la oralidad ni siquiera se fomenta en las asignaturas de lengua, pues tan solo en una asignatura de los cuatro años de carrera ha trabajado la parte oral, algo en lo que coinciden el resto de participantes.

Por último, los estudiantes afirman que los contenidos de las asignaturas de interpretación carecen de utilidad, y representan situaciones irreales, que es muy poco probable que ocurran en el mundo laboral. Así, E piensa que basarse únicamente en discursos que emanan de instituciones tales como las Naciones Unidas y la Unión Europea no es una buena idea, ya que el porcentaje de estudiantes de interpretación que consiguen trabajar en ellas es ínfimo, tal y como apunta B. Además, piensan que los discursos son poco recientes, y se centran únicamente en la parte jurídica, que, además, es la más difícil, como apunta E. Esto le lleva a dudar respecto a sus capacidades para interpretar en una conversación normal que se asemeje más a la realidad, por ejemplo, del ámbito del comercio o el sanitario. En ese momento, algunos de los estudiantes que cursan la optativa

de Interpretación en los Servicios Públicos (en adelante, ISSPP) alegaron que esa era la única optativa en la que sí se ven situaciones reales. E respondió lo siguiente:

E: Claro, pero ¿cómo sabes que te gusta eso si no lo has hecho?

Su respuesta da que reflexionar, pues quizá muchos más alumnos elegirían cursar asignaturas optativas de interpretación si se introdujeran algunos de sus contenidos en las asignaturas obligatorias. Eso no solo les permitiría aprender más, sino también saber si les gustan, tal y como apunta B.

Podemos concluir que los estudiantes tienen una opinión bastante negativa de las asignaturas de interpretación obligatorias de la titulación. Así, piensan que están mal enfocadas, pues se centran únicamente en un tipo de contenidos que carecen de utilidad y, por su dificultad, hacen dudar a los estudiantes acerca de sus capacidades para interpretar. Además, no se introducen de la forma correcta, pues se pasa directamente a la interpretación propiamente dicha, sin permitir a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias y adquirir una base sólida, lo que les genera estrés a la hora de afrontar esas asignaturas. Por último, los participantes destacan la falta de interés en la interpretación por parte del plan de estudios de la facultad, pues hay una clara disparidad entre la traducción y la interpretación, materializada en el número reducido de asignaturas de esta última, y la falta de formación en interpretación en lengua C.

6.3. Comparación entre las propias capacidades para interpretar y para traducir

A la pregunta de si se sentían igual de capacitados para interpretar que para traducir, todos los estudiantes dieron una respuesta negativa. Cuando la moderadora les preguntó las razones de ello, C respondió:

C: Por lo que acabamos de hablar. Porque creo que la base que nos han dado de gramática, para hacer una redacción, etc. es buenísima, entre comillas, porque tampoco... pero en interpretación... no nos han dado autoconfianza, no nos han dicho: “confía en que sabes este idioma”. A mí nadie me ha venido y me ha dicho: “no, tranquila, si no pasa nada”. No, es: “tienes que decirlo tal cual”.

B, por su parte, piensa que lo que marca la diferencia son el estrés y la inmediatez propias de la interpretación. Afirma que «la tensión que tienes cuando interpretas, por mucho

estrés que tengas cuando traduces, nunca va a estar al mismo nivel». En este sentido, G piensa que se debería enseñar a los estudiantes de interpretación a gestionar los nervios.

La estudiante A introduce una idea muy interesante respecto a la forma en la que se enfoca la interpretación en la carrera:

A: Es que yo creo que nos han metido en la cabeza, bueno, en la carrera, que para interpretación o vales, o no vales.

Así, los estudiantes tienen la sensación de que no hay término medio, que una interpretación tiene que ser perfecta, o se da por nula, y eso es algo que les desanima mucho, como apunta la estudiante E.

A: No te puedes permitir fallar, porque dices: “o lo hago perfecto, o no lo hago nunca”. [...] Cuando al final estamos aprendiendo y deberían darnos técnicas para poder ser intérpretes, aunque no hayamos nacido intérpretes.

Por lo tanto, podemos concluir que la forma en la que están organizadas las asignaturas de traducción e interpretación del grado influye en la confianza de los estudiantes para llevar a cabo cada una de estas dos disciplinas. Así, mientras que creen haber obtenido una buena base de conocimientos y competencias para traducir, no les ocurre lo mismo con la interpretación. A esto se suma la falta de confianza que les han dado en sus capacidades para interpretar, alimentada por la idea errónea que, desgraciadamente, aún está muy presente en el entorno de la interpretación y afirma que uno nace siendo intérprete. Coincidimos con los estudiantes en la importancia de desmentirla, pues todos pueden llegar a ser intérpretes profesionales si cuentan con las herramientas y competencias necesarias y han afianzado sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4. Nivel de preparación para salir al mercado laboral como intérpretes

Sorprendentemente, los estudiantes C, F y D no se sienten preparados para salir al mercado laboral como intérpretes de su lengua B, sino del inglés, lengua que no forma parte de su combinación lingüística. E, extrañada por la respuesta de sus compañeros, dijo lo siguiente:

E: Yo sinceramente con la lengua francesa sí que tengo confianza, lo que pasa es que creo que no tenemos los recursos suficientes. O sea, a mí me pones a hacer una TaV

(traducción a vista) de la OTAN, y a lo mejor lo hago genial, porque ya tengo el vocabulario. Pero a lo mejor me pones en una situación, lo que hablamos antes, súper cercana, lo que puede ser un frutero hablando con un extranjero, y a lo mejor... colapso, porque no lo he hecho nunca. Sin embargo, lo de la OTAN lo he hecho veinticinco veces.

Así pues, los estudiantes creen que la falta de realidad de las asignaturas de interpretación influye en su percepción respecto a si están o no preparados para salir al mercado laboral como intérpretes. De hecho, piensan que en una situación laboral real los intérpretes cuentan con muchos más recursos (glosarios, PowerPoint, información sobre la situación comunicativa, etc.) y tiempo para preparar su trabajo, en comparación con lo que se exige en el aula. Este pensamiento queda reflejado en afirmaciones como la siguiente:

F: Claro, y esa es otra. Había veces en las que te ponían un tema para una bilateral, consecutiva, lo que sea, y era como: “¡ah! aquí lo tenéis. Vais a tener cinco minutitos para buscar tres palabras y lo vamos a hacer”. En una situación real, si tienes que hacer una interpretación sobre tal tema, te van a decir: “tal día,” o “dentro de tres horas”, o “dentro de X tiempo vas a tener esto, prepáratelo”, o incluso van a ser ellos mismos los que te van a decir: “va a salir esto”.

En esta línea, los estudiantes piensan que se les compara injustamente con los intérpretes de la Unión Europea, pues no están en el mismo nivel de aprendizaje, ni ante las mismas circunstancias y, sin embargo, muchos profesores evalúan sus interpretaciones aplicando criterios similares. Así, señalan que los intérpretes profesionales son personas muy formadas, que han aprobado una oposición e incluso pueden haber estudiado otras carreras aparte de TeI, que facilitan su trabajo, como Derecho y Relaciones Internacionales. Por lo tanto, poner a los estudiantes a su mismo nivel en las asignaturas de interpretación carece de sentido y es irrealista. Así, destacamos las intervenciones de B y E:

B: [...] ¿Con quién nos comparamos? Obviamente, es lo que dice [nombre de la estudiante E], te estás comparando con un señor que lleva X años. ¿Cuánto habrá estado trabajando ese hombre? ¿Por cuántas clases ha pasado? ¿Cuántas interpretaciones ha hecho? Es que también, a ver con quién nos comparamos.

E: Es como si te ponen a hacer un examen de química y no te han dado los apuntes. Pues esto es lo mismo. Te presentas con el culo al aire [sic], y lo siento por la expresión, pero vas a clase y dices: bueno, ¿qué toca hoy? [ríe].

Otro hecho que resulta interesante y alarmante al mismo tiempo, es que varios participantes han tenido la sensación, a lo largo del grado, de perder conocimientos de francés, en lugar de ganarlos. Además, piensan que, si algo han mejorado, ha sido por hablar con extranjeros fuera de la carrera. Cuatro de los siete participantes manifestaron que tenían esa percepción, y la achacan a la desmoralización y al nivel de exigencia poco realista a los que han sido expuestos a lo largo de la carrera. En este sentido, destaca la intervención de la estudiante C:

C: Yo pensando en si me veo preparada en un futuro para ser intérprete, o sea, ahora mismo, para ser intérprete de esto, por lo que ha dicho [nombre del estudiante F] creo que también, yo entré aquí con un valor que sentía sobre el francés que hablaba, y conforme he ido avanzando en la carrera sentía que estaba perdiendo el francés, en lugar de ganarlo.

A, F y G afirman que a ellos también les ha pasado, y G cree que la razón de ello es que se les desmoraliza mucho a lo largo de la titulación. Sin embargo, piensa que, a fin de cuentas, no debe ser verdad y se trata únicamente de una percepción, pues algo han aprendido.

Cuando se hizo el silencio, la moderadora volvió a hacerles la pregunta de si se sentían preparados para salir al mercado laboral como intérpretes, con el fin de cerciorarse de que todo el mundo se había expresado como quería. Entonces, las respuestas cambiaron ligeramente:

D: Ahora mismo, yo creo que no.

G: Yo sí, la verdad. Me siento más preparada como intérprete que como traductora.

A: Yo eso sí. Por ejemplo, ayer, después de la clase de [nombre de la profesora A], en la que estuve interpretando, salí contenta porque vi que al final iba a ser capaz de desenvolverme. Así que salí con buenas sensaciones.

C: Aunque yo la *cagase* [sic] un poquito en la interpretación que me tocó hacer, también salí reforzada porque dije: “vale, he cometido errores, pero sé que esto me va a poder pasar y me están enseñando las técnicas necesarias para que sepa que puedo salir del paso así”.

Tras la intervención de C, la estudiante B recordó que todo el mundo se equivoca, y que es muy probable que incluso los profesores y los mejores intérpretes se equivoquen en alguna ocasión. Por lo tanto, lo que les hace pensar que no están preparados para salir al mercado laboral es que tienen un estándar muy alto, que es necesario bajar, más aún cuando se tiene en cuenta que la mayoría de intérpretes del mercado laboral actual no son profesionales, como señala riendo la estudiante A. Ante esta situación, los estudiantes concluyen lo siguiente:

A: Que a lo mejor nosotros con nuestros mil errores lo hacemos bastante mejor.

G: Y tienes muchas más cosas en cuenta. Siendo realista, si a mí me pones en una situación real, entre un francés y un español, sé que si yo estoy de por medio se van a entender. Así que por eso me siento preparada, y no porque vaya a ser la mejor intérprete del mundo, pero...

Finalmente, la moderadora llegó a la conclusión de que los estudiantes se sentían más preparados para traducir que para interpretar, pero, sin embargo, más preparados para salir al mercado laboral como intérpretes. Todos respondieron que era cierto, pero no porque se sintieran más preparados para interpretar, sino porque la interpretación les gusta más.

6.5. Nivel de las creencias de autoeficacia desde el inicio de las clases de interpretación hasta la actualidad

Todos los participantes afirmaron sin dudar que el nivel de confianza en sus capacidades para interpretar había aumentado desde que empezaron las asignaturas de interpretación. Mientras que F y E admiten que no sabían lo que era la interpretación cuando entraron a la carrera, C y G afirman que han querido ser intérpretes desde siempre, pese a que no supieran muy bien cómo iban a ser las clases. Tal y como cuenta G, dejó de querer serlo cuando cursó Interpretación I, pero volvió a gustarle a partir de Interpretación II y, actualmente, la interpretación le gusta más que la traducción. De esto se deduce, como hemos podido comprobar en las intervenciones analizadas hasta este punto, que los

estudiantes se sienten amedrentados cuando empiezan a cursar interpretación, puesto que se da de forma muy brusca y no se hace ningún tipo de introducción a la disciplina.

B, por su parte, piensa que uno de los factores que han hecho que aumente su confianza para interpretar han sido las numerosas horas de práctica que ha seguido a lo largo de la carrera, pues, por mucho que se haya equivocado, le han hecho aprender.

E: Yo pienso que tenemos que confiar más en nosotros mismos. Porque es cierto que, y todo el mundo lo sabe, esta facultad es la mejor de Traducción e Interpretación. Y he hablado con personas de otras facultades y, sinceramente he visto una diferencia bastante grande respecto al método y todo. Entonces, yo pienso que sí que estamos más preparados de lo que creemos, en todas las materias, lo que pasa es que, como exigen tanto porque tienen esa fama, nos desmotivamos mucho, pero creo que estamos muy bien preparados.

Esta intervención resulta de especial relevancia, ya que introduce una de las conclusiones a las que llegaron los estudiantes en el grupo de discusión. Piensan que la falta de confianza en sí mismos se debe a la desmotivación que sienten por toda una serie de circunstancias, pero, sin embargo, se dan cuenta de que sí cuentan con las capacidades necesarias para interpretar.

6.6. Influencia percibida de las creencias de autoeficacia a la hora de interpretar

La opinión de los participantes del grupo de discusión en torno a si la falta o exceso de confianza puede influir en su forma para interpretar es diversa. Por un lado, G, A y B piensan que lo que influye negativamente en su forma de interpretar es el exceso de confianza, ya que les hace ir con menos cuidado. Por el contrario, si carecen de confianza o tienen un nivel bajo de ella, son más cautos y se arriesgan menos, por lo que creen que puede ser positivo. A explica que cuando se refiere a la confianza habla en términos generales, es decir, se refiere a lo que hemos definido en nuestro trabajo como autoconfianza, y no a las creencias de autoeficacia. No obstante, F le respondió que, por mucho que un estudiante confíe en sí mismo, si carece de confianza en sus capacidades para interpretar, es decir, si no ha desarrollado sus creencias de autoeficacia, no lo va a hacer bien.

E: [...] Yo creo que es más la escasez de confianza que tenemos, que al final nos ponemos nerviosos, se nos traba la lengua, no tomamos bien las notas... es todo un cúmulo de cosas.

La diversidad de opiniones respecto a este asunto demuestra que, en cualquier caso, los estudiantes piensan que la confianza en sus propias capacidades puede condicionar su forma de interpretar. No obstante, el que sea la falta o el exceso de confianza lo que lo inflencie negativamente depende de cada estudiante.

Independientemente de todo ello, todos los participantes sienten que se les olvida todo cuando llega el momento de interpretar, y no consiguen realizar la interpretación como creían. La intervención del estudiante F ilustra a la perfección esta situación:

F: Claro, aunque pienses que hablas francés genial. Yo no considero que sea la persona que mejor habla francés del mundo, pero sí pienso que tengo un nivel, y creo que es algo que podemos pensar aquí todos. Pero luego te pones a interpretar y dices: “uf, no sé decir nada”, “no me sé conectores...”.

En definitiva, podemos concluir que los estudiantes son conscientes de la influencia que pueden ejercer las creencias de autoeficacia en su forma de interpretar. Además, la intervención del estudiante F nos lleva a destacar, una vez más, lo mucho que puede ayudar a los estudiantes saber controlar los nervios y el estrés que provoca enfrentarse a una interpretación, y la importancia de proporcionarles las técnicas necesarias para que puedan hacerlo.

6.7. Papel del profesorado en el desarrollo de la confianza en las propias capacidades para interpretar

Esta categoría es una de las que más información hemos obtenido, pues los participantes hicieron alusión a diversos factores relacionados con el papel del profesorado, incluso a algunos que no habíamos contemplado en el guion de preguntas. Para facilitar su lectura, hemos dividido la información en las siguientes subcategorías: profesorado y creencias de autoeficacia, feedback y evaluación, nivel de exigencia y toma de notas.

6.7.1. Profesorado y creencias de autoeficacia

Cuando la moderadora preguntó a los participantes si pensaban que el profesorado había influido en su confianza para interpretar, todos contestaron afirmativamente y con

rotundidad. Para C, esa influencia ha sido tanto positiva, como negativa, en función de los profesores que ha tenido. Así, comenta:

C: [...] Yo me he encontrado a profesores que me han desmoralizado por completo, y profesores con los que he pensado: “bueno, me están diciendo que lo estoy haciendo medio bien, a su manera”. Las dos cosas.

G, sin embargo, piensa que todos los profesores han influido de forma positiva en su nivel de confianza, a excepción de una de ellas. Varios participantes toman como ejemplo a la profesora D para demostrar qué factores han favorecido el desarrollo de sus creencias de autoeficacia, ya que se trata de una de las docentes que lo ha logrado. En su opinión, es una muy buena profesora, que además les motivaba constantemente y les aseguraba que eran capaces de desempeñar con éxito las tareas. Además, no solo les corregía con frecuencia, algo que, de hecho, les parece positivo, sino que también les decía lo que hacían bien.

Por otro lado, la intervención de la estudiante C muestra un claro ejemplo de una práctica docente que no contribuye de forma alguna a favorecer el desarrollo de sus creencias de autoeficacia:

C: Pero luego hay otros profesores que simplemente van, te ponen un *glossaire*... “venga, esto es esto, esto es esto, depende del contexto...” [da dos palmadas]. Y a tomar por saco, y ya está.

En definitiva, es de destacar el importante papel que desempeñan los profesores en el desarrollo o la inhibición de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Si analizamos los dos ejemplos docentes que comentaron los estudiantes, podemos concluir que el desarrollo de sus creencias está asociado tanto a la actitud del profesorado, es decir, a su implicación y motivación, así como al hecho de que proporcionen un *feedback*. Exploramos este último factor en la siguiente subcategoría.

6.7.2. *Feedback* y evaluación

Hemos decidido incluir el *feedback* y la evaluación en la misma subcategoría, puesto que están estrechamente ligados, según los comentarios de los participantes. Todos conceden, a ambos, especial importancia.

Lo primero que nombran los estudiantes como un factor que les ayuda a construir sus creencias de autoeficacia es el *feedback*. Creen que, en general, los profesores no dan suficiente *feedback* y se limitan a hacerlo cuando ponen las notas. Para los estudiantes, enterarse de que les ha ido bien en la asignatura al final del cuatrimestre no sirve de nada, pues son incapaces de potenciar sus capacidades, y su confianza, debido a la falta de información.

Además, creen que es necesario que el *feedback* no se ciña únicamente a los errores, sino que también destaque sus aciertos. De entre todos los profesores que han tenido, solo dos (las profesoras D y A) les han dado refuerzo (*feedback*) positivo. La estudiante B explica esta situación de la siguiente forma:

B: Porque [una vez que le han puesto la nota] yo me quedo con que me han corregido X cosas, cuatro, cuarenta... las que sean. Pero no me quedo con que a lo mejor de mi interpretación el noventa por ciento de las cosas estaban bien, o el ochenta, o lo que fuese. Dime lo que está bien, aunque solo sea por refuerzo positivo.

Cree que la razón de que los profesores no quieran dar *feedback* positivo es que en el mercado laboral es muy poco común que se le diga a alguien lo que ha hecho bien cuando se limita a hacer su trabajo. Sin embargo, para la estudiante E, esa falta de refuerzo verbal en el mundo del trabajo se traduce en un salario, por lo que, de alguna forma, al trabajador sí se le está dando algo de *feedback*, a diferencia de a los estudiantes. En esta misma línea, la estudiante A añade lo siguiente:

A: Es que, si estás trabajando, el esfuerzo positivo del que hablas va a venir por otros medios. Por ejemplo, sí estoy ayudando a una persona que está haciendo una entrevista para pedir el asilo, sé qué estoy haciendo bien mi trabajo cuando veo que las dos personas se entienden. [...] Pero en clase no sé si tú y tú [señala a D y a C, sentadas al lado] os entendéis porque las dos sabéis los dos idiomas, o si os entendéis gracias a mí. [...] Entonces, necesito que me digas: “mira, lo has hecho bien”.

Por lo tanto, los estudiantes piensan que el refuerzo positivo es muy necesario, habida cuenta de la situación en la que se encuentran en la carrera, pues se trata de un momento

delicado en el que construyen su confianza como futuros profesionales, y dudan en si salir o no al mercado laboral, tal y como apunta B.

Por último, cabe destacar la intervención de la estudiante C, para quien reforzar la confianza de los estudiantes y darles *feedback* positivo resulta fundamental para prepararles a las exigencias y dificultades propias del mercado laboral. Piensa que la invisibilidad asociada al trabajo del intérprete puede llevarles a situaciones muy frustrantes en las que pondrán en cuestión el valor de su trabajo. Por lo tanto, haberse formado en un entorno en el que se favorecen su confianza y motivación puede ayudar mucho.

C: A mí también me parece muy importante que se nos refuercen las partes que hacemos bien y nuestra autoconfianza, precisamente porque en la interpretación, y más en conferencias, eres invisible. [...] Literalmente, estás en una cabina, a oscuras, porque están los cristales tintados y ni se te ve, alguien te está escuchando, si le apetece, porque como no le apetezca va a estar con el móvil, que de hecho se ve en los vídeos del Parlamento, y le da igual lo que tú estés haciendo. Y eso es muy frustrante, porque tú vas a hacer tu trabajo, porque verdaderamente se supone que estás trabajando de lo que te gusta, y si encima en la formación que has tenido tampoco te han motivado, pues ya llega un momento en el que dices: tío, ¿qué hago aquí? O sea, me he equivocado.

En cuanto a la evaluación, los estudiantes piensan que, en algunos casos, hay una falta de coherencia entre el discurso de algunos profesores y su forma de calificar. Así, la estudiante E cuenta su experiencia:

E: [...] Yo iba a tutorías en las que me decían que tenía un tono muy profesional, que hablaba muy calmada y tal, pero luego, la nota que tenía era un dos [ríen]. Entonces claro, me afectaba a los ánimos y a mis sentimientos.

Tras esta intervención, la estudiante G afirmó que si algo ha aprendido en la carrera, es que una nota no te define. Por último, la estudiante B piensa que los profesores se deberían replantear sus criterios de evaluación, pues no cree coherente que le digan a los alumnos que no pasa nada por no hacer una interpretación perfecta, y luego les suspendan, como le ocurrió a la estudiante E.

