

Ante la importancia de la empleabilidad en el Espacio Europeo Superior y ante el reto que supone favorecer la transición del ámbito universitario al mercado laboral, se presenta en este artículo una propuesta didáctica destinada a favorecer la orientación profesional y la empleabilidad del estudiantado de Traducción e Interpretación. Dicha propuesta se construye sobre un enfoque de enseñanza-aprendizaje presidido por los principios del *caring-teaching* y consta de los siguientes componentes: (1) tutorías individualizadas, (2) charlas de profesionales, (3) un taller destinado a desarrollar las creencias de autoeficacia del estudiantado, y (4) un trabajo de campo mediante el que los estudiantes profundizan en una salida laboral de su interés. Se presentan, además, los instrumentos de evaluación que se emplearon para valorar el trabajo de campo de los estudiantes, así como la valoración que, mediante un cuestionario, realizaron los estudiantes de la propuesta didáctica desarrollada. Esta valoración confirma la compleción del objetivo que se perseguía con la propuesta didáctica.

PALABRAS CLAVE: formación de traductores e intérpretes, empleabilidad, propuesta didáctica.

Eliminando fronteras entre el aula y el mercado laboral: fomento de la empleabilidad del estudiantado de Traducción e Interpretación

MARÍA DEL MAR HARO-SOLER
Universidad de Granada

ORCID: 0000-0001-8467-8932

JUAN ROJAS-GARCÍA
Universidad de Granada

ORCID: 0000-0002-7611-1386

Removing Borders between the Classroom and the Labour Market: in Search of the Employability of Translation and Interpreting Students

Taking into account the role of employability in the European Higher Education Area and the challenge that facilitating students' transition to the labour market poses, a teaching and learning proposal designed and implemented to foster the employability of translation and interpreting students is presented here. This proposal was based on a student-centred caring-teaching approach and consisted of four components: (1) individualised mentoring sessions, (2) interaction of students with professionals invited to the classroom, (3) workshop to develop the students' self-efficacy beliefs, and (4) fieldwork on a specialization of their choice. The instruments used to assess the students' performance on their fieldwork are also presented, as well as the students' perceptions of this formative experience, which, according to most of them, fostered employability.

KEY WORDS: translator and interpreter training, employability, teaching and learning proposal.

234 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *empleabilidad* puede definirse como el conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes incorporarse y desenvolverse con éxito en un mercado laboral cada vez más competitivo (Rodríguez de Céspedes *et al.*, 2017). No cabe duda de que la empleabilidad ha cobrado cada vez más importancia en las instituciones universitarias, especialmente desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Chouc y Calvo, 2010). Sin embargo, tal y como reconocen Chouc y Calvo (2010, p. 71): «Probably the question now is not so much whether this is an important concept but rather how skill-based university training should translate into a smooth transition to work by graduates».

No nos encontramos ante un reto fácil, pues son varios los estudios en los que se ha detectado un desajuste entre la formación —incluyendo la orientación profesional— que reciben los estudiantes a nivel universitario en el ámbito de la Traducción y la Interpretación, y las necesidades reales del mundo profesional (Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2017; Calvo, 2009; Rodríguez de Céspedes *et al.*, 2017). Además de este desajuste, Calvo (2009) reconoce que, en ocasiones, no se adopta un enfoque apropiado para favorecer la empleabilidad, dado que la orientación profesional que reciben los estudiantes se centra únicamente en aspectos negativos del mercado laboral. A todo ello hay que añadir el sin duda carácter cambiante del mercado laboral en general y del mercado laboral de la Traducción e Interpretación en particular (Hennecke, 2017).

Ante esta situación, presentamos en este artículo la propuesta formativa que desarrollamos, en una asignatura del último curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, con el fin de favorecer la transición del estudiantado desde el aula al mundo labo-

ral. Este objetivo general puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos: (1) describir la propuesta didáctica implementada para favorecer la empleabilidad del estudiantado; (2) recoger y presentar la percepción del estudiantado sobre dicha experiencia formativa; y (3) presentar los instrumentos de evaluación empleados para valorar el rendimiento del estudiantado durante esta propuesta didáctica.