La conclusión que podemos sacar de este apartado es que el *feedback* es un factor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ejercer una gran influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Sin embargo, para que pueda servir a los estudiantes, los profesores tienen que proporcionarlo en el momento adecuado y no limitarse a corregir los fallos, sino comentar también los aciertos. Ese *feedback* positivo es, precisamente, algo que los estudiantes han echado en falta en las asignaturas de interpretación del grado. Todo esto sin olvidar que debe haber cierta coherencia entre los comentarios de los profesores respecto a las interpretaciones de los alumnos y la forma en la que los evalúan.

6.7.3. Nivel de exigencia

El nivel de exigencia de los profesores de interpretación ha sido un tema recurrente en el grupo de discusión. Los estudiantes lo achacan a la fama de la FTI como mejor universidad de TeI de España.

En este sentido, tanto E como B piensan que los estudiantes están más capacitados para interpretar de lo que creen, pero les falta confiar en sí mismos. Si a esa falta de confianza se suma el alto nivel de exigencia de los profesores de interpretación, el resultado es que los estudiantes acaban muy desmotivados.

Pese a ello, entienden que los profesores sean exigentes, pues, como apunta B, el renombre de la facultad les hace atraer a los mejores alumnos y profesores. Al final, ellos mismos también se ven beneficiados, como admite la estudiante E. Por lo tanto, los estudiantes llegaron a la conclusión de que está bien que sean exigentes, pues así aprenden más, y admiten que no tendría ningún sentido que fueran a la facultad si nadie les corrigiera. Sin embargo, el problema es la forma de exigir. En esta línea, destaca el comentario de la estudiante A, quien opina que si los profesores son exigentes en cuanto al nivel de los alumnos, también deberían trabajar su confianza.

Además, en este asunto también cobra importancia el papel del *feedback* pues, tal y como cuentan los alumnos, no se puede ser exigente y proporcionar *feedback* el último día de clase:

E: Lleva una evaluación un poco más continua, como su propio nombre indica, porque si no, no sé por dónde tirar, no sé si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal...

D: Claro, para que podamos ir viendo los fallos y aprender. Porque si no me corriges hasta el último día, es imposible que pueda ir aprendiendo de mis fallos.

En conclusión, pese a que el nivel que los profesores de interpretación exigen a los alumnos sea muy alto, puede ser positivo, siempre y cuando vaya acompañado de *feedback* y se lleve a cabo una evaluación continua que le permita a los estudiantes aprender y mejorar conforme avanza la asignatura.

6.7.4. Toma de notas

En un momento de la conversación, los alumnos hablaron de la forma en la que los profesores abordan la toma de notas. A la mayoría de ellos no les funciona tomar las notas como les han enseñado, por medio de símbolos, flechas, y abreviaturas, entre otros métodos, sino que prefieren escribir. Consideran que esa circunstancia no les influye negativamente a la hora de interpretar, por lo que no entienden que los profesores traten de imponerles una forma específica de tomar notas.

Cabe señalar, como hace la estudiante E, que la toma de notas no se evalúa, ya que se considera algo muy personal. Por lo tanto, les parece muy mal que los profesores saquen a los alumnos a la pizarra a hacer toma de notas pues, si sale un alumno a quien la toma de notas normativa no le funciona, se desmoralizaría mucho con las correcciones, tal y como apunta A. En este sentido, y a modo de conclusión de lo que se dijo sobre este asunto, destacamos la intervención de la estudiante B:

B: [...] Lo que no se puede hacer es imponer una forma de hacerlo. Me parece súper antipedagógico decir: “las notas hay que tomarlas de esta forma”. Con algo tan personal como la toma de notas, que es que solo lo vas a ver tú. A la única persona a la que le tiene que importar es a ti, porque nadie te lo va a mirar, mientras que tú interpretas ¿qué más le da al que te haya contratado, o a quien sea? Les da igual.

En definitiva, creemos importante recalcar la opinión de los alumnos a este respecto, pues muestra que la forma estandarizada de tomar notas no es universal para todos, y muchos alumnos son incapaces de reproducirla a la hora de interpretar. Por lo tanto, nos parece importante admitir este hecho y dejar que los alumnos tomen notas como mejor les sirva, sin que eso signifique dejar de enseñar la forma estandarizada cuando empiezan a cursar asignaturas de interpretación.

6.8. Papel de los compañeros en el desarrollo de la confianza en las propias capacidades para interpretar

Los participantes del grupo de discusión no creen que los compañeros hayan influido de alguna forma en el desarrollo o inhibición de sus creencias de autoeficacia. De hecho, la estudiante E comentó lo siguiente:

E: [...] Me está viniendo muy bien esta sesión, porque estoy viendo que [la interpretación] es una asignatura que, si la enfocaran bien, me encantaría, pero me he desmotivado un montón y pensaba que era algo personal, pero veo que todo el mundo iba con el mismo estrés que yo.

Por último, la estudiante D piensa que haber tenido a sus compañeros al lado le habría hecho interpretar mucho mejor, porque le habrían transmitido seguridad. Esta idea está relacionada con la disposición de las clases de interpretación, que veremos más adelante. Sin embargo, lo que se puede deducir es que las cabinas del aula de interpretación imponen una separación física y mental entre los estudiantes, cuyos efectos negativos parecen ser mayores que los positivos.

6.9. Percepción sobre las asignaturas de interpretación optativas

De los siete participantes, cinco están cursando las asignaturas optativas de Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos (en adelante, ISSPP) e Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo. A y B cursan únicamente la primera, D solo la segunda, y, por último, C y G cursan ambas.

Cuando la moderadora quiso saber si las abordaban de la misma forma que las asignaturas obligatorias, las cinco dijeron que no. De hecho, C respondió que ni siquiera abordaba las dos optativas de la misma forma. Para A, la forma de enfocar la asignatura, si se hace una comparación entre las asignaturas de interpretación obligatorias e ISSPP, que es la que está cursando, no tiene nada que ver por las siguientes razones:

A: Porque primero, el concepto de [nombre de la profesora A] del primer día de: [sube el tono] “lo siento, cabinas fuera. Aquí nos vemos las caras, nos vemos los cuerpos, vemos dónde nos ponemos, los gestos que hacemos, lo que decimos, cómo lo decimos...” a mí ese concepto ya me parece mucho más personal y me anima mucho más que estar en el laboratorio con un cristal a cada lado y con unos cascos puestos, que encima se escuchan fatal [ríen].

Todas las estudiantes dijeron que estaban muy contentas con esa misma optativa y con la forma de impartirla de la profesora A. Les gusta mucho y tienen la sensación de haber aprendido muchísimo, no solo sobre interpretación, sino sobre la vida. Todo ello les ha hecho replantearse muchas cosas, tal y como cuenta C:

C: Te hace darte cuenta de la *mierda* [sic] que hay por ahí fuera porque dices... [ríen]. Es que es verdad, no solo nuestra precariedad, sino la precariedad de la gente que demanda servicios, lo mal que se les trata y todo, a mí por lo menos me ha ayudado en todo

Por último, creen que los contenidos son muy interesantes y se alejan del irrealismo que suele caracterizar las situaciones comunicativas en el aula de interpretación, que comentamos con anterioridad. Según C, en dicha optativa se tratan situaciones muy reales, que incluso pueden llegar a doler.

Por el contrario, la opinión de las estudiantes respecto a ICT es totalmente distinta. Creen que la asignatura debería enfocarse de otra manera, pues, en palabras de G, deja muchísimo que desear. Así, se queda muy corta y no sienten que hayan aprendido nada. Además, creen que al ser una optativa se debería haber enfocado de tal forma, que permitiera a los estudiantes querer aprender sobre ciertos temas, como el vino, uno de los que han visto este año. Sin embargo, los alumnos no se sentían motivados, tal y como cuenta C:

C: Pienso que se podría haber hecho de otra manera, o sea, creo que se puede enfocar de otra manera para que nosotros le cojamos el gusto, el querer... que a mí me apetezca interpretar a dos señores hablando sobre el vino, que a mí me apetezca, [sube el tono] pero es que no me apetece. Es que me estabas poniendo que si vinícola que si vitivinícola, que si no sé qué... Y creo que no, y ahí es donde he visto mucho la diferencia entre servicios públicos y comercio y turismo.

Por lo tanto, vemos que hay una gran diferencia entre las asignaturas de interpretación obligatorias y las optativas, e incluso entre las propias optativas. Así, mientras que ISSPP reúne todos los criterios positivos de los que adolecen las asignaturas obligatorias, ICT parece reproducirlos. Todo ello condiciona la forma de abordar las asignaturas por parte de los estudiantes, tal y como muestra el ejemplo de C y G, que están encantadas con la primera y muy decepcionadas con la segunda.

6.10. Percepción sobre el desarrollo y la organización de las clases de interpretación en el grado

Los estudiantes creen que el desarrollo y la organización de las clases de interpretación varían en función de los profesores, por lo que hay un poco de todo. Para ejemplificarlo, comparan la asignatura impartida por la profesora A, ISSPP, con la de la profesora D, Interpretación II.

A las estudiantes C y A les gusta mucho cómo organiza la clase la profesora A, pues «al final sabes lo que vas a hacer, sabes que te va a poner un juego de roles en el que tú vas a ser intérprete, vas a ser lo que sea, y sabes que va a ser realista», tal y como apunta C. Además, esa misma profesora le pide siempre a los estudiantes que preparen el vocabulario de la siguiente clase, algo que a la estudiante A le parece muy útil.

Por el contrario, los estudiantes piensan que la organización de la profesora D no es tan buena. Achacan gran parte de la culpa al *mindfulness* que practicaban, todos los días, antes o después de interpretar. La estudiante C describe esa situación como sigue:

C: Pero luego también te encuentras a [nombre de la profesora D] en el curso pasado, que te ponía a hacer *mindfulness* al principio y al final de la clase, y tú estabas pensando en qué ibas a comer después, y luego tenías que pensar en lo que quería decir Von der Leyen.

La estudiante E piensa que la organización era pésima porque, al final, la clase de interpretación se resumía en veinte minutos y no era tiempo suficiente, ya que el esfuerzo que hacer requería mucho más tiempo.

Además, al principio de la asignatura la profesora D estableció que harían, cada semana, una modalidad de interpretación distinta (bilateral o traducción a vista). Sin embargo, en ningún momento siguió el calendario, lo cual confundió mucho a los estudiantes.

Por otro lado, a ninguno de los participantes le pareció bien la evaluación continua que se llevó a cabo en todos los grupos de la asignatura de Interpretación II. Explican que, en un principio, les dijeron que no iba a haber examen y los profesores determinarían su nota en función de dos o tres interpretaciones escogidas al azar. Esto les creó, como cuenta el estudiante F, mucho estrés a la hora de ir a clase, pues pensaban que cualquier cosa era

susceptible de determinar su nota final. Las intervenciones de las estudiantes B, C, E y A ilustran cómo se sintieron los estudiantes:

B: Ninguna evaluación va a ser justa al 100%, vale. Pero si le añades a una asignatura que ya de por sí ya es estresante ese estrés de más... es que a mí esa evaluación me pareció, primero innecesaria y segundo, injusta, porque puedes tener un mal día. No vas igual el día que sabes que te examinas, que el día que estás simplemente en clase.

C: Y si has tenido una cosa antes que te ha generado estrés, ya vas estresado a una asignatura que te genera estrés, los niveles de estrés están por las nubes, y te toca eso...

E: Sí. Yo iba súper estresada y, además, el miedo, hay gente a la que le impulsa a hacerlo mejor, y gente a la que paraliza. Pues mí me paraliza. Entonces iba a clase en tensión, completamente agarrotada, es que a veces hasta me costaba escribir.

A: A mí, por ejemplo, la bilateral que me corrigió fue la peor que hice. Entonces tengo una nota en bilateral que no se corresponde para nada con como yo interpreto.

Además, C y E creen que lo que sacaron en claro de las tutorías con la profesora D no se correspondió con la nota final que tuvieron, a causa de ese sistema de evaluación. Según cuentan, salieron muy contentas de la tutoría, pero, cuando hicieron la prueba/examen, que además no sabían que tenían que hacer, acabaron muy decepcionadas. Por último, la estudiante A comenta que hubo numerosos fallos técnicos el día de la prueba que no se tuvieron en cuenta a la hora de hacer la evaluación.

De este apartado podemos sacar muchas conclusiones respecto al desarrollo y organización de las clases: por un lado, los estudiantes le dan mucha importancia a saber lo que se va a hacer en cada clase, a que se traten contenidos realistas, y a tener el tiempo necesario para interpretar, acorde con el esfuerzo que se realiza. Además, y en relación con el sistema de evaluación que se ha seguido este año en la asignatura de Interpretación II, consideran que es mejor saber con anterioridad qué interpretaciones van a evaluarse, así como la fecha del examen. Lo que les hace defender esta idea es su propia experiencia, pues al contrario de lo que podríamos pensar, ese tipo de evaluación «sorpresa» no

disminuye el estrés propio de las situaciones de examen, sino que les hace sentir estrés y tensión en todas las clases de la asignatura.

6.10.1. Ejercicios realizados en el aula de interpretación

Lo primero en lo que pensaron los estudiantes cuando la moderadora les preguntó por los ejercicios que hacían en el aula de interpretación fueron las modalidades de interpretación: traducción a vista, bilateral y consecutiva. También el *mindfulness*, como añadió riendo la estudiante A. Para E es algo muy repetitivo, y la estudiante C indicó que la interpretación se solía hacer de forma directa, es decir, del español a la lengua extranjera, en este caso, el francés. Por último, la estudiante B se acordó del juego de roles, al que los participantes se refirieron en todo momento por su denominación en inglés (*role play*).

A: No, pero el *role play* nunca lo habíamos hecho, el ponernos en situación. Porque siempre habíamos hecho bilateral, tú en tu cabina o con tus notas, y encima no sabías si te estaba escuchando o no, porque le hablabas al aire.

De esta intervención podemos deducir que el juego de roles no es un recurso que se utilice con frecuencia en el aula de interpretación, sino que ha sido algo que los estudiantes han hecho por primera vez en una de las asignaturas del segundo cuatrimestre de cuarto curso.

La moderadora trató de ahondar un poco más en el tema y les preguntó si habían hecho ejercicios distintos de la interpretación propiamente dicha. Evocó, como ejemplo, el juego de roles y los ejercicios de memoria y de activación del vocabulario. Los estudiantes respondieron lo siguiente:

F: Los ejercicios de activación de vocabulario eran un poco curiosos, la verdad [ríen]. Yo no terminaba de encontrarles el punto, porque, además, los hacíamos en francés con vocabulario que no sabíamos ni en español sobre el aceite de oliva. Si tú a mí me pones ese texto con los huecos en español, no te lo sé hacer [ríe].

C: Pero luego, por ejemplo, con [nombre de la profesora E], al principio, sí que hicimos alguno de memoria que me pareció hasta gracioso, del tipo: “¿ves estas imágenes? Venga, ahora intenta decírmelas todas”.

D: Y con [nombre de la profesora H] también hicimos trabalenguas.

B: Oye, pues eso está mejor que lo de los huecos [ejercicio de activación de vocabulario], ¿no?

C: Sí, por eso digo que en esa parte pensé: pues mira, esto es gracioso, antes que rellenar huecos sobre el aceite de oliva.

Cuando la moderadora les preguntó por su utilidad, los estudiantes respondieron que tanto los ejercicios de juego de roles como los trabalenguas y los ejercicios de memoria les parecían útiles. Para A y B el juego de roles ayuda mucho, pues les hace ponerse en situación:

A: Es una situación real, porque sabes que la gente te está escuchando, entonces te añade un punto de estrés que no tienes en la cabina.

Sin embargo, los estudiantes no consideran útiles los ejercicios de activación de vocabulario. La estudiante E cree que debe haber cosas más dinámicas que aporten más a los estudiantes pues, a su parecer, los ejercicios de activación de vocabulario son iguales que los que se encuentran en los *workbooks* de inglés de bachillerato. El resto de estudiantes también estaban de acuerdo y afirmaron que se parecían más a un ejercicio de lengua, que de vocabulario.

Sin embargo, la estudiante B comentó que, si todos los profesores usaban ese tipo de ejercicios, debía de haberse comprobado su utilidad. El estudiante F le respondió lo siguiente:

F: No es que [el ejercicio de activación de vocabulario] esté mal, pero estaba mal enfocado. No era para que lo hicieran con los textos con los que lo hacían.

La estudiante A también habló de ello, pues comentó:

A: Además el juego, bueno, juego [duda]... sí, porque es un juego. Te lo hacen con cosas de lenguaje general entre comillas, porque al final es algo en lo que dices: “vale, me falta una palabra, me tengo que desenvolver, me tengo que buscar las castañas con mis conocimientos para poder buscarlo por el contexto,” [asienten] pero si te lo ponen con algo de lo que no tienes ni idea...

Entonces, la estudiante B, que había tenido a otros profesores, justificó por qué pensaba que quizá ese tipo de ejercicios tenían su utilidad:

B: Claro, eso no, yo, por ejemplo, hice solo uno de la Unión Europea que era sobre violencia de género, que era un tema bastante general, y mí me pareció útil porque sacabas muchísimos sinónimos. Y me pareció súper útil por eso, pero porque era un tema muy general.

Por último, la estudiante G afirmó que ese tipo de ejercicios se podían de hacer de otra forma. Propuso, por ejemplo, ponerles un audio a los alumnos, y que estos tengan que asociar lo que escuchan.

En conclusión, de los ejercicios que han hecho en el aula de interpretación, los que más útiles le parecen a los estudiantes son los juegos de roles, los trabalenguas y los ejercicios de memoria. Además, los ejercicios de activación de vocabulario pueden tener su utilidad siempre y cuando no versen sobre temas demasiado especializados pues, de lo contrario, los estudiantes serán incapaces de sacar el vocabulario y los ejercicios no cumplirán con su función.

6.10.2. Interpretación inversa

La interpretación inversa no se suele practicar en el grado, como podemos comprobar por las respuestas de los participantes. Tan solo quienes cursan la optativa de ISSPP la han hecho en alguna ocasión. Evidentemente, cuando se hace bilateral, también se interpreta hacia la lengua extranjera, pero las intervenciones suelen ser más cortas y de menor dificultad que las que se tienen que interpretar al español.

Todos los estudiantes coinciden en que la interpretación inversa supone un mayor reto que la directa, pues es entonces cuando se ponen verdaderamente a prueba sus capacidades. C describe las razones que le llevan a hacer esta afirmación:

C: [...] Porque creo que, al final, cuando hablas en tu lengua materna, hasta cierto punto, tienes más confianza, porque tienes más recursos y vas a saber salirte por algún lado, pero si lo estás haciendo hacia una lengua que no conoces tanto, con la que has trabajado, pero no a estos niveles... ahí es donde ves verdaderamente cuáles son tus errores, si te dan un *feedback*.

Para la estudiante A, lo que resulta más difícil en la interpretación inversa es evitar calcar la lengua materna, pues «si tu lengua materna es el español, no dejas de pensar en español, aunque estés hablando en francés».

A: Y es muy difícil cambiar ese chip, y más cuando estás... por ejemplo, en el caso de las traducciones a vista inversas, estás leyendo en tu lengua materna, y te es muy difícil cambiar el chip al otro idioma, así que es muy fácil calcar estructuras.

Asimismo, los estudiantes creen que hacer interpretación inversa puede ser muy útil, y les hubiera gustado practicarla más en el grado:

F: A mí me hubiera gustado hacerla. O sea, a lo mejor no me hubiera gustado que me la evaluaran y sacar un uno [ríen], pero... a nivel querer aprobar la asignatura no me hubiera gustado hacerla, pero creo que hubiera sido muy útil. Más que nada, para evaluar nuestro nivel de francés y para mejorar. Porque igual que pienso que con la traducción inversa aprendes mucho, esto es igual.

Así, todos están seguros de que habrían aprendido mucho con la interpretación inversa, que, además, les podría haber ayudado a desarrollar otro tipo de técnicas ya que «tienes que sonar tan natural como en español, que es tu lengua materna», como apunta F. Las estudiantes A y B señalan lo siguiente:

A: En español, por ejemplo, nosotros tendemos a hacer las estructuras muy complejas, pues haciendo una interpretación inversa lo que tendrías que hacer es lo contrario, tienes que simplificar.

B: Y el nivel de reformulación que tienes que hacer cuando haces inversa, porque no sepas la estructura o porque no sepas X cosas, y de buscar sinónimos y todo eso... Con eso también creo que aprendes mucho.

Cuando la moderadora les preguntó a los estudiantes si se creían capaces de afrontar con éxito una interpretación inversa, dudaron mucho:

F: Yo sí... [tono de duda]

E: No.

D: No.

G: Con éxito...

E: Depende [ríe]

Pese a que todos se creían menos capaces de afrontar una interpretación inversa que una directa, mostraron su acuerdo respecto a lo dicho por la estudiante A, quien afirmó que todos serían capaces de salir del paso, y añadió lo siguiente:

A: A ver, también con interpretación inversa tienes la ventaja, entre comillas, de que entiendes todo lo que te están diciendo [asienten], entonces no se te escapa información, y yo creo que eso lo compensa. O sea, compensas las carencias lingüísticas que puedas tener con que tienes más información. [...] Que a lo mejor en directa no te quedas con todas las cosas que te dicen, aunque luego tengas más desparpajo hablando.

La conversación en torno a este asunto terminó con las palabras del estudiante F, tras las que todos asintieron:

F: Es que realmente no creo que nadie aquí no sea capaz de hacer una interpretación, al menos satisfactoriamente, llamémoslo un cinco. [...] Hacerlo mejor o peor no lo sé, pero yo creo que aquí estamos todos capacitados para hacer el mínimo.

En definitiva, son muchas las ventajas que los estudiantes asocian a la interpretación inversa. En este sentido, creemos importante destacar el que a los estudiantes les hubiera gustado practicarla más a pesar de su dificultad, pues muestra su motivación por aprender. Por lo tanto, esperamos que sus afirmaciones no caigan en saco roto y se trate de fomentar esta modalidad interpretativa en el futuro de esta titulación.

6.10.3. Mindfulness

El *mindfulness* fue otro tema muy recurrente en el grupo de discusión. De los siete alumnos, cinco (A, C, E, F, y G) lo habían practicado en el aula de interpretación con la profesora D, que, como hemos visto, impartía la asignatura Interpretación II.

La moderadora preguntó primero a quienes no lo habían practicado (B y D) si pensaban que podría ser útil aplicarlo en el aula de interpretación. Sus respuestas fueron las siguientes:

B: Yo creo que sí.

D: Yo creo que tendría que probarlo para ver si es útil.

B: La gente dice que no, pero... o sea, yo he hecho *mindfulness*, pero no en interpretación. Pero teóricamente tendría todo el sentido que fuese útil, porque es estar en el presente, estar más concentrado... Teóricamente, pero por lo que he escuchado, no ha sido así [ríe]

D: Sí, es verdad que a la clase de interpretación, como ha dicho ella [señala a E], yo iba súper tensa, y bueno, creo que, el *mindfulness* ¿se llama así, no? [mira a A, A asiente]. Bueno, es que tendría que probarlo, pero a lo mejor un poco de bien sí que me podría hacer para algunas cosas.

Como veremos a continuación, los alumnos que lo han practicado tienen una opinión muy distinta. En una de las primeras preguntas que la moderadora planteó a los estudiantes, referida a las asignaturas obligatorias, los alumnos sacaron a colación por primera vez el tema del *mindfulness*. Así, dijeron lo siguiente:

G: Pero deberían enseñarnos a gestionar esos nervios, no como [nombre de la profesora D] el cuatrimestre pasado con la meditación. Nos decía que había que aprender a relajarse. A mí no me relaja, por ejemplo.

A: A mí me pone de mal humor.

G: Sí, es que yo también estaba de mal humor.

E: Yo pienso que es una cosa muy personal, que quien quiera la puede practicar en casa, y quien no, no [...]

Más adelante, cuando la moderadora les preguntó directamente por él, los alumnos ahondaron en el asunto. Para F, el *mindfulness* que practicaban en el aula era algo que, pese a que no le gustara, agradecía, no solo por el hecho de no hacer nada, sino porque veía que la profesora D se preocupaba porque estuvieran tranquilos. «La intención era buenísima», como apunta la estudiante E. Las estudiantes C y A están de acuerdo con ella, pero piensan que, al final, practicarle era contraproducente por las siguientes razones:

C: Era buena voluntad, lo que pasaba al final era otra cosa.

A: ¿Qué pasa? Que cuando tienes a una persona delante que está estresada, que está agobiada y nerviosa, lo peor que puedes hacer es decirle: “relájate”. Y era lo

que nos decía con el *mindfulness*. Venga chicos, ahora vamos a hacer *mindfulness* para que os tranquilicéis.

C: [Solapamiento] Y encima en francés [ríe].

A: Pues lo siento, pero yo ya estaba nerviosa de por sí, entonces... no funciona.

Tras esto, E comentó que ella hubiera preferido tener quince minutos más para prepararse las cosas tranquilamente, para poder respirar. «Eso para mí hubiera sido mejor *mindfulness* que ponerme un vídeo de diez minutos de una máquina hablando, porque así iría un poco más segura, ¿me explico? El problema era el tiempo, perdíamos mucho tiempo con el *mindfulness*, y luego no nos dejaba para lo que realmente nos generaba estrés». En este sentido, cabe recordar lo que comentan los estudiantes en el apartado 6.10., referido al desarrollo y la organización de las clases de interpretación: la clase de Interpretación II era muy corta, pues el *mindfulness* ocupaba la mayor parte del tiempo. Además, no les parecía bien que la profesora cambiara la forma de practicarle en cada clase. El estudiante F dio su opinión al respecto:

F: Y a veces lo ponía antes, y otras después, pero es que daba igual, porque antes era como: “¡Joder, joder!”, porque no podías parar de pensar que entonces ibas a interpretar y que te lo podía corregir, y que te iba a contar para nota. Y si lo hacías después era como: “¿Y ahora qué?”

Para la estudiante G, el problema es que el *mindfulness* no se hacía en las condiciones adecuadas, ya que «es algo que tienes que hacer en tu espacio, en tu sitio, en tu lugar, donde te sientas cómoda».

G: Y en una clase de interpretación con veinticinco personas, en estas sillas [señala su silla], con los cascos puestos, que esté una señora hablando francés y piense: “me estoy enterando”, “no me estoy enterando”, “inspira, expira...” A mí eso no me tranquiliza. [...] Y sobre todo para que luego me quite los cascos y me empiece a dar por todos lados [ríen]. Eso no me tranquiliza nada.

Pese a que esa misma estudiante admite que le parece una buena iniciativa, piensa que se debería hacer de otra forma. Por ejemplo, propone hacer una encuesta al comienzo de la asignatura para conocer la opinión de los alumnos y determinar si es positivo, o no, practicarle con ellos. Lo explica así:

G: [...] Porque si a lo mejor en una clase de quince personas a diez les relaja, pues bien, se hace el *mindfulness*. Si es una clase de quince, y quince estamos así [gesticula nerviosismo] [ríen] no hagas *mindfulness*, ya está.

La estudiante D también piensa que se podría enfocar de otra manera si se comprueba que no le ayuda a la mayoría de estudiantes. Entonces, la estudiante C, que practicaba *mindfulness* antes de cursar Interpretación II, contó su experiencia:

C: Yo es lo que le decía a [nombre de la estudiante B], hacía *mindfulness* antes de interpretación, hicimos *mindfulness* en clase, perdí el amor por el *mindfulness* y ahora odio el *mindfulness* [ríen].

Por último, la estudiante A volvió a recalcar que se trata de algo muy personal, y lo justificó con su propio ejemplo:

A: Yo, por ejemplo, soy una persona muy nerviosa, no puedo meditar, no puedo hacer yoga, lo que tengo que hacer es correr, saltar, pegar botes, lanzar cosas... [ríen]. Y cansarme. Entonces claro, yo no puedo hacer *mindfulness* porque, ¿qué hago? ¿Qué hago con la energía que me da el *mindfulness*? ¿Dónde la meto? No puedo [ríen].

De las intervenciones de los estudiantes, tanto de quienes lo han practicado, como de quienes no lo han hecho, podemos concluir que el *mindfulness* aplicado al aula de interpretación puede ser beneficioso si se tienen en cuenta la percepción y características del grupo de estudiantes a quienes se imparte, y se sigue la misma dinámica en cada clase. Parece ser mejor practicarlo al inicio de la clase, antes de realizar la interpretación, y utilizar recursos que estén en la lengua materna de los estudiantes con el fin de evitar que hagan un sobreesfuerzo y ayudarles a relajarse verdaderamente.

6.10.4. Técnica Alexander

Ninguno de los participantes del grupo de discusión conocía la técnica Alexander. Cuando la moderadora les explicó en qué consistía, quedaron asombrados, y admitieron que, obviamente, les hubiera gustado conocerla y ponerla en práctica en las asignaturas de interpretación.

6.10.5. Formato de las clases de interpretación

Justo después de que los estudiantes expresaran su opinión acerca de la técnica Alexander, la estudiante E comentó lo siguiente:

E: Si yo no hubiera estado en una cabina y hubiera estado en una silla, en un círculo, conforme estamos ahora... [la interpretación] se me hubiera dado tres mil veces mejor, hubiera estado mucho más a gusto...

Su intervención, con la que el resto de los estudiantes estuvo de acuerdo, abrió una nueva línea de debate que no se había contemplado en el guion de preguntas, pero resulta de especial interés: el formato de las clases de interpretación.

Los estudiantes piensan que la forma en la que están distribuidas las clases de interpretación es pésima, tanto, que el estudiante F las compara con una cárcel en su intervención.

B: Nosotros, por ejemplo, en traducción de inglés estábamos en círculo, y se genera un buen rollo... o sea, es una tontería, vale, era traducción, pero el primer día estuvimos en fila normal y a partir del segundo día todos en círculo, en un círculo enorme, y había un buen ambiente, un buen rollo...

Tras esta intervención, la moderadora preguntó a los estudiantes, si, a lo que se referían, era a que se fomentara un poco más la interacción en el aula de interpretación. Todos respondieron afirmativamente, justificándolo de la siguiente forma:

B: [...] Es que estabas como en familia, te sentías en confianza y... no sé, te sentías como si estuvieras con tus amigos, tomando café.

E: Que no nos preparen para ser máquinas, que nos preparen para ser personas.

F: Es que de eso va la carrera, un poco.

E: Porque la comunicación es persona con persona.

D: Yo creo que hubiera interpretado mil veces mejor si hubiera tenido a mis compañeros al lado. [...] Porque creo que eso me hubieran transmitido seguridad. Más seguridad que estar yo sola en una cabina.

Esas ideas las habían abordado, muy brevemente, cuando la moderadora les preguntó acerca de las optativas. Destacamos las siguientes intervenciones:

E: Creo que hacen de una profesión muy bonita, o de una asignatura que podría ser muy, muy, muy bonita y muy gratificante, un trabajo súper automático, súper mecánico, [asienten] que se piensan que somos máquinas.

D: Y yo creo que otra cosa muy importante es que la interpretación tiene un componente muy humano, y creo que es algo que se está perdiendo.

G: Con las máquinas se pierde.

D: Es que en el momento en el que te meten en una cabina... se pierde.

A: Que vale que la interpretación de conferencias es así...

D: [Solapamiento] Vale, eso sí, pero, ¿y lo otro?

A: Pero hay muchos tipos de interpretación, y yo creo que la interpretación, automáticamente, la asociamos a las conferencias.

D: Claro, es que no es así.

A: Y no, hay muchos tipos de interpretación, lo que pasa, es que si no haces las optativas no lo sabes, porque en las obligatorias no se ve.

E: Es que esas asignaturas [Interpretación I e Interpretación II], de hecho, se podrían llamar interpretación de conferencias [ríen], o algo así, porque no hemos hecho nada más. No hemos hecho nada más.

Además, los estudiantes creen que el formato actual de las clases de interpretación no solo deshumaniza la profesión, sino que también fomenta la competitividad entre los estudiantes, tal y como muestran los comentarios siguientes:

C: Creo que, de hecho, siempre se ha dicho que estamos en una carrera súper competitiva, que somos muy competitivos, que todos quieren ser los mejores... y si tú lo que haces es fomentar el individualismo, el: “tú lo has hecho bien, tú lo has hecho mal”, lo que haces es fomentar ese juego de roles y esa dinámica en la que yo quiero ser mejor que tú, yo quiero ser mejor que tú...

A: Claro. Que realmente no es que haya [competitividad], sino que, como nos han dicho que hay...

C: Lo asumes.

Entonces, la moderadora volvió a retomar el tema de las cabinas, que se había abordado muy brevemente, y les preguntó lo que pensaban de su uso en el aula de interpretación. Tanto A como C respondieron que recurrirían a ellas en casos muy concretos, por ejemplo, a la hora de hacer una traducción a vista y una consecutiva, en función del contexto:

A: [...] Depende de la consecutiva. Si es una consecutiva de un programa de radio, quizás sí, pero si es una consecutiva como la de ayer de [nombre de la profesora A], porque fue una consecutiva, un acta policial, y cosas por el estilo, ahí no.

Esos son los únicos casos en los que, a su parecer, el uso de cabinas podría ser útil. La estudiante B matizó que no se trataba de quitarlas, ya que tienen su sentido y se trabaja con ellas en el mundo laboral, sino de limitarlas a cierto contexto:

B: Aprendiendo, pienso que cuanto menos, mejor. Porque se ha visto, es decir, nosotros, en servicios públicos, no tenemos cabina y el nivel de confianza y de relajación que tenemos no tiene nada que ver.

La intervención de la estudiante A nos da un ejemplo de cómo se han llegado a sentir los estudiantes al interpretar fuera de una cabina:

A: Por ejemplo, la interpretación que hicimos ayer me pareció técnicamente y de estrés y de demanda, mucho más difícil que cualquiera de las que he hecho en Interpretación II, en la cabina, con [nombre de la profesora D]. [...] La interpretación de ayer me parece mucho más difícil de nivel, de terminología, de situación y, sin embargo, me sentí mucho más cómoda, con mucha más confianza, y creo que la hice mucho mejor que todas las que he hecho con [nombre de la profesora D] en una cabina.

Por último, la estudiante E, que no ha cursado la asignatura optativa de ISSPP y, por lo tanto, nunca ha interpretado fuera de una cabina, piensa que no sería capaz de hacerlo, pues es algo que no ha aprendido. En su opinión, se trata de una carencia muy importante.

E: Le hemos perdido el miedo a las cabinas, que se supone que imponen más, y se lo hemos cogido a la gente. Porque a mí ahora me pones a hacer una interpretación en vivo y en directo con dos personas, y a lo mejor me genera más estrés que coger, ponerme mis cascos en mi cabinita, y hacerla, porque nos han enseñado solo a eso.

Por lo tanto, las intervenciones de los estudiantes muestran que el formato tradicional en el que se imparten las clases de interpretación no contribuye necesariamente al aumento de su confianza como intérpretes. De hecho, piensan que limitar el uso de cabinas durante el aprendizaje de la interpretación no solo es necesario, sino que puede traer consigo numerosos beneficios, como el fomento del compañerismo, la pérdida del miedo a hablar en público y el desarrollo de sus creencias de autoeficacia.

6.10.6. Autoevaluación

Para obtener información acerca de la autoevaluación la moderadora le preguntó a los estudiantes si alguna vez habían grabado sus interpretaciones. Todos respondieron afirmativamente, pero admitieron tener fines muy distintos.

Por un lado, A y F comentaron que se grababan únicamente cuando los profesores les pedían que subieran la grabación a la Plataforma de Recursos de Apoyo Docente (PRADO). Por el contrario, C, E y G no solo lo hacían con ese fin, sino también para escuchar su interpretación. La estudiante C lo explica de la siguiente forma:

C: Yo [me grabo] porque soy muy autoexigente, y como sí me quiero dedicar a la interpretación y soy muy autoexigente, como ya he dicho, sí lo hago, porque me escucho todo el rato, lo siento. Lo reconozco [ríe].

La estudiante B reconoce que se ha grabado para practicar en varias ocasiones, por ejemplo, a la hora de preparar un examen de interpretación consecutiva durante su estancia en el extranjero (Bélgica). Sin embargo, en la actualidad ha dejado de hacerlo.

Entonces, la moderadora quiso saber en qué criterios de autoevaluación se basaban los estudiantes, por ejemplo, les preguntó si se ponían una nota, o si hacían una tabla. Los estudiantes respondieron lo siguiente:

C: Yo empiezo a pensar: “qué voz de pito tienes, hija,” “¿a dónde vas? suena muy repipi”, “¿para qué me sueltas esa palabra?” Estoy todo el rato así, soy muy autodestructiva.

E: Yo también soy muy autodestructiva. Y eso, hay un silencio y me agobio, y es que el silencio es humano.

C: Es normal [ríen].

E: O una repetición, es que hablando son normales.

F: O las respiraciones, para mí, lo peor son las respiraciones.

Los estudiantes creen que la autoevaluación les ha ayudado, sobre todo, a evitar que se oigan demasiado sus respiraciones a la hora de interpretar y hacer un uso excesivo de interjecciones del tipo «eh...». Sin embargo, no dicen haber experimentado otro tipo de mejoras. En este sentido, la respuesta de la estudiante G a la pregunta «¿creéis que autoevaluaros os ayuda a progresar?» resulta de especial importancia:

G: No, porque si yo me autoevalúo y la profesora pasa, no tiene sentido. Si yo me autoevalúo y la profesora me dice: mira, te has castigado mucho, o esto está peor de lo que te crees, pues sí me ayuda. Pero si la subo y eso se queda ahí, y ya está, no me sirve de nada.

Por lo tanto, podemos concluir que los estudiantes presentan dos formas de abordar la autoevaluación: o bien no recurren a ella, y lo hacen únicamente cuando se lo exige el profesor, o bien se evalúan con el fin de progresar. En cualquier caso, creemos necesario fomentar la autoevaluación entre los estudiantes, pero, en consonancia con lo dicho por la estudiante G, resulta necesario darles las técnicas que puedan ayudarles a hacerlo, así como hacer un seguimiento de sus autoevaluaciones para comprobar que lo hacen correctamente. Una vez más, se trata de proporcionarles un *feedback* que les ayude a progresar.

6.11. Percepción sobre el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado

Llegamos, en este punto, a las preguntas contempladas en el cuarto y último bloque del guion, referente a cuestiones generales sobre la interpretación en el grado. Los estudiantes piensan, por unanimidad, que el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado no es suficiente para formarse como intérprete.

Sin embargo, no creen que sea algo exclusivo de la interpretación pues, según la intervención del estudiante F, a lo único a lo que se le da peso en la FTI es a los ámbitos jurídico y científico, lo demás parece no existir. Los estudiantes comentan esta realidad de la siguiente forma:

F: [...] “¿Qué quieres ser, traductor jurídico o traductor científico?” “No, quiero ser traductor de vid...” “No, no, no, ¿científico o jurídico?”

C: Dicen: “es que igual eso luego no tiene tanta salida, no vas a poder vivir de ello... jurídica o científica son muy buenas”.

E: Pero tendrá que haber alguien, ¿no? Tendrá que haber alguien que haga eso, pues puedo ser yo.

Así, insisten en poner más asignaturas de interpretación a lo largo del grado y desde el principio, es decir, a partir de segundo. Tal y como vimos en el apartado 6.2., les parece adecuado que en primero se den únicamente asignaturas de lengua.

B: Pero quien dice interpretación, dice toma de notas, reformulación en español, no interpretación de dos lenguas, sino, a lo mejor, reformular un texto en español, cosas súper simples.

Como muestra la intervención de la estudiante B, no se trataría estrictamente de empezar a interpretar antes, sino de fomentar ciertas competencias por medio de asignaturas introductorias que les ayudarían a estar mejor preparados para interpretar, tal y como se hace con la traducción. En este sentido, resulta pertinente aclarar que en la FTI se cursan asignaturas de traducción general a partir del segundo cuatrimestre de segundo, lo que permite a los estudiantes adquirir una buena base para enfrentarse, a partir de tercero, a las asignaturas de traducción especializadas. En interpretación no ocurre nada parecido, tal y como muestra, metafóricamente, la intervención de la estudiante E:

E: Uno no puede empezar a correr si no sabe andar, pues esto es lo mismo. Aquí te han exigido hacer una maratón.

Por último, los estudiantes se mostraron muy descontentos por la falta de asignaturas de interpretación en lengua C. Pondrían, al menos, una. En ese momento la moderadora comentó el hecho de que se pudiera acceder a las optativas de interpretación en lengua C,

pero los estudiantes le respondieron que, en muchos casos, son a la misma hora que las de lengua B y, además, hay lenguas C en las que no existen, como, por ejemplo, el ruso.

Por último, destacamos la intervención de la estudiante C, que subraya una falta de coherencia entre los contenidos impartidos en el grado, y las exigencias del máster de interpretación que organiza esa misma facultad (Máster Universitario de Interpretación de Conferencias):

C: A mí me encantaría poder hacer la prueba de acceso al máster de interpretación de conferencias con árabe [lengua C de la estudiante], y no lo puedo hacer. Porque yo me pongo a hablar ahora en árabe y no me entiende nadie.

En conclusión, los estudiantes creen que se debería aumentar el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado, tanto en lengua B como en lengua C. Además, consideran necesario impartir contenidos introductorios que les hagan trabajar y adquirir ciertas competencias relacionadas con la interpretación, antes de pasar a la interpretación propiamente dicha. Piensan que, gracias a ello, abordarían de mejor forma la disciplina y tendrían una formación mucho más amplia.

6.12. Aspectos positivos y negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado

La última pregunta que le hizo la moderadora a los estudiantes pretende servir de recapitulación y obtener información acerca de los aspectos positivos y negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado de TeI de la FTI.

En primer lugar, los estudiantes hablaron sobre las características propias del grado en general y, más adelante, sobre la enseñanza de la interpretación como tal. La primera intervención fue la del estudiante F:

F: A ver, como algo positivo, realmente tenemos solo dos asignaturas, pero como tú has dicho [se dirige a la estudiante G], en Málaga solo hay una, y hay muchos otros sitios donde no hay ninguna, y son todas optativas. O sea, que ya es de agradecer que aquí por lo menos tengamos algo de formación [en interpretación], aunque sea un desastre.

Además, los estudiantes piensan que se aprende mucho, y de las asignaturas de interpretación, por muy poco que duren, se sale sabiendo más que al principio.

B: Yo hago el énfasis en las competencias y en saber hacer cosas, más que en interpretación como tal, en esa madurez, ese saber hacer que hemos obtenido gracias a estas asignaturas, independientemente de que interpretemos bien o mal, eso aparte. [...] Y eso todo el mundo que las haya cursado [las asignaturas de interpretación], más o menos, acaba teniéndolo. Y eso me parece súper importante y necesario, la verdad.

Los estudiantes mostraron su acuerdo respecto a lo dicho por la estudiante B, pues creen que, gracias a esas asignaturas, han desarrollado la competencia de saber salir de cualquier situación y ser resolutivos.

Por otro lado, la estudiante A afirma que saben más de lo que creen, pero piensa que no se ha construido su confianza a lo largo de la carrera:

A: Porque no nos han dado confianza, han sido todo palos, pues crees que no sabes nada, entonces no tienes confianza, no haces nada, sigues sin saber, y es un círculo vicioso que se retroalimenta.

El resto de estudiantes está de acuerdo con sus afirmaciones, tal y como muestra la intervención de la estudiante E:

E: Yo lo he dicho, que creo que nos hemos demostrado a nosotros mismos que somos más inteligentes de lo que pensamos, porque ser inteligente no es estudiarte todas las cosas, eso es ser estudioso. Nosotros hemos tenido que ser resolutivos y muy inmediatos con todo, así que pienso que somos inteligentes, que aunque no nos lo hayan dicho, somos inteligentes.

Además, piensan que la falta de confianza en sus capacidades va a terminar o, por lo menos, mejorará, al salir de la formación y empezar a trabajar.

Por último, la estudiante C destacó como algo positivo el que la carrera sea más práctica que bibliográfica, «del estilo: “vete a ver cómo sales de esta”». La estudiante B mostró su acuerdo:

B: Sí, es algo muy pragmático, y al final eso es lo que te vas a encontrar cuando salgas. Todo el mundo sabe consultar fuentes, leer un artículo y sacar las ideas principales, pero a lo mejor no saben cómo salir de una situación.