La experiencia formativa que aquí se presenta aborda la empleabilidad del estudiante de forma prospectiva, toma en consideración el potencial del estudiante como agente social, y se centra en su personalidad, siguiendo así las recomendaciones de Calvo (2009). Por tanto, esta experiencia formativa se construye sobre un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, que se convierte en el protagonista de su formación y de su futura carrera profesional, y favorece así su empoderamiento (Király, 2000, 2012). Más específicamente, el enfoque conocido como *caring-teaching* constituye un pilar fundamental de esta experiencia formativa. En dicho enfoque se presta especial atención al plano emocional, y no únicamente al técnico o metodológico (Gholami y Tirri, 2012).

Tras describir los pilares sobre los que se asienta la experiencia formativa que llevamos a cabo, adelantamos en este apartado introductorio los cuatro componentes que la constituyen, que desarrollaremos en las secciones que siguen: (1) tutorías personalizadas con cada uno de los estudiantes matriculados; (2) charlas de profesionales invitados al aula, procedentes del mercado laboral de la Traducción, la Interpretación y áreas afines; (3) un taller destinado a desarrollar la confianza de los estudiantes como traductores e intérpretes; y (4) un trabajo de campo, que los estudiantes llevan a cabo para profundizar en una especialidad relacionada con la Traducción y la Interpretación de su elección, e indagar en su mercado laboral.

Con respecto al entorno en el que se realizó, la propuesta formativa se implementó en dos grupos de la asignatura «La Profesión del Traductor e Intérprete», en los que se encontraban matriculados un total de 94 estudiantes. Se trata de una asignatura cuatrimestral y obligatoria, de 6 ECTS, impartida en el primer cuatrimestre del cuarto y último curso de la titulación anteriormente citada.

Una vez expuestos los pilares teóricos sobre los que se asienta la propuesta formativa, sus componentes y el entorno en el que se implementó, esbozamos a continuación la organización del artículo. Describiremos el enfoque de *caring-teaching* que guía esta propuesta didáctica y aportaremos las experiencias que distintos autores acometieron con el mismo objetivo que nos ocupa, lo que nos permitirá poner de relieve no solo puntos comunes o líneas de actuación similares, sino también los aspectos novedosos con los que cuenta nuestra propuesta didáctica (Sección 2). Posteriormente, entraremos de lleno en la experiencia formativa, donde el camino entre el aula y el mercado laboral se recorrió en ambos sentidos. No solo describiremos dicha propuesta, sino que también reflejaremos la percepción de los estudiantes sobre ella, recogida por medio de la técnica de la encuesta (Sección 3). Finalmente, ofreceremos los instrumentos de evaluación del desempeño del estudiantado en la realización de sus trabajos de campo, que diseñamos y empleamos para la experiencia formativa que nos ocupa (Sección 4).

2. ANTECEDENTES

2.1. *Caring-teaching*

Tal y como se ha adelantado en el apartado introductorio, el enfoque de *caring-teaching* se centra en el plano emocional del estudiante, y no únicamente al técnico o metodológico (Gholami y Tirri, 2012). Esta atención responde al hecho

de que, en este enfoque, el profesorado percibe al estudiante y se interesa por él como persona y no solo como alumno (Isenbarger y Zembylas, 2006). Asimismo, en el enfoque de *caring-teaching* el profesorado trata de establecer una relación de cercanía con el estudiantado, lo que le permite conocer sus necesidades, actitudes y capacidades (Gholami y Tirri, 2012). Ello resulta clave para poder ofrecerle orientación laboral acorde a sus capacidades, sus preferencias o al momento vital en el que se encuentre.

Cabe destacar, por añadidura, que, en tanto que el profesor es consciente de las capacidades reales de cada estudiante, el enfoque de *caring-teaching* favorece la persuasión verbal por parte del profesorado (Haro-Soler, 2021). La persuasión verbal ha de entenderse como los comentarios de terceros mediante los que estos tratan de hacer ver al estudiante que posee las capacidades necesarias para completar con éxito una tarea (Bandura, 1997). De este modo, la aplicación de los principios del *caring-teaching* al aula de traducción puede favorecer las creencias de autoeficacia del estudiantado, es decir, puede incrementar su confianza como traductores e intérpretes (Haro-Soler, 2018a, 2019a, 2019b) y, con ello, su empleabilidad (Haro-Soler, 2018b).

2.2. Experiencias previas sobre la empleabilidad del estudiantado en Traducción e Interpretación

El Espacio Europeo de Educación Superior promueve que las instituciones universitarias analicen las demandas de la sociedad para que la formación universitaria pueda integrar, en su dimensión social, aspectos como las necesidades del mercado laboral, pero sin llegar a correr los riesgos que conlleva implementar una formación utilitaria al servicio de las empresas (Kelly, 2003).