Respecto a la enseñanza de la interpretación como tal, los estudiantes destacaron numerosos aspectos. Por un lado, las estudiantes B y C piensan que falta refuerzo positivo. Según A, también faltan ejercicios para reforzar competencias. Admite que hay poco tiempo en las asignaturas de interpretación, pero cree que añadir más horas es la solución. Para la estudiante C los dos defectos de la enseñanza de la interpretación son el que sea muy repetitiva, y la falta de una base sólida de la que partir.

El estudiante F, por su parte, trata de buscarle el lado positivo a la falta de organización de las asignaturas:

F: Pero también puede ser positivo, aunque suene contradictorio, el hecho de que esté tan desastrosamente organizado, eso también hace que seamos nosotros los que tengamos que sacarnos las castañas del fuego, y al final es lo que nos hace madurar y crecer. Preferiría haber tenido una asignatura organizada y no haber tenido que buscarme tanto la vida, pero sí es verdad que se agradece, porque es lo que tú has dicho [se dirige a B], todo el mundo sabe buscar en un libro, pero no todo el mundo tiene la capacidad de reacción que podemos tener nosotros gracias a la porquería de asignaturas que hemos dado.

Eso mismo hace la estudiante C respecto al alto nivel de exigencia de los profesores:

C: Y que al final, por duro que parezca, también como parte positiva, demuestra un poco cómo es la realidad del intérprete que es... lo siento mucho, pero... no existes. Estás aquí, pues muy bien, a ver cómo lo sacas.

Para la estudiante A, sin embargo, ese es precisamente el problema, pues no se trata de la realidad completa, sino que las asignaturas obligatorias muestran únicamente la realidad del intérprete invisible que, además, según F y B, es la peor y la más difícil. Para E, la comunicación es mucho más que eso, y cree que no se fomenta cuando se mete a los estudiantes en una cabina y se les trata como si fueran DeepL con patas [sic].

Además, en vista de los contenidos impartidos en las asignaturas de interpretación obligatorias, la estudiante B cree que sería de gran ayuda dar nociones introductorias de las instituciones de la Unión Europea y de derecho básico en el aula. Esto le permitiría a los estudiantes tener una buena base y un contexto, como señalan C y D. Asimismo, habida cuenta del poco tiempo del que se dispone en las clases de interpretación, las estudiantes A y B proponen lo siguiente:

A: Y ya no solo que te lo dé el profesor, que estaría muy bien, la verdad. Pero si no tienen tiempo, que hagan como [nombre de la profesora A], que te den una lista de cosas y digan: “busca esto, esto, y esto”.

B: O, por ejemplo, un Drive compartido con la clase, y que cada uno busque una cosa de la Unión Europea, algo así. Y ya tienes el documento, te lo lees, te enteras más o menos, y te haces un mapa mental. Pero que no te pongan a hacer un examen de la Unión Europea sin saber todo eso.

Por último, destaca la opinión de la estudiante E, para quien interpretar sin esos conocimientos básicos no sirve de nada:

E: Es que es lo que yo digo, es como si me ponen a hacer un examen de química, es que es lo mismo, te suena [sube el tono] a chino.

A modo de conclusión, creemos conveniente hacer una breve recapitulación de los aspectos positivos y negativos señalados por los estudiantes. Si empezamos por lo negativo, podemos señalar la falta de refuerzo positivo por parte del profesorado, el escaso tiempo con el que se cuenta en las asignaturas de interpretación, la necesidad de establecer una base sólida de conocimientos y nociones introductorias para que los estudiantes puedan afrontar mejor las asignaturas de interpretación, el que la mayoría de profesores no traten de favorecer el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, y el que en las asignaturas obligatorias solo se muestre la realidad del intérprete de conferencias, cuando existen otros tipos de interpretación. Por último, los aspectos positivos señalados por los estudiantes son el que proporcione formación en interpretación en el grado, la adquisición de competencias y de una gran capacidad resolutive gracias a las asignaturas de interpretación, y el hecho de que la titulación sea más práctica que bibliográfica.

7. Conclusiones

Esta investigación nació con el objetivo de explorar los factores propios de la enseñanza de la interpretación en el grado de TeI que influyen en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de especialidad Francés. Tal y como expusimos en los primeros apartados de nuestro trabajo, las creencias de autoeficacia desempeñan un papel fundamental en la formación de intérpretes, pues se ha demostrado que influyen en la

motivación, la toma de decisiones, el esfuerzo y la persistencia que muestran los estudiantes a la hora interpretar, además de estar relacionadas con factores de éxito.

La razón que nos llevó al diseño de esta investigación fue constatar que la asignatura de interpretación suele provocar pavor, estrés y ansiedad a la mayoría de estudiantes del grado en TeI. Así pues, quisimos esclarecer las causas de esta situación y encontrar posibles vías de mejora que contribuyeran al desarrollo de las creencias de autoeficacia del estudiantado en el aula de interpretación.

Para llevar a cabo nuestro trabajo definimos, en primer lugar, nuestro objeto de estudio, lo que nos permitió diferenciarlo de conceptos tales como la autoconfianza, la autoestima y el autoconcepto, con los que se ha confundido en la literatura pese a que representen fenómenos distintos. En segundo lugar, explicamos la teoría que introdujo el concepto de creencias de autoeficacia, la TSC de Bandura, referente primordial en los estudios de este campo. Más adelante, hicimos una revisión de la literatura existente, con el fin de identificar los antecedentes de nuestro objeto de estudio en el ámbito de la interpretación. Pese a constatar que no abundan los estudios referentes a las creencias de autoeficacia en este campo, identificamos varias investigaciones que dan cuenta del gran papel que pueden desempeñar en la formación de intérpretes. Exploramos, asimismo, las competencias requeridas para ser un intérprete profesional y concluimos que es importante que se enseñen en las aulas, ya que los alumnos deben conocerlas y tenerlas en cuenta para progresar. Por otro lado, nuestro deseo de explorar distintas disciplinas nos hizo conocer una teoría propia de la psicología educativa, el Efecto Pigmalión, de la que constatamos su posible efecto en el desarrollo de las creencias de autoeficacia, en tanto que supone una forma no verbalizada de a lo que Bandura se refiere como persuasión verbal en su TSC. En el cuarto apartado de este trabajo tratamos de analizar el lugar que ocupan las creencias de autoeficacia en el aula de interpretación, para lo que exploramos el papel del profesorado y diversos factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, reunimos, habida cuenta de las competencias del intérprete que habíamos identificado anteriormente, una serie de ejercicios y técnicas que permitieran a los alumnos adquirirlas y, con ello, favorecer el desarrollo de sus creencias de autoeficacia. A la hora de realizar esta tarea no solo nos centramos en la disciplina interpretativa, sino que encontramos también técnicas propias de otras, como el *mindfulness* y la Técnica Alexander.

Una vez establecido el marco teórico que avala la presente investigación, pasamos a diseñar nuestro estudio empírico. Se trata, como sabemos, de un estudio basado en la técnica cualitativa del grupo de discusión, con el que pretendíamos conocer la percepción del estudiantado de especialidad Francés acerca del lugar que ocupan las creencias de autoeficacia en el aula de interpretación, sobre las técnicas y ejercicios propuestos en el cuarto apartado de nuestro TFG, y la forma en la que se organizan las asignaturas de interpretación de la titulación. Reunimos a un total de siete participantes de cuarto curso de la especialidad Francés y celebramos la sesión en una de las aulas de la FTI. La sesión fue grabada y, más adelante, transcrita, con el fin de facilitar el análisis de resultados.

Para llevar a cabo el análisis de resultados se dividieron las intervenciones de los participantes en distintas categorías y subcategorías temáticas, que han sido igualmente reproducidas en el apartado seis para facilitar la lectura y comprensión de los resultados.

Durante la sesión, los participantes del grupo de discusión representaron en todo momento un papel muy activo y sus comentarios no solo nos han permitido cumplir con los objetivos de nuestra investigación, sino también reflexionar acerca de factores con los que no habíamos contado y que pueden constituir un punto de partida para nuevas investigaciones en este ámbito.

Así pues, los resultados obtenidos se derivan de las intervenciones de los participantes del grupo de discusión. Cabe precisar que no se trata de algo probado, sino de la percepción de los estudiantes, pero no por ello es de menor valor. De esta manera, hemos podido conocer la percepción del estudiantado de especialidad Francés sobre el lugar que ocupan las creencias de autoeficacia en el aula de interpretación, sobre las técnicas y ejercicios que proponemos desarrollar en el aula, y la forma en la que se organizan las asignaturas de interpretación de la titulación. Los participantes del grupo de discusión llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Las creencias de autoeficacia quedan relegadas a un segundo plano en la formación en interpretación de la especialidad Francés del grado en TeI de la FTI.
2. Las asignaturas obligatorias y la optativa de Interpretación en el Comercio y el Turismo están mal enfocadas, no proporcionan una base sólida que permita a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para interpretar, y sus contenidos carecen de utilidad. Además, solo se centran en la interpretación de

- conferencias y dejan de lado otros tipos de interpretación, como la interpretación comercial y la interpretación en servicios públicos.
3. Los estudiantes han experimentado un aumento de sus creencias de autoeficacia desde que empezaron a cursar las asignaturas de interpretación, y hasta el día de hoy.
 4. Los estudiantes se sienten más capacitados para traducir que para interpretar y, sin embargo, más preparados para salir al mercado laboral como intérpretes.
 5. Falta interés en la interpretación por parte del plan de estudios de la FTI, pues el número de asignaturas de traducción y de interpretación es muy dispar.
 6. Se deberían crear más asignaturas de interpretación e impartirse a partir de segundo, tal y como ocurre con la traducción.
 7. Los estudiantes son conscientes de la influencia que pueden ejercer las creencias de autoeficacia en su forma de interpretar y creen necesario que se les proporcionen las técnicas necesarias para gestionar el estrés y la ansiedad inherentes a la interpretación.
 8. Los docentes influyen, tanto positiva, como negativamente, en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes.
 9. El *feedback* es uno de los factores que más pueden ayudar a los estudiantes a progresar, pero para que sea efectivo debe proporcionarse antes de la evaluación y centrarse tanto en los errores, como en los aciertos.
 10. Pese a que el nivel de exigencia de los profesores de interpretación de la FTI sea muy alto, los estudiantes no lo consideran negativo si va acompañado de un *feedback* que les ayude a progresar.
 11. La toma de notas es algo muy personal y no se debería tratar de imponer una única forma de hacerlo.
 12. Los compañeros no influyen ni positiva, ni negativamente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes, pero podrían hacerlo de forma positiva si el formato de las clases de interpretación fuera distinto.
 13. Los estudiantes están muy conformes con la optativa de Interpretación en los Servicios Públicos ofertada en la FTI, y no la abordan de la misma forma que las obligatorias o la otra optativa, Interpretación en el Comercio y el Turismo.
 14. Respecto al desarrollo y la organización de las clases de interpretación, los estudiantes le dan importancia a saber lo que se va a hacer en cada clase, a la

realidad de los contenidos, y a tener el tiempo necesario para interpretar, acorde con el esfuerzo que realizan.

15. Los ejercicios de activación de vocabulario, de memoria y juego de roles pueden ser muy útiles en el aula de interpretación si se adaptan al nivel de los estudiantes.
16. Los estudiantes potenciarían la práctica de la interpretación inversa en el grado, pues creen que, pese a ser más difícil que la directa, les puede ayudar a desarrollar competencias que consideran muy importantes.
17. El *mindfulness* puede ser útil para gestionar los nervios en el aula de interpretación, pero se debe tener en cuenta la opinión de los estudiantes al respecto, y evitar que le quite demasiado tiempo a la interpretación.
18. Los estudiantes creen que conocer y aplicar la Técnica Alexander puede ayudarles a interpretar mejor.
19. El uso de las cabinas debería limitarse a casos muy específicos en el proceso de aprendizaje, pues solo se utilizan en interpretación de conferencias, deshumanizan la disciplina, favorecen la competitividad entre los estudiantes y hacen que le cojan miedo a interpretar fuera de ellas.
20. Potenciar la autoevaluación por parte de los estudiantes puede ser positivo, pero para ello se les deben proporcionar las técnicas necesarias y, sobre todo al principio, hacer un seguimiento de sus autoevaluaciones para comprobar que lo hacen correctamente.
21. El número de asignaturas de interpretación ofertadas en el grado es insuficiente, y se deberían poder cursar tanto en lengua B como en lengua C.
22. Pese a los numerosos aspectos negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado, los estudiantes creen que cuentan con las capacidades necesarias para interpretar y están contentos de haber cursado esta titulación.

Todo ello nos lleva a la conclusión de que se ha cumplido con los objetivos establecidos al comienzo de esta investigación. Los resultados obtenidos no solo son de gran valor para el presente trabajo, sino que también pueden serlo para el futuro de la titulación. Gracias a esta investigación hemos podido comprobar el gran papel que desempeñan las creencias de autoeficacia en la formación de intérpretes. Esperamos que todo lo que aquí ha sido expuesto pueda contribuir a la mejora de la calidad de la formación en TeI y despertar la curiosidad de nuevos investigadores. Se trata, sin lugar a dudas, de un tema apasionante.

8. Bibliografía

- Atkinson, D. P., y Crezee, I. H. M. (2014). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1). 3-18.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall [trad. esp. *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987]
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-efficacy Scales. En Pajares, F. y Urdan, T. [eds.]. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 307-337.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>.
- Barbour R (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bontempo, K. y Napier, J. (2011). Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude for Interpreting. *Interpreting*, 13(1). 85-105.
- Brantley, J. (2012). Forward. *Mindfulness for the next generation: Helping emerging adults manage stress and lead healthier lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Brookhart, S. M. (2008) *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bucholtz, M. (2000). The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics*, 32. 1439-1465.
- Burgueño, J. (2016). Una chispa pedagógica. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 47-52. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.008>

- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Chen, G., Gully, S. M., y Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1). 62–83.
<https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Crespo Fernández, E., Martínez Lirola, M. (2008). Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21. 4-16.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55397/Convergencia%20europea%20N31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosom Med*, 65(4), 564–70.
- Déjean, K. (2002). L'interprétation simultanée en B: Les principes. *Teaching simultaneous interpretation into a "B" language*, 1, 27-29.
- Dollerup, C. (1996): The emergence of the teaching of translation. En Dollerup, C. y Appel, V. [eds.]. *Teaching translation and interpreting 3: New horizons*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ferrer Fabregat, C. (2018). *El estrés y la autoeficacia durante la formación en interpretación* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Jaume I].
<http://hdl.handle.net/10234/176753>.
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Perspectivasdocentes/2015/no57/6.pdf>
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia del conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2). 131-147.
 47. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>.

- Gargantilla-Madera, P., Arroyo-Pardo, N., & Madrigal, J. (2016). ¿Existe el efecto Pigmalión entre los residentes? *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 5. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v19n1/carta1.pdf>
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Good, T., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Gutiérrez, A. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayok*, 17(33), 173-181. <https://doi.org/10.15381/quipu.v17i33.4688>
- Hale, S. B. (2007). *Community Interpreting*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Haro-Soler, M. M. (2018a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53590>.
- Hönig, H. (1991). Holmes'. "Mapping Theory" and the Landscape of Mental Translation Processes. En Van Leuven-Zwart, K. y Naaijken, T. [eds.]. *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Rodopi. 77-90.
- Huertas-Barros, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: Un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada] <https://hera.ugr.es/tesisugr/22074508.pdf>.
- 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. Revista De Traducción Y Comunicación Intercultural*, 2. 181-196. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi2.11766>

- Huxham, M. (2007). Fast and Effective Feedback: Are Model Answers the Answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (6). 601-611.
- Ibáñez Alonso, J. (2005). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En Alvira Martín, F., Ibáñez Alonso, J. y García Fernando, M., [eds.]. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 418-434.
- Iglesias, E. (2005). Bidirectionality in Interpreter Training in Spanish Universities: An Empirical Study. En Godijns, R. y Hinderdael, M. [eds.]. *Directionality in interpreting. The 'retour' or the native?* 1ª ed., p. 101-126. Gante: Universidad de Gante.
- Igualada, M. (2008). Del desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación. En D. Pegenaute, L.; DeCearis, J.; Tricás, M. y Bernal, E. [eds.]. *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. 2, 519-532. Barcelona: PPU. https://www.academia.edu/1219383/Del_desarrollo_y_explotaci%C3%B3n_de_los_ejercicios_previos_a_la_interpretaci%C3%B3n.
- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2002). Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio. *Quaderns: Revista de traducció*, 8, 77-97.
- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2013). Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58 (2), 341-365. <http://doi.org/10.1515/les-2013-0020>
- Jiménez Ivars, A., Pinazo Calatayud, D. y Ruiz i Forés, M. (2014). Self-Efficacy and Language Proficiency in Interpreter Trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2). 167-182.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí está*. Barcelona: Paidós.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144–56.
<http://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kalina, S. (2000). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10. 4–32.
- Kelly, D. (1999). *Proyecto docente e investigador* (inédito). Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2000). Text Selection for Developing Translator Competence. Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material. En Schaeffner, C. y Adabs, B. [eds.]. *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 157-167.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2007). Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: In Search of Alignment in Curricula. En Kenny, D. y Ryou, K. [eds.]. *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 128-142.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: Kent State University Press.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Krueger, R. A. y Casey M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Los Ángeles, CA/Londres/Nueva Delhi/Singapur/Washington DC: Sage.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Lee, S. B. (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>

- Lim, H.-O. (2005). Working into the B Language: The Condoned Taboo? *Meta*, 50(4).
<https://doi.org/10.7202/019870ar>.
- Mallén Bosch D. (2015). *Docencia de la interpretación: una propuesta innovadora de formación en interpretación en los estudios de grado de la UPF*. 5-8. [Trabajo de Fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra].
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25082/Mallen_2015.pdf?sequence=1#:~:text=2.2%20El%20modelo%20de%20los%20esfuerzos%20de%20Gile%20EF%83%AD,significativos%20en%20el%20resultado%20final.
- 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.
- Minns, P. (2002): The teaching of interpreting into B: Some conclusions gathered from 25 years' training experience. *Conference Interpretation and Translation* 4-2, pp. 29-40.
- Molina, H., Rojas, A. Floriany, M. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo*. [Trabajo de Investigación, Universidad Continental].
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/9881>.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2). 199-218.
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., & Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. En Maehr, M. y Pintrich, P. R. [eds.]. *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press. 1-49. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>.
- Pajares, F. (2000). Frank Pajares on Nurturing Academic Confidence. *Emory Report*, 52 (21).

http://www.emory.edu/EMORY_REPORT/enarchive/2000/February/erfebruary.14/2_14_00pajares.html.

- Panadero, E., Tapia, J. A. 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.
- Peinado Castillo, A. (2021). *Las creencias de autoeficacia en la formación del intérprete: un diagnóstico del estudiantado*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Granada].
- Pöschhacker, F. (2000). *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und Deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Putcha, C. y Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Londres: Sage.
- Pym, A. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Teaching. En Dollerup, C. y Loddegaard, A. [eds.]. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 279-290.
- Renau Michavila, M. (2008). La interpretación consecutiva y la Técnica Alexander: una aproximación. En *XII Jornades per al foment de la investitació en ciències humanes i socials*. https://www.researchgate.net/publication/322715024_La_interpretacion_consecutiva_y_la_tecnica_Alexander_una_aproximacion.
- Renau Michavila, M. (2010). La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación. *Puentes*, 9, 81-88. <http://www.repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/88389/46210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rubio Martín, M. J., y Varas, J. (2011). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.

- Russo, M., Shlesinger, M., Pöchhacker, F. (2011). Aptitude Testing Over the Years. *Interpreting*, 13(1). 5-30. <https://doi.org/10.1075/intp.13.1.02rus>
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy Theory in Education. En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. [eds.]. *Handbook of Motivation at School*. Londres/Nueva York: Routledge. 35-54.
- Seleskovitch, D. (1999): The Teaching of Conference Interpretation in the Course of the Last 50 Years, *Interpreting* 4-1. 55-66.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., y Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840–62.
- Shavelson R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1). 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Solís, P., y Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, (83), 193-195. http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos_pesados/2018/el_efecto_pigmalion_en_la_practica_docente.pdf
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Wang, W., Xu, Y., Wang, B., y Mu, L. (2020). Developing Interpreting Competence Scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00481>
- Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En Kearns, J. [ed.]. *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. 88-103.
- Williams, J. M. G., & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1–18.

- Yan, J. X., Pan, J., y Wang, H. (2010). Learner Factors, Self-perceived Language Ability and Interpreting Learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(2). 173–196.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2010.10798803>
- Zareai, M. (2010). Self-efficacy and Interpretation Quality. *Interpreting and Translation Studies*, 14(1). 325–342.
- Zhong, W. (2003). Memory Training in Interpreting. *Translation Journal*, 7(3).
<http://translationjournal.net/journal/25interpret.htm>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1). 82-91.
<https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/01/zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf#:~:text=A%20social%20cognitive%20perspective%20is%20distinctive%20in%20viewing,entails%20not%20only%20behavioral%20skill%20in%20Handbook%20of%20Self-Regulation>13.

9. Anexo

Anexo I. Guion de preguntas: grupo de discusión con estudiantes

Bloque 1: preguntas de calentamiento y generales

5. ¿Qué pensáis de la interpretación? ¿Y de las asignaturas de interpretación del grado?
6. ¿Os sentís igual de capacitados para interpretar que para traducir?
7. ¿Os gustaría dedicaros a la interpretación de forma profesional?
8. ¿Os sentís preparados para salir al mercado laboral como intérpretes? ¿Por qué?

Bloque 2: preguntas relacionadas con la autoeficacia

7. Muy pronto, vuestra formación de grado llegará a su fin. ¿Os sentís con más confianza para interpretar que al principio de las clases de interpretación? ¿Por qué?
8. ¿Creéis que la falta o exceso de confianza puede influir en vuestra forma de interpretar?
9. ¿Creéis que el profesorado ha influido en el desarrollo de vuestra confianza para interpretar? ¿De qué forma?
10. ¿Creéis que vuestra confianza para interpretar ha aumentado o disminuido a raíz de acciones o comentarios por parte de vuestros compañeros? De ser así, ¿cuáles?
11. ¿Estáis cursando las asignaturas optativas de Interpretación en los Servicios Públicos y de Interpretación en el Comercio y el Turismo? ¿Las abordáis de la misma forma que las asignaturas de interpretación obligatorias?

Bloque 3: preguntas relacionadas con la enseñanza de la interpretación

9. ¿Os parece que el desarrollo y la organización de las clases de interpretación son los adecuados? ¿Por qué?
10. ¿Qué tipo de ejercicios soléis realizar en el aula de interpretación?
11. ¿Habéis tenido que hacer interpretación inversa en alguna de las asignaturas del grado? ¿Creéis que supone un mayor reto que la interpretación directa? ¿Os parece útil? ¿Por qué? ¿Os sentís capaces de afrontar con éxito una interpretación inversa? ¿Más o menos que una interpretación directa?
12. ¿Alguna vez habéis realizado ejercicios distintos de la interpretación propiamente dicha (de memoria, de activación de vocabulario, etc.)? De ser así, ¿cuáles? ¿Os parecen útiles? ¿Por qué?

13. ¿Sabéis lo que es el *mindfulness*? ¿Alguna vez lo habéis practicado en clase de interpretación? ¿Pensáis que es/sería útil? ¿En qué sentido?
14. ¿Conocéis la técnica Alexander? [Si no, explicar] ¿Os hubiera gustado saber de ella y ponerla en práctica en las asignaturas de interpretación?
15. ¿Soléis grabar vuestras interpretaciones? ¿Con qué fin?
16. ¿Alguna vez os han hablado de la autoevaluación? ¿Habéis autoevaluado alguna de vuestras interpretaciones? De ser así, ¿cómo? ¿Creéis que os ayuda a progresar?

Bloque 4: cuestiones generales sobre la interpretación en el grado

3. ¿Creéis que el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado es suficiente para formarse como intérprete?
4. ¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista, los aspectos positivos y negativos de la enseñanza de la interpretación en el grado? ¿Hay algo que cambiaríais o mejoraríais?

Anexo II. Transcripción de la sesión del grupo de discusión con los estudiantes

M: Primera pregunta: ¿qué pensáis de la interpretación?

A: Me gusta.

[Ríen]

B: Pero, ¿cómo asignatura o cómo...?

M: En general.

C: A mí me parece importante.

A, D y E: Sí.

B: Interesante también, diría yo.

D: Además, yo creo que en la actualidad es algo muy importante, porque ayuda a conectar culturas. Ahora, por ejemplo, con el tema de la guerra de Ucrania, creo que está siendo muy útil para que se puedan entender y llegar a acuerdos.

C: Sí.

B: Infravalorada, diría yo también.

Todos: Sí.

E: Porque es un oficio, yo creo, que genera mucho estrés, y no todo el mundo comprende que exige un nivel de perfección muy alto. Entonces... genera mucho estrés y... la gente piensa que es mucho más fácil de lo que en realidad es.

[Asienten] [Ríen]

A: No, y la gente no sabe lo que es.

B: Totalmente.

[Ríen]

B: Es una profesión un poco desconocida, ¿no? [tono irónico]

A: ¿Pero la interpretación qué es? Pues la traducción, pero en persona, ¿no? [ríen].

C: Pero hablando [ríen].

M: ¿Y qué pensáis de las asignaturas de interpretación que se ofertan aquí en el grado?

[Resoplidos]

F: Son una porquería.

E: Sí.

[Ríen]

B: Pues a mí me gustan.

F: Están fatal enfocadas.

C: Sí.

A: Incompletas. Les falta contenido por todos lados.

B: A mí no me lo parece.

C: A mí me parece que cojean por todas partes.

B: ¿En qué sentido?

C: Pues en el sentido de que no te dan una buena base, eso para empezar. Nadie. O sea, te pueden dar muy buenos ejemplos de: “puedes tomar las notas así, así y así”, pero nadie te dice “mira, las cosas funcionan de esta manera”, “las circunstancias que te vas a encontrar son estas...”. Por lo menos a mí, los profesores que he tenido no me lo han explicado.

E: Yo creo que no es un aprendizaje gradual, sino que pasas directamente a lo más difícil.

A: Sí.

F: Al tema.

C: Eso es.

E: Es decir, no tenemos una base consistente. Es que pasamos directamente a interpretar un discurso de la ONU.

Todos: Sí.

D: Del Parlamento.

B: Es lo que dice mucha gente que, a lo mejor hubiera estado bien que hubiera una asignatura que fuera solo de reformular un discurso español-español, por ejemplo.

A: Claro.

E: Toma de notas...

B: Sí. Pero luego no sé, las optativas sí que creo que están bien enfocadas.

A: A ver, yo me refiero a las asignaturas de interpretación en general, porque luego, por ejemplo, la optativa de servicios públicos [Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos] me está encantando. Y me parece que [nombre de docente A] lo está haciendo genial.

B: Si. Está súper bien y se aprende mucho, sí, sí.

C: Sí.

A: Pero claro, las troncales que hemos tenido, Interpretación I e Interpretación II...

B: Es que yo creo que troncales, realmente hay poco, ¿sabes? Yo pondría más peso en las troncales porque luego, las optativas, quien quiere, obviamente, pues se las coge o no. Pero las troncales... sí que es eso, falta una introducción a la introducción, a lo mejor.

C: Si, yo creo que se nota la falta de interés en la propia facultad por parte de los organismos de aquí, falta de interés en la interpretación, porque asignaturas de traducción hemos tenido *chorrocientasmil* [sic], todos [aumenta el tono].

F: Sí.

A: Ay, de verdad. Y de las dos lenguas.

C: Y de las dos lenguas, sí. Y de interpretación hemos tenido dos asignaturas, que medio-medio y...

F: Y de la lengua B, porque pensarán “la vamos a dar porque el grado se llama Traducción e Interpretación y no podemos no darla”.

C: Eso es.

B: Que si no, ni eso, ¿no? [ríe].

E: Sí, de hecho es que era totalmente desconocida hasta tercero de carrera, así que...

D y C: Sí.

F: Realmente, hasta el segundo cuatrimestre de tercero, ¿eh?

E: Claro, es el segundo ecuador de la carrera.

F: El final.

E: El final. Por eso yo creo que deberían potenciarla más, y darla en más cursos, porque si no, no se aprende [asienten].

G: Eso es lo que creo yo, si es Traducción e Interpretación, tienen que estar al mismo nivel.

E: Claro.

B: A lo mejor yo en primero no la daría, pero ya desde segundo, quizá en el primer cuatrimestre de segundo, una [asignatura] de toma de notas en español, o algo así.

A: Sí. Es que en primero tampoco se da traducción.

B: Ya, por eso yo digo que en primero no, porque primero es la introducción.

C: Y porque hay que poner la base del idioma, pero...

A: En vez de tener tantas asignaturas de lengua... Inglés C5, Inglés C6... [ríen], méteme interpretaciones.

C: Exacto.

F: Si al menos fueran clases de lengua útiles...

D: Bueno, ya.

[Ríen]

A: Hemos dado muchísimas clases de lengua cuando se supone que entras a esta carrera y el nivel de lengua lo tienes.

E: Claro.

B: Pero yo creo que en verdad tiene sentido que las pongan, porque a efectos prácticos el nivel no está. Entonces yo creo que por eso las ponen.

C: Es verdad, pero las podrían adaptar.

A: Pero podrían potenciar otro tipo de competencias, porque al final aprender una lengua, si tú te ves con déficit la puedes aprender por tu cuenta.

B: Sí, eso es verdad pero...

A: Y no puedes aprender a tomar notas por tu cuenta, reformular un discurso por tu cuenta...

C: Y de hecho, creo que en las propias asignaturas de lengua no se fomenta tampoco la parte oral, porque nosotros la parte oral solamente la tuvimos con [nombre de la profesora B], de francés, y ya está. Yo no he tenido exámenes orales de otros idiomas.

F: Es verdad.

E: Bueno, yo sí tuve uno con [nombre de la profesora C], tuvimos que hacer un examen oral por la tarde.

A: Sí.

F: Pero vuestra [nombre de la profesora C] es nuestra [nombre de la profesora B]. Es decir, es la [nombre de la profesora B] de por la tarde.

E: Ah, vale, vale. Pero bueno, sí es cierto que no es gradual, que pasan directamente a cosas muy difíciles y eso es lo que yo creo que nos genera tanto estrés a la hora de ir a clase.

[Asienten]

D: Y creo que tampoco es un reflejo fiel de la realidad, porque, por ejemplo, el discurso que yo interpreto no es un discurso normal que me vaya a encontrar en la realidad profesional, o sea que...

[Silencio]

M: Si queréis añadir algo, no hay ningún problema.

A: Como la [interpretación] del aceite de oliva del cuatrimestre pasado.

G: Que el discurso era de 2005.

[Ríen]

E: Yo creo que [los profesores] solo se centran en la parte jurídica, por así decirlo, que además es la más compleja. Sin embargo, luego a lo mejor nos ponen en una conversación normal de comercio o de un peritaje psicológico, algo así...

A: Algo sanitario [solapamiento].

F: Algo más real [solapamiento].

E: Algo un poco más cercano a nosotros, y a lo mejor eso no lo sabemos hacer.

C: Eso lo ves si coges la optativa de servicios públicos, porque nosotros, por ejemplo, estamos viendo situaciones muy reales, que hasta duelen, pero claro, lo vemos en la optativa.

E: Claro, pero, [sube el tono] ¿cómo sabes que te gusta eso si no lo has hecho?

C: Si no te lo han enseñado.

B: Es que es verdad que en las obligatorias vemos cosas que no son útiles. ¿Quién de nosotros va a llegar a interpretar un discurso de la Unión Europea de los sesenta que estamos?

E: A lo mejor uno.

B: Uno o dos, como mucho, pero... es que no es real. A lo mejor mucha más gente se quedaría en interpretación comercial [Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo] y todo eso, así que sí que creo que se tiene que dar antes.

E y C: Sí.

G: Interpretación en el comercio también deja mucho que desear. Se queda súper corta, o sea, yo no he aprendido nada, básicamente. En servicios públicos un montón, pero en comercio...

[Ríen]

G: Deja muchísimo que desear.

M: ¿Os sentís igual de capacitados para interpretar que para traducir?

Todos: No.

M: ¿Por qué?

C: Por lo que acabamos de hablar. Porque creo que la base que nos han dado de gramática, para hacer una redacción, etc. Es buenísima, entre comillas, porque tampoco... pero en interpretación... no nos han dado autoconfianza, no nos han dicho: “confía en que sabes este idioma”. A mí nadie me ha venido y me ha dicho: “no, tranquila, si no pasa nada [sube el tono]”. No, es: “tienes que decirlo tal cual”.

E: Sí.

B: Y también es el estrés, o sea, la inmediatez es la clave. La inmediatez en la que estás en el momento.

A: Es que yo creo que nos han metido en la cabeza, bueno, en la carrera, que para interpretación o vales, o no vales.

C: Eso es. Que intérprete naces.

B: Sí.

E: No hay término medio, tiene que ser o perfecto, o nulo. Y eso te desanima un montón.

C: Sí.

A: Es como que no te puedes permitir fallar, porque dices: “o lo hago perfecto, o no lo hago nunca”.

C: Eso es.

B: Claro.

A: Cuando al final estamos aprendiendo y deberían darnos técnicas para poder ser intérpretes, aunque no hayamos nacido intérpretes.

C: Es que nadie nace siendo nada. Bueno, solo Nadal.

[Ríen]

C: Pero son excepciones, ¿eh? Yo creo que nadie... pero bueno.

C: No.

B: Pero la clave, yo creo que es el estrés. Es que la tensión que tienes cuando interpretas, por mucho estrés que tengas cuando traduces, nunca va a estar al mismo nivel.

F: Claro.

B: Yo creo que la clave es esa, realmente.

G: Pero deberían enseñarnos a gestionar esos nervios, no como [nombre de la profesora D] el cuatrimestre pasado con la meditación. Nos decía que había que aprender a relajarse. A mí no me relaja, por ejemplo.

A: A mí me pone de mal humor.

G: Sí, es que yo también estaba de mal humor.

E: Yo pienso que es una cosa muy personal, que quien quiera la puede practicar en casa, y quien no, no. Yo iba a clase e iba tensa. Porque el hecho de decir: cualquier cosa es susceptible de ser evaluada con nota me generaba un estrés, que yo no iba a clase a gusto.

F: Exacto.

C: Claro.

E: Y a mí personalmente sí que me gusta hablar, y cuando vamos con [estudiantes] Erasmus, por ejemplo, me gusta hablar con ellos, me gusta la comunicación. Pero no me gusta ese estrés de la evaluación.

[Asienten]

B: Es que también es eso. La evaluación que han hecho, en la que cogían al azar las interpretaciones, no creo que sea la adecuada.

A: Ni que sea justa.

B: Ninguna evaluación va a ser justa al 100%, vale. Pero si le añades a una asignatura que ya de por sí ya es estresante ese estrés de más... es que a mí esa evaluación me pareció, primero innecesaria y segundo, injusta, porque puedes tener un mal día. No vas igual el día que sabes que te examinas, que el día que estás simplemente en clase.

C: Y si has tenido una cosa antes que te ha generado estrés, ya vas estresado a una asignatura que te genera estrés, los niveles de estrés están por las nubes, y te toca eso...

A: A mí, por ejemplo, la bilateral que me corrigió fue la peor que hice. Entonces tengo una nota en bilateral que no se corresponde para nada con como yo interpreto.

C: Claro.

E: Sí. Yo iba súper estresada y, además, el miedo, hay gente a la que le impulsa a hacerlo mejor, y gente a la que paraliza. Pues mí me paraliza. Entonces iba a clase en tensión, completamente agarrotada, es que a veces hasta me costaba escribir.

B: Y con esos discursos... cuando lo dijeron... ¿para qué? Lo único que van a hacer es que le cojamos asco.

G: Sí.

[Silencio]

M: ¿Y os sentís preparados para salir al mercado laboral como intérpretes?

B: ¿Hoy? [Tono de sorpresa]

M: Hoy.

F: De francés no, desde luego que de francés no.

E: ¿Y a qué idioma interpretarías? [ríe].

F: Al inglés sí.

E: ¿Al inglés?

F: Sí, pero también es cuestión de la confianza que cada uno tenga.

Todos: Claro.

F: Yo no tengo ninguna confianza con mi francés, pero sí con el inglés.

D: Sí, yo igual.

C: A mí me pasa lo mismo.

E: Yo sinceramente con la lengua francesa sí que tengo confianza, lo que pasa es que creo que no tenemos los recursos suficientes. O sea, a mí me pones a hacer una TaV [traducción a vista] de la OTAN, y a lo mejor lo hago genial, porque ya tengo el vocabulario. Pero a lo mejor me pones en una situación, lo que hablamos antes, súper cercana, lo que puede ser un frutero hablando con un extranjero y a lo mejor...

F: Colapsas.

[Ríen]

E: Colapso porque no lo he hecho nunca. Sin embargo, lo de la OTAN lo he hecho veinticinco veces, entonces, claro. Creo que no es nada realista, la asignatura no es nada realista.

F: Claro, y esa es otra. Había veces en las que te ponían un tema para una bilateral, consecutiva, lo que sea y era como: “¡ah! aquí lo tenéis. Vais a tener cinco minutitos para

buscar tres palabras y lo vamos a hacer”. En una situación real, si tienes que hacer una interpretación sobre tal tema, te van a decir: “tal día,” o “dentro de tres horas”, o “dentro de X tiempo vas a tener esto, prepáratelo”, o incluso van a ser ellos mismos los que te van a decir: “va a salir esto”.

C: Y te dan los textos con los que van a trabajar.

G: [Solapamiento] Los glosarios de la Unión Europea.

B: [Solapamiento] El PowerPoint.

F: Cualquier cosa.

E: Y además, una cosa que a mí me choca mucho y que pensé luego, mucho más tarde, es que los que están trabajando en la Unión Europea, los intérpretes de la Unión Europea, se han preparado unas oposiciones, están hartos de hablar de esos temas, son gente muy formada que está constantemente actualizándose sobre un tema concreto.

A: Pero porque es su trabajo [tono irónico].

E: ¡Claro! Y pretendían que nosotros hiciéramos los mismos discursos que ellos [sube el tono]. Entonces dices: “vamos a ver, ¿qué grado de realidad tiene esto?” Es que no tiene sentido.

C: Me estás poniendo al mismo nivel que una persona que lleva trabajando en eso toda su vida.

D: Y con un montón de preparación.

B: Exacto, y que tienen sus horas de trabajo de preparación, que obviamente se sabe con X tiempo de qué van a hablar, quién va a hablar, qué van a decir, que probablemente tengan los discursos.

C: Y lo que ha dicho [nombre de la estudiante G], que tienen su glosario, con su vocabulario básico. ¿Quién nos ha dado ese mismo glosario? Nadie.

F y B: [Solapamiento] Nadie.

B: Y que hay gente que a lo mejor ha hecho, al lado de Traducción e Interpretación, Derecho, o veinte mil cosas, porque realmente no les exigen la carrera, tienen que pasar un examen, y es gente que...

E: Y que se han preparado unas oposiciones para eso, justo eso.

B: Claro.

E: Entonces ponernos a su nivel es irrealista, no tiene sentido. Yo cuando lo pensaba, decía: “es que no trabajo en la Unión Europea, todavía”.

[Ríen]

C: Yo pensando en si me veo preparada en un futuro para ser intérprete, o sea, ahora mismo, para ser intérprete de esto, por lo que ha dicho [nombre del estudiante F] creo que también, yo entré aquí con un valor que sentía sobre el francés que hablaba, y conforme he ido avanzando en la carrera sentía que estaba perdiendo el francés, en lugar de ganarlo.

A, F y G: [Solapamiento] a mí también me ha pasado.

C: Y los idiomas que no trabajaba, como ha podido ser el inglés, que he utilizado más fuera de la carrera, etc., se han elevado exponencialmente.

G: Pero yo creo que es porque nos desmoralizan mucho. Yo también tengo esa sensación. Cada vez que me preguntan, digo: “cada vez que aprendo más francés, sé menos”.

C: Eso es.

E y D: Sí. [Ríen]

G: Pero no es verdad, o sea, eso es todo mentira. Nosotros, obviamente, habremos aprendido un poco, ¿no?

E: Hombre.

[Ríen]

C: Espero [ríe]

G: Espero. Pero nos desmoralizan mucho, o sea, yo llegué aquí con un nivel de francés básico, entre comillas, y en el primer examen que hice saqué un uno, así que... [ríen] Pensé, ¿pero esto qué es? ¿Por qué?

B: Pero también, ¿con quién nos comparamos? Obviamente, es lo que dice [nombre de la estudiante E], te estás comparando con un señor que lleva X años. ¿Cuánto habrá estado trabajando ese hombre? ¿Por cuántas clases ha pasado? ¿Cuántas interpretaciones ha hecho? Es que también, a ver con quién nos comparamos.

E: Es como si te ponen a hacer un examen de química y no te han dado los apuntes. Pues esto es lo mismo. Te presentas con el culo al aire [sic], y lo siento por la expresión, pero vas a clase y dices: bueno, ¿qué toca hoy? [ríe].

C: Sorpréndeme [ríe]

G: Y también es poco realista porque, por ejemplo, tenemos muchos [estudiantes] Erasmus. ¿No sería más fácil escuchar diferentes acentos, diferentes velocidades, y no a la misma profesora, que habla todo el rato súper lento y es algo que no es real?

[Asienten]

C: Porque los franceses no hablan lento.

D: No, no.

G: No hablan lento. O un andaluz, escuchar a un andaluz [sic]. No se le entiende.

B: Pero, por ejemplo, los discursos de la Unión Europea se hacen en un francés súper estándar porque, obviamente, es la clase política. Pero no sé si os ha pasado con el corto de multimedia [asignatura de Traducción Multimedia], en el que se hablaba en canadiense, y yo no me enteraba.

E: Totalmente.

B: No te enterabas. ¿Y a mí de qué me sirve un francés neutro? Claro que lo puede entender cualquiera, pero, ¿quién me dice a mí que no voy a estar trabajando con un acento de Camerún, de Marsella...?

A: Como cuando se pone [nombre de la profesora A] a hacer el acento de Camerún, que nos hace mucha gracia, pero es la realidad.

C: Claro, claro.

E: Es que es a lo que nos vamos a afrontar.

B: Por eso habría que darle importancia también a la variedad diatópica, porque nadie, ningún profesional, va a trabajar solo con el acento del centro de Francia.

G: Además de que no estamos acostumbrados, porque tenemos profesores españoles que hablan un francés adaptado al nivel español.

B: Pero nos ponen vídeos, y en los vídeos nos podrían poner otros ejemplos. Un acento del sur, un acento africano...

E: A mí [nombre de la profesora E] sí que me puso, el año pasado, un par de vídeos con acento marroquí y tal, que dije: “bueno, vale, es diferente”.

D: [Solapamiento] Ay sí, es verdad. Y también puso, creo, de Canadá, de África...

E: Pero yo lo que veo es que la asignatura está enfocada de una forma muy repetitiva. Entonces claro, si todos los días es lo mismo, solo aprendes una cosa que no te va a servir.

M: Pero, en conclusión, ¿nadie se siente preparado para salir al mercado laboral como intérprete? ¿O alguien se siente preparado?

D: Ahora mismo, yo creo que no.

G: Yo sí, la verdad. Me siento más preparada como intérprete que como traductora.

A: Yo eso sí. Por ejemplo, ayer después de la clase de [nombre de la profesora A], en la que estuve interpretando, salí contenta porque vi que al final iba a ser capaz de desenvolverme. Así que salí con buenas sensaciones.

C: Aunque yo la *cagase* [sic] un poquito en la interpretación que me tocó hacer, también salí reforzada porque dije: “vale, he cometido errores, pero sé que esto me va a poder pasar y me están enseñando las técnicas necesarias para que sepa que puedo salir del paso así”.

B: Luego también pensamos que los profesores nunca se equivocan, pero habrá intérpretes que sean buenísimos y la caguen.

C: Pero si hasta la propia [nombre de la profesora D] nos ponía la voz de una chica que estaba interpretando en el Parlamento Europeo y se atropellaba ella sola.

E y B: Claro.

C: Y esa chica tiene una posición, y hablaba así [imita la forma de hablar de la intérprete, muy rápida y entrecortada], y no la entendía nadie.