Con esa intención, diferentes instituciones universitarias, que imparten estudios en Traducción e Interpretación, han incluido en sus planes de estudio actividades curriculares para cultivar las habilidades que realmente se necesitan en el mundo profesional. La inclusión de dichas actividades ha llevado aparejada la exploración de las implicaciones que tiene en la didáctica de la disciplina (Massey y Ehrensberger-Dow, 2014; Peverati, 2013; Rodríguez de Céspedes, 2016).

Así, Rodríguez de Céspedes (2017), basándose en un estudio con alumnos de Traducción e Interpretación en la Universidad de Portsmouth (Reino Unido), explica los beneficios para los alumnos cuando el foco se pone en el desarrollo de habilidades que favorezcan el emprendimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En cambio, para maximizar la empleabilidad del estudiantado, Cuminatto *et al.* (2017) apuestan por que sean los alumnos los que culminen tareas reales de traducción e interpretación, y describen las formas de canalizar los encargos de los clientes al aula, según los resultados de su exploración en la Universidad de East Anglia (Reino Unido). Schnell y Rodríguez (2017) van más allá, y sugieren que debería involucrarse a la industria de la lengua en el diseño del currículo de los estudios de Traducción e Interpretación.

Con independencia de las iniciativas curriculares para el desarrollo de las competencias específicas de la profesión, la realidad es que el estudiante llega a cuarto curso de los estudios en Traducción e Interpretación con la preocupación de no saber cómo enfrentarse al mercado de trabajo porque lo desconoce, y con bajas expectativas profesionales debido, por una parte, al panorama laboral actual y, por otra, a que no es consciente de las competencias, tanto específicas como transversales, que ha adquirido durante su formación y que son muy valoradas en el mercado laboral (Calvo *et al.*, 2008).

Precisamente por esta incertidumbre de los alumnos, prosperan intervenciones en las facultades, en forma de cursos extracurriculares, para que: (1) conozcan el funcionamiento del mercado laboral mediante el relato de profesionales invitados al aula; (2) sean conscientes de sus capacidades; y (3) dispongan de estrategias y conocimientos para la búsqueda de empleo mediante la organización de talleres. Estos suelen ser los tres ejes de acción sobre los que se apoyan los programas de fomento de empleo para traductores e intérpretes, como refleja el conjunto de intervenciones desarrolladas en diferentes universidades que se sintetizan en Calvo (2006) y Calvo *et al.* (2010), y más recientemente en la Universidad Autónoma de Barcelona, que se describe en GalánMañás (2017b). Desgraciadamente, estos programas tropiezan con el inconveniente de que, por su naturaleza extracurricular, no pueden dar cabida a todos los alumnos interesados y se hace necesaria la selección de un reducido grupo de alumnos.

Centrándonos en la Universidad de Granada (UGR), según Cámara *et al.* (2005), la asignatura «La Profesión del Traductor e Intérprete» ya existía en la antigua licenciatura, que se regía por el plan de estudios de 1994. Constituía una asignatura optativa muy solicitada, con más de 100 estudiantes matriculados en cada curso académico. Se incluían charlas orientativas realizadas por profesionales, agencias y egresados.

Con el plan de estudios de 2001, la asignatura dejó de impartirse en la licenciatura de la UGR. Consecuentemente, debido a la necesidad de orientación laboral que demandaba el estudiantado, en 2004 se diseñó un Plan de Acción Tutorial en el Departamento de Traducción e Interpretación para tal fin (Cámara *et al.*, 2005), que luego maduró en el Plan de Innovación en Tutorías (PIT) que se implementó entre los años 2005 y 2007 (Calvo *et al.*, 2010). Aquel PIT se sostenía sobre los tres ejes de acción que se han mencionado

anteriormente, pero la novedad que introducía fue el uso de la tutoría individual como recurso para integrar la empleabilidad en el currículo, y, más concretamente, para ayudar al alumno a tomar conciencia de sus capacidades, puntos fuertes y débiles, y de cómo reforzarlos. No obstante, solo un número muy limitado de estudiantes pudo participar en las dos exitosas ediciones de aquel PIT (150 alumnos en total).

La creación del grado, con el plan de estudios de 2012 y 2020 de la UGR, hace resurgir la asignatura «La Profesión del Traductor e Intérprete», y la convierte en obligatoria, que se imparte en el primer semestre del último curso.