B: Claro.

C: Puede pasarle a cualquiera [ríe].

B: Es que a lo mejor no nos sentimos preparados, pero porque tenemos unos estándares muy altos, que son irreales.

E: Sí.

F: Claro.

B: Pero si realmente piensas en un profesional, todos los profesionales alguna vez en su vida se equivocan, digo yo.

E: Y más después de ser algo tan inmediato.

F: Claro.

B: Es que, a lo mejor, si bajamos un poco ese estándar, sí que podemos decir: “bueno, aunque me equivoque a veces, puedo salir del paso”.

A: Y partimos de la base de que la mayoría de profesionales de interpretación no son profesionales [ríen].

B: Claro, esa es otra.

A: Que a lo mejor nosotros con nuestros mil errores lo hacemos bastante mejor.

[Asienten]

G: Y tienes muchas más cosas en cuenta. Siendo realista, si a mí me pones en una situación real, entre un francés y un español, sé que si yo estoy de por medio se van a entender.

E y D: Sí.

G: Así que por eso me siento preparada, y no porque vaya a ser la mejor intérprete del mundo, pero...

C: No, si tienes razón.

E: Claro.

M: Entonces, ¿os sentís más preparados para traducir que para interpretar, y, sin embargo, os sentís más preparados para salir al mercado laboral como intérpretes?

Todos: Sí.

B: A ver, a mí, personalmente, me dan a elegir y prefiero trabajar como intérprete a trabajar como traductora, pero porque me gusta más, no porque me sienta preparada, la verdad.

E: A mí me gusta más, pero me han desmotivado, porque te hablan de que no se puede ser perfecto, de que no pasa nada si te equivocas, no pasa nada... pero luego te ponen un dos.

C: Eso es.

B: Ya, claro.

E: Y además, es verídico, no son datos que esté aportando que sean falsos, son verdaderos [mira a todos los participantes] [ríen]. Entonces claro, te desmotiva mucho.

C: [Solapamiento] Sí.

E: Porque yo iba a tutorías en las que me decían que tenía un tono muy profesional, que hablaba muy calmada y tal, pero luego, la nota que tenía era un dos [ríen]. Entonces claro, me afectaba a los ánimos y a mis sentimientos.

B: Claro.

G: Si algo hemos aprendido en esta carrera, es que una nota no te define.

C y F: No.

G: Yo tuve una nota... y luego soy muy intensa en la sombra [ríen]. Yo siempre lo digo, que tengo unas notas bajísimas.

B: Pero luego también se debería corresponder el discurso de los profesores con la realidad. Es decir, si me dices que algo se puede hacer, aunque no sea perfecto, ¿por qué me suspendes?

E: Claro, no hay margen de error.

B: Se lo tendrían que replantear ellos, al final, porque son ellos quienes te dicen que lo puedes hacer equivocándote.

G: Y en inglés han dejado a un montón de gente para el año que viene, ¿eh?

B: Ya ves.

D: Sí.

B: Los pobres.

[Resoplan]

E: Sí, la verdad es que es un palo.

M: Muy pronto, vuestra formación de grado llegará a su fin.

B: Si Dios quiere [ríe]. Si Dios quiere y no pasa nada [ríe].

M: ¿Os sentís con más confianza para interpretar que al principio de las clases de interpretación? De las clases de interpretación, no del grado. ¿Por qué?

C: Yo sí.

F: A ver, sí.

D: Claro, eso sí.

C: A pesar de todo lo que he dicho [ríe], de que creo que hay muchas carencias, sí.

F: Porque además al principio, tampoco teníamos ni idea, yo por lo menos.

Todos: Claro.

E: Yo me metí a la carrera y, sinceramente, no sabía lo que era la interpretación.

F: Yo tampoco [ríe].

G: Bueno, yo quería ser intérprete.

C: Yo quería ser intérprete desde primero, también, pero no tenía ni idea de cómo iba a funcionar aquello.

G: Claro, pero después dije: bueno, traducción está bien. Luego di Interpretación I y dije: ya no quiero ser intérprete. Se me quitaron las ganas porque eso era... [ríen]. Pero después con Interpretación II, ya sí me empezó a gustar. Y ahora sí, me gusta mucho, más que la traducción.

B: También hemos tenido muchas horas de práctica, que quieras que no, por mucho que nos equivoquemos, esas prácticas algo te dan.

A, C, D, y G: Sí.

B: Con algo nos habremos quedado.

E: Yo pienso que tenemos que confiar más en nosotros mismos.

B: [Solapamiento] Sí, total.

E: Porque es cierto que, y todo el mundo lo sabe, esta facultad es la mejor de Traducción e Interpretación.

C: Claro.

B: Es verdad.

E: Y he hablado con personas de otras facultades y, sinceramente he visto una diferencia bastante grande respecto al método y todo. Entonces, yo pienso que sí que estamos más preparados de lo que creemos, en todas las materias, lo que pasa es que, como exigen tanto porque tienen esa fama, nos desmotivamos mucho, pero creo que estamos muy bien preparados.

[Asienten]

C: [Solapamiento] Yo también.

G: En Málaga solo hay una asignatura de interpretación.

B: ¿En serio? ¿Obligatoria?

G: Sí, en cuarto. En el primer cuatrimestre de cuarto.

B: Madre mía, y nos quejamos nosotros [ríe].

A: Bueno, nosotros tenemos dos, tampoco es que...

B: Bueno, el doble.

C: Y dos optativas.

D: Es verdad, y las optativas.

B: Pero yo creo que es eso, nos falta confiar en nosotros mismos. Y también, al tener tanta fama...

E: Tienen que guardar el listón.

B: Eso creo que es por el ranking del mundo, que lo hacen todos los años y tienen que...

C: Sí.

E: Claro.

B: Yo lo entiendo. El renombre de la facultad a ellos les viene bien para atraer a los mejores alumnos, luego se quedan aquí los mejores profesores, o sea, tiene su sentido.

E: [Solapamiento] Y a nosotros nos beneficia.

B: ¿Es bueno para nuestra salud mental? Pues no, pero yo entiendo que sean exigentes y al final, cuando exigen, también aprendes más. Ahora, hay que ver un poco la forma de exigir.

A: A ver, no tiene nada de malo que sean exigentes. De hecho, a mí me gusta que sean exigentes conmigo cuando estoy aprendiendo, porque si no me corrigen, nunca voy a aprender.

B, C, E: [Solapamiento] Exacto.

A: Pero entonces, ya que son exigentes en cuanto al nivel de los alumnos, que trabajen también la confianza

B y C: Sí.

B: Sí, son las formas. Es que si no nos corrigiesen, ¿cuál es el sentido de venir aquí a que te digan: “venga, pasable”? Ninguno.

C: [Solapamiento] Dame un *feedback*.

B: Para eso me quedo en mi casa.

E: Sabemos que no hemos venido aquí a parvulitos a jugar con dos colores, pero sí que es verdad lo del *feedback*. No me corrigas la última interpretación, el último día de clase.

G: [Solapamiento] Claro.

E: Lleva una evaluación un poco más continua, como su propio nombre indica, porque si no, no sé por dónde tirar, no sé si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal...

D: Claro, para que podamos ir viendo los fallos y aprender. Porque si no me corriges hasta el último día, es imposible que pueda ir aprendiendo de mis fallos.

C: Yo no sé vosotros, pero donde yo sí que he visto que mi nivel de francés ha subido, no ha sido en la carrera, sino hablando con franceses fuera de ella.

G: Sí.

D: Claro.

C: Que he podido entenderme mejor que al principio, y porque ellos sí que me dicen: “no, mira, di esto mejor”, “yo lo diría así”, y tal. Pero a mí aquí nadie me lo ha dicho [ríe].

M: Ya que hablamos de la confianza, ¿creéis que la falta o el exceso de confianza puede influir en vuestra forma de interpretar?

Todos: Sí.

M: ¿De qué forma?

G: A mí me influye el exceso de confianza.

E: Sí.

A: Yo creo que el exceso de confianza es más peligroso que la falta de confianza.

[Asienten]

B: La falta de confianza a veces es buena, porque eres más cauto.

C: Sí, no te la juegas tanto.

F: Aunque en verdad, no creo que haya mucha gente en esta facultad que tenga exceso de confianza [ríen].

B: Alguien habrá, seguro [ríe].

F: O sea, en general. Más que nada, por lo que acabamos de hablar de los palos que nos meten en clase. Es imposible.

[Asienten]

A: Pero yo cuando hablo de exceso de confianza, no hablo de la confianza interpretando, sino de la confianza como autoconcepto.

C y G: Sí.

A: Al final, si tienes un concepto sobre tu nivel que está por encima de la realidad, te influye por eso, porque vas con menos cuidado, porque piensas menos lo que dices, cómo lo interpretas... porque te confías, simplemente.

F: Claro, pero si no tienes confianza interpretando, puedes tener toda la confianza del mundo que quieras, que no lo vas a hacer bien [ríen].

E: Claro, yo creo que es más la escasez de confianza que tenemos, que al final nos ponemos nerviosos, se nos traba la lengua, no tomamos bien las notas... es todo un cúmulo de cosas.

F: Claro, aunque pienses que hablas francés genial. Yo no considero que sea la persona que mejor habla francés del mundo, pero sí pienso que tengo un nivel, y creo que es algo que podemos pensar aquí todos. Pero luego te pones a interpretar y dices: “uf, no sé decir nada”, “no me sé conectores...”.

[Asienten]

G: Eso es lo que me pasa a mí, que muchas veces pienso que sé mucho más, y después me pongo en la realidad y... [ríen].

C: [Sube el tono] O lo estás pensando y dices: “venga, lo sé decir, voy a decirlo”. Pero luego te toca hablar y dices... [aspira con fuerza para escenificarlo].

[Asienten] [Ríen].

A: En tu cabeza, todo está genial, estás tomando las notas y piensas: [resopla y sonrío]

C: ¡Qué bien me está quedando! [Ríe]

A: Pero a la hora de la verdad es: “¿qué he puesto aquí?” “¿Aquí qué pone?”

C: “Bueno, lo he anotado pero se me ha olvidado decirlo”...

E: Yo creo que es por los nervios.

F: Claro, y con cosas muy tontas, vamos, que no tienen por qué ser técnicas.

B: Pero es que en interpretación yo creo que se falla más en lo más sencillo.

Todos: Sí.

B: Porque estás tan pendiente de lo difícil...

A: Porque lo difícil te lo señalas, lo apuntas.

B: Porque estás todo el rato pensando en eso y luego lo fastidias en el tiempo verbal, por ejemplo.

C: O estás todo el rato usando el femenino cuando se refiere a un hombre, como me pasó a mí [ríe].

M: ¿Creéis que el profesorado ha influido en el desarrollo de vuestra confianza para interpretar?

Todos: Sí [énfasis].

M: ¿En su desarrollo o inhibición?

C: Sí, sí, sí.

F: Sí.

E: Completamente, cien por cien.

M: ¿De qué forma? ¿Negativa, positiva...?

C: De las dos formas. Yo me he encontrado a profesores que me han desmoralizado por completo, y profesores con los que he pensado: “bueno, me están diciendo que lo estoy haciendo medio bien, a su manera”. Las dos cosas.

G: A mí positivamente, la verdad. [Nombre de la profesora E] no, porque es un desastre, pero...

E: Es que el año pasado nos metieron una caña... [resoplan]

G: Pero los demás, sí. [Nombre de la profesora D] es muy buena profesora y estaba todo el rato motivando y diciendo que sí, que podíamos hacerlo.

F: A veces era un poco bipolar, pero más allá de eso sí es verdad que, independientemente de las notas que pusiera, que yo creo que se las inventaba [G, E y A asienten, ríen], luego en clase, sí que es verdad que decías algo y te cortaba y te decía: “no, esto se dice así”.

C: Sí.

F: Siempre te estaba corrigiendo.

C: Por eso digo, que sí que ha habido profesores, por ejemplo, [nombre de la profesora D], que me han dado *feedback*, y tal...

F: Sí.

C: Pero luego hay otros profesores que simplemente van, te ponen un *glossaire*... “venga, esto es esto, esto es esto, depende del contexto...” [da dos palmadas]. Y a tomar por saco, y ya está.

A: Y luego todo el mundo te dice lo que haces mal, pero no todos los profesores te dicen: “mira, esto lo has hecho bien”.

F: Claro.

B: Nadie te dice que lo has hecho bien.

A: No, pero, por ejemplo, [nombre de la profesora A] sí que lo dice. Te dice: “mira, esto lo has interpretado bien, o esto está bien dicho”.

C: [Solapamiento] Sí.

B: Pero lo dice de forma muy sutil, muy, muy sutil.

G: Pero lo dice [ríe].

B: Yo de lo que he tenido aquí, porque Interpretación I no la di aquí, entonces no vale. Pero, salvo [nombre de la profesora A], que te lo dice, pero te dice: “no lo has hecho mal”, pero no te dice que lo hayas hecho bien. Yo no he encontrado a nadie de interpretación aquí que te diga: “lo has hecho bien”, cuando lo has hecho bien.

C, E, F: [Solapamiento] [Nombre de la profesora D] sí lo decía.

B: Claro, porque ella no me dio, ahora entiendo por qué [ríe]. Pero si no... y es eso, que [nombre de la profesora A] lo dice, pero lo dice de forma muy sutil.

C: Es que también depende de su carácter. [Nombre de la profesora A] no es una persona que sea efusiva, pero a su manera, te dice: “bien”.

G: Claro, tú notas que lo has hecho bien.

C y A: Sí.

E: Claro, pero también es el habla francesa, porque los franceses no te van a decir: “*c'est bien*”, te van a decir: “*ce n'est pas mal*”.

[Asienten] [Ríen]

M: ¿Y respecto a otros profesores? [Nombre de la estudiante B], tú, por ejemplo, has tenido a otros profesores, ¿no? distintos de [nombre de la profesora D].

B: Yo he tenido a [nombre del profesor F] y a [nombre de la profesora G]. A mí sinceramente, me fue bien la asignatura, pero me enteré de que lo estaba haciendo bien cuando me dieron la nota.

D: Yo igual.

B: A mí en clase en ningún momento me dijeron que estaba bien, cuando yo luego entendí que, por la nota, estaba bien. Pero me faltó eso, me faltó un poco que me dijese algo más, aparte de los fallos, que me parece genial que los digan, porque la verdad es que eran buenos diciendo los fallos, no iban a lo personal, sino que lo decían de una forma correcta. No te echaban la bronca, te decían: “no pasa nada, te has equivocado en esto, por esto”. Genial, pero dime lo que está bien, más que nada para saber por dónde tirar.

E: Claro.

B: A mí no me sirve de nada enterarme de que me ha ido bien cuando se ha acabado el cuatrimestre.

E: Claro, porque no has podido potenciarlo.

[Asienten]

B: Claro, y tampoco me da confianza, porque me falta información.

A y F: Claro.

B: Porque yo me quedo con que me han corregido X cosas, cuatro, cuarenta... las que sean. Pero no me quedo con que a lo mejor de mi interpretación el noventa por ciento de las cosas estaban bien, o el ochenta, o lo que fuese. Dime lo que está bien, aunque solo sea por refuerzo positivo. Obviamente, en la vida real no te van a decir que algo está bien cada vez que lo hagas, pero yo creo que en el momento en el que estamos ese refuerzo positivo sí que es muy importante.

Todos: Sí.

B: Entiendo que a veces no nos lo quieren dar por eso, porque en la vida profesional no creo que te digan bien cuando haces lo que tienes que hacer, pero es que creo que ahora...

E: Sí, pero te pagan [ríen]. Se supone que cuando lo estás haciendo bien en un oficio te pagan y se recompensa, pero es que aquí...

B: [Solapamiento] y si no, te echan. Pero creo que este es un momento crítico, en el que nos estamos construyendo profesionalmente, y ese refuerzo positivo lo veo súper importante.

G: Sí.

B: Tampoco hay que pasarse, porque eso no sirve de nada, pero es un momento en el que estamos construyendo nuestra confianza como futuros profesionales, es un momento muy delicado, en el que no sabemos si salir al mercado, si no salir... ¡ayúdame! [ríe].

A: Es que, si estás trabajando, el refuerzo positivo del que hablas va a venir por otros medios. Por ejemplo, sí estoy ayudando a una persona que está haciendo una entrevista para pedir el asilo, sé qué estoy haciendo bien mi trabajo cuando veo que las dos personas se entienden.

B y C: Claro.

A: Pero en clase no sé si tú y tú [señala a D y a C, sentadas al lado] os entendéis porque las dos sabéis los dos idiomas, o si os entendéis gracias a mí.

[Asienten]

B: Total.

E: Claro.

A: Entonces, necesito que me digas: “mira, lo has hecho bien”.

B: Eso es lo que yo veo.

G: Y que se podrían hacer muchas prácticas, más de las que se hacen.

B: Sí, y lo que también podrían hacer es que si en una clase hay un fallo que casi todo el mundo hace y una persona no lo hace, resaltar que lo que ha dicho esa persona, decir: “de todas las opciones esta sería la mejor por X”, pero resáltalo de alguna forma, porque yo nunca he escuchado, en ninguna de las clases, que dijese: “bien”.

E: Pero [nombre de la profesora D], por ejemplo, sí que lo hacía.

B: Pero yo me refiero a mis profesores. [Nombre del profesor F] y [nombre de la profesora G], nunca lo han dicho. Cuando te mandaban la versión corregida, te enviaban los fallos, pero en clase, en todo el cuatrimestre, nunca he escuchado que le dijeran a nadie: “te ha salido bien”.

G: Y [nombre de la profesora G] quiere que tomes las notas como ella las toma [C ríe]. Yo fui con ella a una tutoría y me dijo: es que tienes que tomar las notas como yo te dije. Sí, claro...

D: Pero es que en el momento haces el primer símbolo que se te ocurre.

A: Mira, yo he intentado tomar las notas con los simbolitos, con las flechas, con la barra escalonada, con los conectores en el margen... lo siento, pero no puedo.

C: Yo tampoco.

A: Yo tomo las notas así y no sé interpretarlas, no sé leerlas.

C: Yo igual, yo escribo un montón, no tengo ningún margen, está todo muy seguido...

A: Pero lo entiendo [ríe].

E: Y que no eres profesional, que estás aprendiendo. Lo que hemos dicho antes, no naces siendo perfecto en una cosa, tienes que ir puliendo. Entonces claro, de momento no esperes que vaya a coger la mejor toma de notas.

B: Y aparte, es que se ha demostrado que la toma de notas es algo muy personal y que hay gente a la que la diagonalidad le funciona, y hay gente a la que la diagonalidad le confunde, y no es mejor ni peor, es que tú te entiendes mejor de una forma o de otra [asienten]. Y ha habido intérpretes profesionales que me han dicho: “mira, yo escribo todo y me sale bien”. Te entiendes.

A: [Solapamiento] Es que eso me pasa a mí, porque escribo muy rápido y me da tiempo.

B: Y luego hay gente que escribe lento, a la que le funcionan los dibujos.

E: Es que cada uno tiene sus cualidades.

B: Vale, pero lo que no se puede hacer es imponer una forma de hacerlo. Me parece súper antipedagógico, decir: “las notas hay que tomarlas de esta forma”. Con algo tan personal como la toma de notas, que es que solo lo vas a ver tú. A la única persona a la que le tiene que importar es a ti, porque nadie te lo va a mirar, mientras que tú interpretes ¿qué más le da al que te haya contratado, o a quien sea? Les da igual.

E: Y que no se evalúa.

C: A mí también me parece muy importante que se nos refuercen las partes que hacemos bien y nuestra autoconfianza, precisamente porque en la interpretación, y más en conferencias, eres invisible.

B: Sí.

C: [Sube el tono] literalmente estás en una cabina, a oscuras, porque están los cristales tintados y ni se te ve, alguien te está escuchando, si le apetece, porque como no le apetezca va a estar con el móvil, que de hecho se ve en los vídeos del Parlamento, y le da igual lo que tú estés haciendo. Y eso es muy frustrante, porque tú vas a hacer tu trabajo, porque verdaderamente se supone que estás trabajando de lo que te gusta, y si encima en la formación que has tenido tampoco te han motivado, pues ya llega un momento en el que dices: tío, ¿qué hago aquí? O sea, me he equivocado [asienten].

A: Y luego, hablando de la toma de notas, no me parece bien que los profesores saquen a un alumno a la pizarra a hacer toma de notas. Y menos mal que a mí no me sacó.

F: Yo me hubiera muerto de vergüenza.

B: ¿Os sacaban? [tono de sorpresa]

A: Pero si llega [nombre de la profesora D] a sacarme a hacer toma de notas, a mí me desmoraliza, porque mi toma de notas no tiene absolutamente nada que ver con la toma de notas que nos han enseñado.

G: Es que lo mío no son notas, lo mío es el discurso entero [ríe].

F: Literal.

M: Hablemos ahora de los compañeros. ¿Creéis que han aumentado o disminuido vuestra confianza para interpretar, ya sea por comentarios, miradas... lo que fuera?

F: De los compañeros, no. Es que todos teníamos mucho miedo.

E: De hecho, me está viniendo muy bien esta sesión, porque estoy viendo que [la interpretación] es una asignatura que, si la enfocaran bien, me encantaría, pero me he desmotivado un montón y pensaba que era algo personal, pero veo que todo el mundo iba con el mismo estrés que yo. De hecho, la comparaba con las prácticas del coche [ríen]

porque iba súper nerviosa y diciendo: “a ver cómo me sale hoy”, “a ver si no atropello a nadie”, pues esto era igual.

B: [Riendo] me gusta mucho esa comparación.

D: Sí, es verdad [ríe].

E: Es verdad, era como: “que no atropelle a nadie”, “que no se me olvide la señal”, “que no se me olvide nada”.

B: [Riendo] que pare ya, que pare ya.

E: Sí [ríe].

M: ¿Estáis cursando las [asignaturas] optativas de Interpretación en los Servicios Públicos y de Interpretación en el Comercio y el Turismo?

A, B, C, D y G: Sí.

F: Gracias a Dios, no [ríen]

M: ¿Las abordáis la misma manera que las asignaturas de interpretación obligatorias?

A, B, C, D y G: [Suben el tono, y lo recalcan] No.

B: [Nombre de la profesora A], te quiero [ríe].

C: Ni siquiera abordo las dos optativas de la misma manera.

A: Yo es que solo estoy en servicios públicos, no tiene nada que ver la forma de enfocar la asignatura.

C: Sí.

G: Claro.

A: Porque primero, el concepto de [nombre de la profesora A] del primer día de: [sube el tono] “lo siento, cabinas fuera. Aquí nos vemos las caras, nos vemos los cuerpos, vemos dónde nos ponemos, los gestos que hacemos, lo que decimos, cómo lo decimos...” a mí ese concepto ya me parece mucho más personal y me anima mucho más que estar en el laboratorio con un cristal a cada lado y con unos cascos puestos, que encima se escuchan fatal [ríen].

G: Eso es verdad.

E: Creo que hacen de una profesión muy bonita, o de una asignatura que podría ser muy, muy, muy bonita y muy gratificante, un trabajo súper automático, súper mecánico, [asienten] que se piensan que somos máquinas.

A: [Solapamiento] Es que literal.

C: Y se refugian en la inmediatez, porque dicen: no, es que la interpretación es inmediata. No, cariño, la interpretación no siempre es inmediata, porque a mí hoy me llaman para interpretar para mañana y tengo un tiempo para preparármelo...

A y E: Claro.

C: E ir tan tranquila y saber que controlo el vocabulario. Y no [sube el tono] dos minutos, que a ver si me funciona o no el Eduroam [red Wi-Fi interuniversitaria] [ríen], y con gracias a Dios.

E: [Ríe] total.

D: Y yo creo que otra cosa muy importante es que la interpretación tiene un componente muy humano, y creo que es algo que se está perdiendo.

G: Sí.

B: Totalmente.

G: Con las máquinas se pierde.

D: Es que en el momento en el que te meten en una cabina... se pierde.

F: Sí.

A: Que vale que la interpretación de conferencias es así...

D: [Solapamiento] Vale, eso sí, pero, ¿y lo otro?

A: Pero hay muchos tipos de interpretación, y yo creo que la interpretación, automáticamente, la asociamos a las conferencias.

D: Claro, es que no es así.

A: Y no, hay muchos tipos de interpretación, lo que pasa, es que si no haces las optativas no lo sabes, porque en las obligatorias no se ve.

E: Es que esas asignaturas [Interpretación I e Interpretación II], de hecho, se podrían llamar interpretación de conferencias [ríen], o algo así, porque no hemos hecho nada más. No hemos hecho nada más.

A: [Solapamiento [Ríe] sí.

C: Es verdad.

C: Es que no hemos hecho nada, nada, nada.

B: Y la introducción, ¿dónde está, que yo la vea? [ríe].

E: Y el año pasado les dio por la *francophonie*, la *francophonie*.

A: Ay, de verdad.

E: Y este año, TaV, TaV, TaV de...

F: Von der Leyen.

Todos: Von der Leyen.

E: Se ha convertido, en mi mejor amiga este año. Todas las tardes quedaba con ella... [ríen]

F: De verdad, nos la vamos a cruzar por la calle y vamos a decir: nena, ¿qué tal? [ríen]

M: ¿Y qué opináis de las asignaturas optativas en sí?

B: A mí me gustan mucho, la verdad.

G: A mí, servicios públicos me gusta mucho, me parece que he aprendido muchísimo.

A y C: Sí.

A: Y aprendes de la vida.

B: Pero también, es que claro, al ser otro tipo de interpretación que no es TaV, o sea, al ser una bilateral, también tiene el componente ese de...

G: Pero además no es solo interpretar, sino que he aprendido muchas cosas que me han hecho replantearme...

C: Te hace darte cuenta de la *mierda* [sic] que hay por ahí fuera porque dices... [ríen]. Es que es verdad, no solo nuestra precariedad, sino la precariedad de la gente que demanda servicios, lo mal que se les trata y todo, a mí por lo menos me ha ayudado en todo.

B: Y los fallos estructurales también, que a lo mejor si no estás ahí no te das cuenta de cómo funciona.

C: Y es algo que, por ejemplo, en la otra optativa que tengo de comercio y turismo, una de las profesoras, [nombre de la profesora H], me ha gustado, me ha parecido buena profesora, pero creo que en sí la asignatura es que no ayuda. Turismo, pienso que se podría haber hecho de otra manera, o sea, turismo y comercio, creo que se puede enfocar de otra manera para que nosotros le cojamos el gusto, el querer... que a mí me apetezca interpretar a dos señores hablando sobre el vino, que a mí me apetezca, [sube el tono] pero es que no me apeteecía. Es que me estabas poniendo que si vinícola que si vitivinícola, que si no sé qué... Y creo que no, y ahí es donde he visto mucho la diferencia entre servicios públicos y comercio y turismo.

G: Y es que además yo supongo que, ya en el mundo laboral real, tú sales como intérprete y piensas: “pues me especializo en el mundo del vino”, y no es como en clase, que es un tema, otro, ahora ingeniería química, ahora... no, yo creo que eso no va así.

D: Claro.

E: Es que nuestra carrera es de nada y de todo a la vez.

Todos: [Solapamiento] Sí.

E: Porque claro, el profesor quiere que seas especialista en contabilidad, en tema de aceite, porque me acuerdo de la interpretación de la picual, hojiblanca, que bueno...

F: Yo escuché palabras en español por primera vez.

E y C: Yo también [ríen]

F: Y en español, que piensas: “corazón, no las sé en español, las voy a saber en francés”.

B: También creo que no se hace énfasis en las competencias que nosotros tenemos nada más que por el hecho de haber cursado interpretación. Aunque te haya salido bien, mal, como sea, tienes unas competencias de saber documentarte, de buscarte la vida, de sintetizar información, de saber distinguir entre lo que vale y lo que no vale, que a nosotros nadie nos ha dicho que eso realmente son competencias que a lo mejor puedes desarrollar en otro ámbito, ¿sabes? Y se hace solo énfasis en si la interpretación te ha salido bien o mal, pero al ser transversal sí creo que, aunque no nos guste, o lo que sea, tenemos unas competencias que hemos adquirido con esa asignatura, que yo creo que nosotros y los profesores deberíamos poner más en valor, ¿no? Porque no todo el mundo sabe decir: “omito esto”, “doy énfasis a esto”, “he buscado información fidedigna...”, tal y como está el mundo, hoy en día hay muchas *fake news* y eso, saber informarse, saber documentarse, me parece una competencia que no todo el mundo debería tener.

[Asienten]

E: Yo creo que para hacer interpretación, y al nivel de exigencia al que nos han sometido aquí, somos personas muy inteligentes.

[Ríen]

B: Me ha encantado.

E: No, es verdad, porque hemos ido a clase a expensas de lo que quisiera el profesor ese día, hemos tenido que adaptarnos en dos minutos, hemos tenido que ser documentalistas en dos minutos, hemos tenido que jugar con la lengua de una manera alucinante [asienten] o sea, pienso que somos personas bastante inteligentes y que no han premiado esa inteligencia.

B: También a la hora de evaluar, creo que son cosas que se deberían tener en cuenta.

C: Y no se tienen en cuenta.

A: No. Porque las dan por hecho.

B: Porque la capacidad de adaptación que nosotros tenemos por lo que tú has dicho [se dirige a E], cada día una cosa, no sabes lo que entra, no sé qué... Eso, tú no te encuentras a tanta gente que lo sepa hacer.

A: Porque dan por hecho que las tienes que tener, pero luego en el mundo laboral esas capacidades sí que las valoran.

B y E: Claro.

A: Y no las van a valorar solo para ser intérprete, sino para ser administrativo, porque yo trabajo de administrativa y les encanta cómo trabajo, porque les encanta cómo soluciono los problemas. Y odio ser administrativa, pero es que eso me lo ha dado esta facultad.

F: [Solapamiento] A mí me gusta mucho lo que has dicho tú [mira a E] de la capacidad de buscarte la vida, creo que es la competencia que más desarrollada tenemos.

B: Es que claro, si en cualquier trabajo eso lo vendes bien, y lo pones bonito, te lo cogen. Yo creo que nosotros mismos ni siquiera somos conscientes de eso, primero porque no nos lo han dicho, pero realmente si lo piensas, vas a una entrevista y le sueltas las competencias que has adquirido por cursar la carrera y si lo vendes bien, el trabajo lo tienes. Y no estoy tan segura de que otra gente, no de otras carreras, sino, a lo mejor, que no haya cursado la carrera aquí, sea capaz de desenvolverse y de sacarlo. Porque en el momento en que nosotros no lo valoramos, no nos lo van a valorar, pero si somos conscientes, en verdad...

M: Bien, el desarrollo de las clases y la organización de las clases de interpretación, ya sea en las asignaturas obligatorias, como en las optativas, ¿qué os parece?

C: Hay un poco de todo porque, por ejemplo, me gusta mucho cómo [nombre de la profesora A] organiza la clase. [Nombre de la profesora A] es una persona de la que la organización no es lo suyo, pero al final sabes lo que vas a hacer, sabes que te va a poner un juego de roles en los que tú vas a ser intérprete, vas a ser lo que sea, y sabes que va a ser realista.

A: Y que te va diciendo: “para la semana que viene, miraos este vocabulario”.

C: Eso es. Pero luego también te encuentras a [nombre de la profesora D] en el curso pasado, que te ponía a hacer *mindfulness* al principio y al final de la clase, y tú estabas pensando en qué ibas a comer después, y luego tenías que pensar en lo que quería decir Von der Leyen.

A: O a mitad, porque a veces te ponía una parte de la bilateral antes, el *mindfulness* en medio, y luego, después del *mindfulness*, seguía con la bilateral.

E: Es que al final la clase se resumía en 20 minutos.

A y C: Sí.

E: Entonces era concentrar un esfuerzo de mucho tiempo en 20 minutos, por lo que yo creo que la organización era pésima.

G: Era malísima.

F: Y luego, decía: “una semana bilateral, y la otra traducción a vista”. “¿Esta semana qué toca, traducción a vista?” “Bueno, vamos a hacer bilateral porque a mí me ha apetecido” [ríen]. Y es como: “corazón, aclárate...”

E: Y eso va a ser tu examen.

F: Ah, bueno, claro, encima es que esa es otra porque realmente... vale, sin contar lo de la última de semana de: “no hay examen”, y nos la metió doblada. A lo largo del curso, realmente el hecho de que estuviéramos alerta también era porque decíamos: “como me corrija esto, esto va para la nota final”. Y no sabías si te iba a corregir el 3 de octubre, el 14 de noviembre o el 48 de mayo.

C: Y es que luego ibas a tutoría y casualmente te cogía la que mejor habías hecho, y te decía: “ah, pues está muy bien, está fantástico, de verdad”. “Muy bien, ¿eh?” “Muy bien”. Y luego llegabas a clase y pensabas: “qué bien, me ha dicho que voy bien”. Y cuando hacías la bilateral: “ahora he hecho una porquería de bilateral y esta va a ser la que coja para ponerme la nota”.

A: Y efectivamente cogía esa.

F: Te voy a poner un dos [ríe]

E: Es lo que me pasó a mí, yo fui a tutoría con ella y me dijo que bien, me puso buena nota, yo estaba contenta y luego ya en la última bilateral tuve un día desastroso, estresante a más no poder.

F: Y encima, esa *bilateralcica* [sic] que nos puso...

C: ¡Que fue súper fácil! [ironía]

E: Claro, ya me remató el día.

B: ¿De qué era?

C: Sobre cómo contamina el consumo de carne.

A: Pero es que además no se escuchaba el vídeo, y la hicimos dos veces.

E: Había mucha desorganización.

A: Porque era un vídeo en el que hablaban [nombre de la profesora G] y [nombre de la profesora D]. Y no se escuchaba bien el vídeo, había eco, luego ella lo repitió leyéndolo, y claro, lo había repetido tantas veces que ya le tenías tal manía, que en vez de hacerlo mejor por haberlo hecho tantas veces, lo hacías peor por el cacao de información que tenías.

C: Sí, yo me perdí en mis notas.

A: Sí, yo también.

C: [Sube el tono] tres veces.

A: Hubo fragmentos en los que yo me callé, porque dije: “es que no lo sé”.

M: ¿Qué tipo de ejercicios soléis realizar en el aula de interpretación?

C: Traducción a vista, bilateral, consecutiva.

A: Y *mindfulness* [ríe].

E: Es muy repetitivo.

C: Y suele ser siempre directa, [nombre de la profesora A] ha sido la primera persona con la que yo he hecho indirecta.

A: Sí, TaV inversa, la primera.

B: Bueno, y el *role play* también.

A: Sí.

B: Pero bueno, en general... bilateral, sí.

A: No, pero el *role play* nunca lo habíamos hecho, el ponernos en situación. Porque siempre habíamos hecho bilateral, tú en tu cabina o con tus notas, y encima no sabías si te estaba escuchando o no, porque le hablabas al aire.

B: Lo del *role play* yo creo que ayuda un montón.

A: Sí, para ponerte en situación. Es una situación real, porque sabes que la gente te está escuchando, entonces te añade un punto de estrés que no tienes en la cabina.

B y C: Sí.

M: ¿Y habéis hecho ejercicios distintos de la interpretación propiamente dicha como lo que hemos dicho, el *role play*, ejercicios de memoria, de activación de vocabulario...

C: Hicimos un par...

F: Los ejercicios de activación de vocabulario eran un poco curiosos, la verdad [ríen]. Yo no terminaba de encontrarles el punto, porque, además, los hacíamos en francés con vocabulario que no sabíamos ni en español sobre el aceite de oliva. Si tú a mí me pones ese texto con los huecos en español, no te lo sé hacer [ríe].

A: [Solapamiento] Imagínate en francés.

F: Dime qué sé hacer en francés. Nada.

C: Pero luego, por ejemplo, con [nombre de la profesora E], al principio, sí que hicimos alguno de memoria que me pareció hasta gracioso, del tipo: “¿ves estas imágenes? Venga, ahora intenta decírmelas todas”.

D: Y con [nombre de la profesora H] también hicimos trabalenguas.

B: Oye, pues eso está mejor que lo de los huecos [ejercicio de activación de vocabulario], ¿no?

C: Sí, por eso digo que en esa parte pensé: pues mira, esto es gracioso, antes que rellenar huecos sobre el aceite de oliva.

M: ¿Os parecen útiles?

A, G y D: Sí.

C: Eso sí, lo de rellenar huecos no.

F: Era absurdo.

B: Oye, pero lo de rellenar huecos, a lo mejor tiene su sentido, ¿no?

F: Tiene su sentido, lo que pasa es que...

E: [Solapamiento] Quizás haya cosas más dinámicas, que te aporten más, como estrategias un poco más sutiles, porque lo de los huecos parecía un ejercicio del *workbook*. “Saca el *workbook*” [ríen].

A: Sí, parecía más un ejercicio de lengua que de vocabulario.

C y G. Sí.

D: Sí, eso es verdad.

B: Pero, si todos los profesores lo usaban, habrán hecho sus estudios, ¿no?

[Resoplidos]

F: No es que esté mal, pero estaba mal enfocado.

A y C: Sí.

F: No era para que lo hicieran con los textos con los que lo hacían. Cuando [nombre de la profesora D] lo hizo con el de la Unión Europea, digo: bueno, más o menos, lo puedes intuir. Pero con el del aceite de oliva en francés, corazón... [ríe]

G: Pero, además, se puede hacer de otra manera. O sea, puedes poner un audio con vocabulario y que tú digas: “vale, esto es esto, esto es esto...”. Y no: “cuva significa *cuvé*”, “ahora vitivinícola, *vitivinicole*...” no me voy a acordar, o sea, es imposible.

A: Además el juego, bueno, juego [duda]... sí, porque es un juego. Te lo hacen con cosas de lenguaje general entre comillas, porque al final es algo en lo que dices: “vale, me falta una palabra, me tengo que desenvolver, me tengo que buscar las castañas con mis conocimientos para poder buscarlo por el contexto,” [asienten] pero si te lo ponen con algo de lo que no tienes ni idea...

B: Claro, eso no, yo, por ejemplo, hice solo uno de la Unión Europea que era sobre violencia de género, que era un tema bastante general, y mí me pareció útil porque sacabas muchísimos sinónimos. Y me pareció súper útil por eso, pero porque era un tema muy general.

F: Claro, porque la violencia de género es algo de lo que todo el mundo puede saber.

E: Sí, porque estamos más acostumbrados a verlo, pero las variedades de la uva o del aceite...

B: Son temas de sociedad, pero obviamente de lo del aceite no tengo ni idea...

C: ¿Cuál va después de la picual [tipo de aceituna]? [B ríe] Yo no sé cuál va después de la picual...

F: ¿Y qué es el aceite picual? [Ríen]

M: ¿Y habéis tenido que hacer interpretación inversa en alguna de las asignaturas del grado?

C: Obligatorias no, en la optativa sí.

A y B: Sí, en la optativa.

M: ¿Creéis que supone un mayor reto que la interpretación directa?

Todos: Sí.

M: ¿Por qué?

C: Porque ahí es donde verdaderamente te estás poniendo a prueba. Porque creo que, al final, cuando hablas en tu lengua materna...

A: [Solapamiento] tienes más recursos.

C: Hasta cierto punto, tienes más confianza, porque tienes más recursos y vas a saber salirte por algún lado, pero si lo estás haciendo hacia una lengua que no conoces tanto, con la que has trabajado, pero no a estos niveles... ahí es donde ves verdaderamente cuáles son tus errores, si te dan un *feedback*.

B: Esa es la cosa [ríe].

A: Y porque es mucho más fácil calcar la lengua.

E y F: Sí.

A: Es por la lengua, es mucho más fácil calcar la lengua porque al final, si tu lengua materna es el español, no dejas de pensar en español, aunque estés hablando en francés.

C: Claro.

D: Sí.

F: Y [en tu lengua materna] te inventas algo con sentido.

A: Y es muy difícil cambiar ese chip, y más cuando estás... por ejemplo, en el caso de las traducciones a vista inversas, estás leyendo en tu lengua materna, y te es muy difícil cambiar el chip al otro idioma, así que es muy fácil calcar estructuras.

C: Sí, hacer *tortillé pataté*, como dice [nombre de la profesora A] [ríe].

A: Sí.

M: ¿Os parece útil [la interpretación inversa]?

Todos: Sí.

B: La inversa sí.

M: ¿Y os hubiera gustado hacer más durante el grado?

A, B, y C: Sí, sí, sí.

F: A mí me hubiera gustado hacerla. O sea, a lo mejor no me hubiera gustado que me la evaluaran y sacar un uno [ríen], pero...

C y E: Sí, es verdad [ríen].

F: O sea, a nivel querer aprobar la asignatura no me hubiera gustado hacerla, pero creo que hubiera sido muy útil.

C: Sí.

E: Hubiéramos aprendido mucho.

F: Más que nada, para evaluar nuestro nivel de francés y para mejorar. Porque igual que pienso que con la traducción inversa aprendes mucho, esto es igual.

B: Sí, yo iba a decir eso. Yo pienso que con la inversa aprendes muchísimo más porque, bueno, le añades dificultad, y a más dificultad, quieras que no... aunque te cueste más también, esa dificultad te hace que aprendas y que sepas desenvolverte en una situación más difícil.

F: Claro.

A: Y aprendes otro tipo de técnicas.

B: Sí.

F: Es que tienes que sonar tan natural como sonarías en español, que es tu lengua materna.

A y B: Claro.

A: En español, por ejemplo, nosotros tendemos a hacer las estructuras muy complejas, pues haciendo una interpretación inversa lo que tendrías que hacer es lo contrario, tienes que simplificar.

Todos: Claro.

B: Y el nivel de reformulación que tienes que hacer cuando haces inversa, porque no sepas la estructura o porque no sepas X cosas, y de buscar sinónimos y todo eso... Con eso también creo que aprendes mucho.

C: [Sube el tono] ahí sí que activas vocabulario [ríe].

A y F: Sí.

B: Totalmente.

E: Ahí se aprende con la práctica, al final.

B: Claro.

E: Pero si todas las prácticas son las mismas, al final aprendemos una cosa. Entonces claro, yo lo veo muy repetitivo. Es que la palabra es repetitivo, de verdad, repetitivo a presión [F ríe].

M: ¿Os sentís capaces de afrontar con éxito una interpretación inversa?

F: Yo sí... [tono de duda]

E: No.

D: No.

G: Con éxito...

E: Depende [ríe]

M: ¿Con más o menos éxito que una interpretación directa?

Todos: Con menos.

B: Pero yo creo que saldríamos del paso todos.

G y F: Claro.

A: A ver, también con interpretación inversa tienes la ventaja, entre comillas, de que entiendes todo lo que te están diciendo [asienten], entonces no se te escapa información, y yo creo que eso lo compensa. O sea, compensas las carencias lingüísticas que puedas tener con que tienes más información.

F: Claro.

A: Que a lo mejor en directa no te quedas con todas las cosas que te dicen, aunque luego tengas más desparpajo hablando.

B: Claro.

F: Es que realmente no creo que nadie aquí no sea capaz de hacer una interpretación, al menos satisfactoriamente, llamémoslo un cinco.

B: Me he enterado, es decir, el mensaje ha pasado [ríe]

F: Claro. Hacerlo mejor o peor no lo sé, pero yo creo que aquí estamos todos capacitados para hacer el mínimo.

G: Sí.

M: Bien. Por lo que he podido comprobar, sabéis lo que es el *mindfulness*, ¿verdad?

Todos: Sí.

M: ¿Lo habéis practicado en clase de interpretación?

B: Yo personalmente no, pero porque no tuvimos a [nombre de la profesora D].

D: Claro, yo igual.

M: Vale pues, para quien no lo haya practicado primero, luego vamos con los que sí: ¿pensáis que practicar *mindfulness* en el aula de interpretación sería útil?

D: A ver...

B: [Solapamiento] Yo creo que sí.

D: Yo creo que tendría que probarlo para ver si es útil.

B: La gente dice que no, pero... o sea, yo he hecho *mindfulness*, pero no en interpretación. Pero teóricamente tendría todo el sentido que fuese útil, porque es estar en el presente, estar más concentrado... Teóricamente, pero por lo que he escuchado, no ha sido así [ríe]

C: [Se dirige a la estudiante B] yo también hacía *mindfulness* antes de interpretar, luego lo hice en interpretación y dejé de hacerlo.

B: Ala, tía [ríe]

D: Sí, es verdad que a la clase de interpretación, como ha dicho ella [señala a E], yo iba súper tensa, y bueno, creo que, el *mindfulness* ¿se llama así, no? [mira a A, A asiente]. Bueno, es que tendría que probarlo, pero a lo mejor un poco de bien sí que me podría hacer para algunas cosas.

M: Vale, y los que sí habéis practicado *mindfulness* en clase de interpretación, ¿podéis darme vuestra opinión?

F: A ver, en verdad era algo que yo más o menos agradecía, como el hecho de decir...

A: Pues mira, no estamos haciendo nada.

[Ríen]

F: Pero ya no solo por el hecho de no hacer nada, sino que nada más que el hecho de que ella [la profesora] intentara que estuviéramos más tranquilos, es algo que se agradece.

C: Sí.

A: Claro.

B: Como que la voluntad era buena.

F: Claro.

C: Era buena voluntad, lo que pasaba al final era otra cosa.

A: ¿Qué pasa? Que cuando tienes a una persona delante que está estresada, que está agobiada y nerviosa, lo peor que puedes hacer es decirle: “relájate”.

F: Claro.

A: Y era lo que nos decía con el *mindfulness*.

F: [Solapamiento] Exacto.

A: Venga chicos, ahora vamos a hacer *mindfulness* para que os tranquilicéis.

C: [Solapamiento] Y encima en francés [ríe].

A: Pues lo siento, pero yo ya estaba nerviosa de por sí, entonces... no funciona.

E: Yo personalmente preferiría que me dejara quince minutos para prepararme tranquilamente las cosas, que pudiera respirar. Eso para mí hubiera sido mejor *mindfulness* que ponerme un vídeo de diez minutos de una máquina hablando [ríen] porque así iría un poco más segura, ¿me explico? El problema era el tiempo, perdíamos mucho tiempo con el *mindfulness*, y luego no nos dejaba para lo que realmente nos generaba estrés.

G: Yo creo que el *mindfulness* es algo que tienes que hacer en tu espacio, en tu sitio, en tu lugar, donde te sientas cómoda.

C: Exacto.

F: Claro.

G: Y en una clase de interpretación con veinticinco personas, en estas sillas [señala su silla], con los cascos puestos, que esté una señora hablando francés y piense: “me estoy enterando”, “no me estoy enterando”, “inspira, expira...” A mí eso no me tranquiliza.

F: No.

G: Y sobre todo para que luego me quite los cascos y me empiece a dar por todos lados [ríen]. Eso no me tranquiliza nada.

A: Y con la mascarilla, porque había mascarilla.

G: Exacto, había mascarilla.

F: Y a veces lo ponía antes, y otras después, pero es que daba igual, porque antes era como: “¡Joder, joder!”, porque no podías parar de pensar que entonces ibas a interpretar y que te lo podía corregir, y que te iba a contar para nota. Y si lo hacías después era como: “¿Y ahora qué?”

E: [Ríe] “ahora me estoy yo revolviendo...”

C: “He dicho *par* cuando era *pour*, y luego he dicho no sé qué...”

G: Pero sí que me parecía una buena idea, o sea, una buena iniciativa.

E: La intención es buenísima.

F: Exacto.

C: Sí, sí, sí.

G: Pero yo creo que debería hacer... pues una encuesta, ¿no?

F: Claro, para darse cuenta.

G: Exacto, porque si a lo mejor en una clase de quince personas a diez les relaja, pues bien, se hace el *mindfulness*. Si es una clase de quince, y quince estamos así [gesticula nerviosismo] [ríen] no hagas *mindfulness*, ya está.

D: O a lo mejor puedes enfocarlo de otra manera si ves que de esa forma no está ayudando a la mayoría de los estudiantes.

G: Claro.

C: Yo es lo que le decía a [nombre de la estudiante B], hacía *mindfulness* antes de interpretación, hicimos *mindfulness* en clase, perdí el amor por el *mindfulness* y ahora odio el *mindfulness* [ríen].

A: Pero porque es algo muy personal.

Todos: Sí.

A: Yo, por ejemplo, soy una persona muy nerviosa, no puedo meditar, no puedo hacer yoga, lo que tengo que hacer es correr, saltar, pegar botes, lanzar cosas... [ríen]

F: Cansarte.

A: Y cansarme. Entonces claro, yo no puedo hacer *mindfulness* porque, ¿qué hago? ¿Qué hago con la energía que me da el *mindfulness*? ¿Dónde la meto? No puedo [ríen].

M: ¿Y... la Técnica Alexander, la conocéis?

Todos: No.

M: Vale, pues es una técnica que lo que dice es que adoptar una determinada postura corporal a la hora de interpretar, o sea, estar sentado de una determinada forma, puede hacer que la interpretación salga de una manera o de otra.

[Exclamaciones de asombro] [Ríen]

M: Sí, es así. Adoptar una postura determinada puede ayudar a la entonación, en el control del estrés... ¿Os hubiera gustado saber de esta técnica, y ponerla en práctica en las asignaturas de interpretación?

Todos: Sí, claro.

C: Claro, si nos va a ayudar, yo ahora quiero conocer la Técnica Alexander.

A: No sabemos si es verdad o no pero bueno, por intentarlo no perdemos nada.

E: Si yo no hubiera estado en una cabina y hubiera estado en una silla, en un círculo, conforme estamos ahora... [interpretación] se me hubiera dado tres mil veces mejor, hubiera estado mucho más a gusto...

A y F: Sí.

C: [Solapamiento] Más relajada.

F: Es que el formato cárcel no ayuda.

Todos: No, para nada.

B: Nosotros, por ejemplo, en traducción de inglés estábamos en círculo, y se genera un buen rollo... o sea, es una tontería, vale, era traducción, pero el primer día estuvimos en fila normal y a partir del segundo día todos en círculo, en un círculo enorme, y había un buen ambiente, un buen rollo...

M: Lo que entiendo, es que lo que queréis es que se favorezca un poco la interacción entre los estudiantes.

C, D, E, G: Sí.

A y F: Claro.

B: Totalmente. Es que estabas como en familia, te sentías en confianza y... no sé, te sentías como si estuvieras con tus amigos, tomando café.

E: Que no nos preparen para ser máquinas, que nos preparen para ser personas.

F: [Solapamiento] Es que de eso va la carrera, un poco.

E: Porque la comunicación es persona con persona.

C: Creo que, de hecho, siempre se ha dicho que estamos en una carrera súper competitiva, que somos muy competitivos, que todos quieren ser los mejores... y si tú lo que haces es fomentar el individualismo, el: "tú lo has hecho bien, tú lo has hecho mal", lo que haces es fomentar ese juego de roles y esa dinámica en la que yo quiero ser mejor que tú, yo quiero ser mejor que tú...

A: Claro. Que realmente no es que haya [competitividad], sino que, como nos han dicho que hay...

C: [Solapamiento] Lo asumes.

B: Totalmente.

G: Claro, porque luego hablas con gente, o sea, yo por ejemplo he hablado con gente y me he dado cuenta de que tampoco es tan mala persona [ríe], he pensado: "pues es majo" [ríe].

A: Sí.

E: Claro, claro.

G: Aunque luego hay otros que...

B: Pero gente así hay en todos lados.

F: Claro.

G: Sí, gente así hay en todos lados, pero nosotros en traducción es como que tenemos esa idea preconcebida.

B: Sí, es eso, es más por la idea preconcebida que por la realidad.

M: ¿Y recurriríais entonces al uso de las cabinas en casos estrictamente necesarios o...?

C: En una TaV, sí.

M: ¿Lo veis útil?

A: Para una TaV sí. Para una consecutiva, depende de la consecutiva. Si es una consecutiva de un programa de radio, quizás sí, pero si es una consecutiva como la de ayer de [nombre de la profesora A], porque fue una consecutiva, un acta policial, y cosas por el estilo, ahí no.

D: Yo creo que hubiera interpretado mil veces mejor si hubiera tenido a mis compañeros al lado.

A: Claro.

D: Porque creo que eso me hubieran transmitido seguridad.

B: Claro.

D: Más seguridad que estar yo sola en una cabina.

F: Esa es otra.

B: Pero yo no quitaría del todo las cabinas, porque entiendo que tienen su sentido, y en el mundo laboral te las vas a encontrar.

C: No, no, no.

B: Pero sí que las limitaría, porque creo que...

A: [Solapamiento] A cierto contexto.

B: Pero aprendiendo, pienso que cuanto menos, mejor. Porque se ha visto, es decir, nosotros, en servicios públicos, no tenemos cabina y el nivel de confianza y de relajación que tenemos no tiene nada que ver.

A: Por ejemplo, la interpretación que hicimos ayer me pareció técnicamente y de estrés y de demanda, mucho más difícil que cualquiera de las que he hecho en Interpretación II, en la cabina, con [nombre de la profesora D], y digo [Interpretación] II, porque en la uno [Interpretación I] estaba en mi casa en Almería, estaba online y no cuenta, para mí no cuenta [ríen]. La interpretación de ayer me parece mucho más difícil de nivel, de terminología, de situación y, sin embargo, me sentí mucho más cómoda, con mucha más confianza, y creo que la hice mucho mejor que todas las que he hecho con [nombre de la profesora D] en una cabina.

E: Le hemos perdido el miedo a las cabinas, que se supone que imponen más, y se lo hemos cogido a la gente. Porque a mí ahora me pones a hacer una interpretación en vivo y en directo con dos personas, y a lo mejor me genera más estrés que coger, ponerme mis cascos en mi cabinita, y hacerla, porque nos han enseñado solo a eso.

D y F: Sí.

M: ¿Y alguna vez habéis grabado vuestras interpretaciones?

Todos: Sí.

M: ¿Con qué fin?

A: Porque me han dicho que lo grabe.

F: Con el fin de mandarlo luego.

C: Yo porque soy muy autoexigente, y como sí me quiero dedicar a la interpretación y soy muy autoexigente, como ya he dicho, sí lo hago, porque me escucho todo el rato, lo siento. Lo reconozco [ríe].

G: Yo también me escucho.

E: Yo también.

A y F: Yo no.

A: Pero porque no soy capaz, igual que nunca escucho mis audios de Whatsapp, es algo que es superior a mí.

B: Yo la verdad es que ahora no lo hago, pero en Bélgica, para preparar un examen de consecutiva, me grababa para practicar, pero este año todavía no me he grabado.

M: Todo ello sirve para hacer una autoevaluación. ¿Os han hablado de ella?

Todos: Sí.

M: ¿Os han motivado a autoevaluaros?

Todos: Sí.

M: ¿Y habéis autoevaluado vuestras interpretaciones?

F: Sí me he autoevaluado, pero cuando han dicho: tienes que subir esto. Entonces sí que me he escuchado cincuenta veces, y las que hagan falta, hasta que me salga perfecta.

A: Pues yo no, yo ni eso, porque no soy capaz.

F: Pero si es: he hecho la interpretación, la he terminado y la tengo que subir, ni la escucho.

M: ¿Y cómo os autoevaluáis?

C: Yo muy mal, siempre.

E: Yo de manera muy autodestructiva.

F: Sí.

B y C: Yo igual.

M: Pero, ¿en qué criterios os basáis, es decir, de qué forma os ponéis una nota a vosotros mismos? Hacéis una tabla...

C: Yo empiezo a pensar: “qué voz de pito tienes, hija,” “¿a dónde vas? suena muy repipi”, “¿para qué me sueltas esa palabra?” Estoy todo el rato así, soy muy autodestructiva.

E: Yo también soy muy autodestructiva. Y eso, hay un silencio y me agobio, y es que el silencio es humano.

C: Es normal [ríen].

E: O una repetición, es que hablando son normales.

F: O las respiraciones, para mí, lo peor son las respiraciones.

M: ¿Creéis que autoevaluaros os ayuda a progresar?

G: No, porque si yo me autoevalúo y la profesora pasa, no tiene sentido. Si yo me autoevalúo y la profesora me dice: mira, te has castigado mucho, o esto está peor de lo que te crees, pues sí me ayuda. Pero si la subo y eso se queda ahí, y ya está, no me sirve de nada.

F: A ver, a mí sí me ha ayudado, por ejemplo, con el tema de las respiraciones. O cuando dices “eh... eh...”.

C: Sí, eso sí.

G: Claro.

F: Sí, es verdad que es algo que, por mucho que te lo diga [nombre de la profesora D], o quien sea, tienes que darte cuenta tú.

M: ¿Y creéis que el número de asignaturas de interpretación impartidas en el grado es suficiente para formarse como intérprete?

Todos: No.

F: No, pero tampoco creo que sea algo exclusivo de la interpretación, porque en la facultad se le da mucho peso a la traducción jurídica y a la científica [asienten]. Lo demás no existe. “¿Qué quieres ser, traductor jurídico o traductor científico?” “No, quiero ser traductor de vid...” “No, no, no, ¿científico o jurídico?”

C: Dicen: “es que igual eso luego no tiene tanta salida, no vas a poder vivir de ello... jurídica o científica son muy buenas”.

E: Pero tendrá que haber alguien, ¿no? Tendrá que haber alguien que haga eso, pues puedo ser yo.

A: Pero es que para los profesores de la carrera no se puede vivir de nada.

B: Eso para empezar.

A: Solo se puede vivir de ser profesor.

M: Pero, entonces, ¿pondrías menos asignaturas de interpretación, más asignaturas, las mismas...?

Todos: Más [énfasis]

C: Más, desde el principio.

E: Claro.

B: Desde segundo, una asignatura de interpretación cada cuatrimestre, ya está.

E: Uno no puede empezar a correr si no sabe andar, pues esto es lo mismo.

C: Sí.

E: Aquí te han exigido hacer una maratón.

C: Sí, es verdad.

B: Pero quien dice interpretación, dice toma de notas, reformulación en español, no interpretación de dos lenguas, sino, a lo mejor, reformular un texto en español, cosas súper simples.

F y E: Claro.

C: Pues igual que hacíamos en Traducción I, que no eran unos *textacos* que dices: “madre mía”.

F: [Solapamiento] claro, textos de trescientas palabritas.

C: Pero ella te decía: “mira, esto es un culturema, puedes trabajarlos así...”

A: Claro, yo quitaría asignaturas de lengua y metería más asignaturas de interpretación de los dos idiomas, y eso, y que se hagan otro tipo de actividades.

F: Esa es otra. A mí me parece fatal que no haya interpretación de la lengua C.

B: Es verdad.

C: Sí.

D: Justo lo iba a decir.

F: Me parece muy mal.

C: Horrible. A mí me encantaría poder hacer la prueba de acceso al máster de interpretación de conferencias con árabe, y no lo puedo hacer. Porque yo me pongo a hablar ahora en árabe y no me entiende nadie.

Todos: Claro.

M: O sea que aumentaríais el número de asignaturas de interpretación, pero no solo en vuestra lengua B, sino que además añadiríais asignaturas de lengua C.

Todos: Sí.

F: Al menos una.

M: ¿Pese a que a las asignaturas optativas de interpretación se pueda acceder con lengua C?

A: Se puede acceder, pero son a la misma hora. Porque yo lo miré para cogermela optativa de interpretación en los servicios públicos en inglés [lengua C de la estudiante], y son a la misma hora.

D: Pero, por ejemplo, hay lenguas C para las que no hay [asignaturas optativas de interpretación]. Por ejemplo, no hay ninguna interpretación de ruso.

[Silencio]

M: A modo recapitulativo, ¿cuáles son, desde vuestro punto de vista, los aspectos positivos y negativos de la enseñanza la interpretación en el grado? ¿Hay algo que cambiaríais o mejoraríais?

F: A ver, como algo positivo, realmente tenemos solo dos asignaturas, pero como tú has dicho [se dirige a la estudiante G], en Málaga solo hay una, y hay muchos otros sitios donde no hay ninguna, y son todas optativas. O sea, que ya es de agradecer que aquí por lo menos tengamos algo de formación [en interpretación], aunque sea un desastre.

E: Se aprende mucho.

B: Yo pienso que se aprende, y que realmente sales de estas asignaturas, por muy poco que hayan durado, sabiendo más que cuando entraste.

F: Hombre...

B: Y yo hago el énfasis en las competencias y en saber hacer cosas, más que en interpretación como tal, en esa madurez, ese saber hacer que hemos obtenido gracias a estas asignaturas, independientemente de que interpretemos bien o mal, eso aparte.

F: Es lo que tú has dicho de la competencia de saber salir del paso como sea.

C: Sí.

E: El apañarse.

C: Ser resolutivo.

B: Y eso todo el mundo que las haya cursado [las asignaturas de interpretación], más o menos, acaba teniéndolo. Y eso me parece súper importante y necesario, la verdad.

E: Sí.

A: Y sabemos mucho más de lo que creemos, lo que pasa es que como no tenemos confianza... Porque no nos han dado confianza, han sido todo palos, pues crees que no sabes nada, entonces no tienes confianza, no haces nada, sigues sin saber, y es un círculo vicioso que se retroalimenta.

F: Pero yo también creo que eso va a ser algo que va a acabar, o, por lo menos, que va a ir mejorando poco a poco, conforme vayan pasando años de que hayamos acabado.

A: Hombre, claro, porque en algún momento vas a tener que salir del cascarón, y cuando salgas del cascarón y veas que sabes hacer cosas, la autoestima te va a subir.

F: Claro, por mucho que te digan que no sabes, si luego sales y sí sabes hacer las cosas, va a cambiar.

B: Pero es que yo creo que pensamos que lo hacemos peor de lo que realmente lo hacemos.

E: Yo lo he dicho, que creo que nos hemos demostrado a nosotros mismos que somos más inteligentes de lo que pensamos, porque ser inteligente no es estudiarte todas las cosas, eso es ser estudioso. Nosotros hemos tenido que ser resolutivos y muy inmediatos con todo, así que pienso que somos inteligentes, que aunque no nos lo hayan dicho, somos inteligentes.

A: Y aprendemos muy rápido.

C: De hecho, una de las cosas que sí que me gustan de esta carrera es que no es tan bibliográfica, es más práctica, del estilo: “vete a ver cómo sales de esta”.

B: Sí, es algo muy pragmático, y al final eso es lo que te vas a encontrar cuando salgas. Todo el mundo sabe consultar fuentes, leer un artículo y sacar las ideas principales, pero a lo mejor no saben cómo salir de una situación.

M: Y respecto a la enseñanza de la interpretación como tal, ¿hay algún aspecto positivo o negativo que queráis recalcar?

B: Falta refuerzo positivo, yo creo.

C: Sí.

A: Y faltan ejercicios para reforzar competencias, porque al final... es verdad que tampoco hay mucho tiempo, porque son tres horas a la semana, pero métele más horas.

B: Sí.

E: Yo es lo que he dicho, lo de la repetición, hacer siempre lo mismo, porque al final solo te centras en una cosa. Es decir, repetitivo total, y la falta de base. Esos son para mí los dos defectos.

F: Pero también puede ser positivo, aunque suene contradictorio, el hecho de que esté tan desastrosamente organizado, eso también hace que seamos nosotros los que tengamos que sacarnos las castañas del fuego, y al final es lo que nos hace madurar y crecer. Preferiría haber tenido una asignatura organizada y no haber tenido que buscarme tanto la vida, pero sí es verdad que se agradece, porque es lo que tú has dicho [se dirige a B], todo el mundo sabe buscar en un libro, pero no todo el mundo tiene la capacidad de reacción que podemos tener nosotros gracias a la porquería de asignaturas que hemos dado.

C: Y que al final, por duro que parezca, también como parte positiva, demuestra un poco cómo es la realidad del intérprete que es... lo siento mucho, pero... no existes. Estás aquí, pues muy bien, a ver cómo lo sacas.

A: Pero claro, en ese tipo de situaciones, es que ese es el problema, en las asignaturas generales de interpretación, las troncales, no nos han mostrado la realidad completa, nos han mostrado una realidad, la del intérprete invisible.

F: Y encima, la peor.

B: La más difícil.

E: La parte jurídica, que, ya os digo, para mí la comunicación es...

A: [Solapamiento] muchísimo más.

E: Todos hemos venido aquí a estudiar porque nos gusta comunicarnos, porque si no, no estudiaríamos lenguas, ¿no? [asienten]. Entonces, nuestra personalidad va un poco por la comunicación. Y si a nosotros nos cogen y nos meten en una cabina como si fuéramos DeepL con patas, entonces claro, no fomentas la comunicación.

F: Exacto.

B: También te digo, que para lo que hemos interpretado, tipo Unión Europea y todo eso, a lo mejor habría que plantearse hacer un poco de introducción a las instituciones, un poco de derecho básico, porque le preguntaron a alguien de mi clase que cuántos países formaban la Unión Europea, y dijo noventa.

F: ¿De verdad? [Ríen]

B: A lo que me refiero es a que, para esas cosas tan difíciles, a lo mejor un poco de introducción al tema en clase nos puede ayudar un poco.

D: Para llevar algo de base.

C: Un contexto.

B: Por ejemplo, una hora en la que me expliques las instituciones, qué derechos hay, cosas básicas, cómo se organiza, quién está hablando...

F: Claro, es que eso es una clase.

A: Y ya no solo que te lo dé el profesor, que estaría muy bien, la verdad. Pero si no tienen tiempo, que hagan como [nombre de la profesora A], que te den una lista de cosas y digan: “busca esto, esto, y esto”.

C: Claro.

B: Total.

B: O, por ejemplo, un Drive compartido con la clase, y que cada uno busque una cosa de la Unión Europea, algo así. Y ya tienes el documento, te lo lees, te enteras más o menos, y te haces un mapa mental. Pero que no te pongan a hacer un examen de la Unión Europea sin saber todo eso.

E: Es que es lo que yo digo, es como si me ponen a hacer un examen de química, es que es lo mismo, te suena [sube el tono] a chino.

B: Claro.

[Silencio]

M: ¿Alguien tiene algo más que decir? [Mira a los presentes]

B: Que tengan en cuenta todo lo que hemos dicho [ríen].

M: Pues nada, lo dejamos aquí. Os doy las gracias, de verdad, por haber participado en este grupo de discusión. Toda la información que habéis proporcionado es muy valiosa, y me va a servir mucho para mi estudio. Si os parece, una vez tenga los resultados, me pondré en contacto con vosotros para comunicároslos.