En resumen, los aspectos que diferencian nuestra propuesta didáctica para el fomento de la empleabilidad de otras intervenciones previas son:

1. La propuesta didáctica que aquí se presenta, destinada a favorecer la orientación laboral y el fomento de la empleabilidad, se integra en una asignatura obligatoria. Por tanto, todos los alumnos de último curso, y no solo una selección de ellos, tienen la posibilidad de adquirir los conocimientos y estrategias que favorecen su inserción laboral.
2. A la propuesta se la ha dotado de una fuerte vocación tutorial, que se materializa, principalmente, en las tutorías individuales y en la aplicación de los principios del enfoque *caringteaching*.
3. Uno de los aspectos más novedosos de nuestra experiencia formativa es la inclusión de un taller para el desarrollo de la confianza de los estudiantes como futuros profesionales de la traducción, la interpretación o áreas afines.
4. Otra novedad que introduce nuestra propuesta formativa reside en que los alumnos no solo actúan como receptores de las experiencias y opiniones de los profesionales que imparten sus charlas para darles a conocer el funcionamiento del mercado laboral. Muy al contrario, los alumnos indagan, median-

te un trabajo de campo, en la situación del mercado laboral en el sector profesional que ellos eligen. Para ello, diseñan e implementan entrevistas a profesionales y gerentes de empresas que los propios estudiantes deben localizar y con los que deben contactar.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA EMPLEABILIDAD

Describiremos en este apartado cada uno de los cuatro componentes de la experiencia formativa que llevamos a cabo en dos grupos de la asignatura «La Profesión del Traductor e Intérprete», del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, con el fin de favorecer la transición del estudiantado del aula al mercado laboral. Dichos componentes son: (1) tutorías personalizadas con cada uno de los estudiantes matriculados; (2) charlas de profesionales, invitadas al aula, procedentes del mercado laboral de la Traducción, la Interpretación y áreas afines; (3) un taller destinado a desarrollar la confianza de los estudiantes como traductores e intérpretes; y (4) un trabajo de campo, llevado a cabo por los estudiantes, para profundizar en una especialidad relacionada con la Traducción y la Interpretación de su elección. No obstante, antes de profundizar en los componentes de la propuesta didáctica, conviene retomar las características de la asignatura en la que se implementó, así como el instrumento de recogida de datos utilizado para conocer la percepción del estudiantado sobre cada uno de los cuatro componentes de la experiencia formativa.

3.1. Caracterización de la asignatura “La Profesión del Traductor e Intérprete” y su estudiantado

“La Profesión del Traductor e Intérprete” es una asignatura obligatoria y cuatrimestral, de 6 ECTS, que se imparte en el primer cuatrimestre

238 (septiembre-enero) del cuarto y último curso de la titulación citada, por lo que pocos meses después de completarla los estudiantes finalizan sus estudios de grado. En ella se encuentran matriculados estudiantes de las cuatro lenguas B del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada: inglés, francés, alemán y árabe (ordenadas según nota de acceso).

Es importante especificar que el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada no contempla en su plan de estudios la realización de prácticas laborales por parte de los estudiantes, por lo que “La Profesión del Traductor e Intérprete” suele constituir el contacto más cercano que los estudiantes poseen con el mercado laboral a lo largo de los cuatro años de titulación. Bien es cierto que los estudiantes pueden buscar y solicitar prácticas profesionales a través de plataformas como ÍCARO, aunque el número de estudiantes que consiguen contar con una experiencia laboral de este tipo es muy reducido y se trata en todo caso de prácticas extracurriculares (Singer y Haro-Soler, 2022).

La propuesta didáctica que nos ocupa se implementó en dos de los cinco grupos de «La Profesión del Traductor e Intérprete», durante el curso académico 2019-2020. Se trataba de los dos grupos a cargo de los dos autores del presente artículo. El número de estudiantes matriculados en los dos grupos ascendía a 94.

3.2. La percepción del estudiantado: instrumento de recogida de datos

Volviendo a los componentes de la propuesta didáctica implementada en “La Profesión del Traductor e Intérprete”, acompañaremos en los siguientes subapartados cada componente de nuestra propuesta didáctica con la valoración del estudiantado al respecto. Para recoger la percepción de los estudiantes matriculados en los

dos grupos de «La Profesión del Traductor e Intérprete» en los que desarrollamos nuestra experiencia formativa (un total de 94), recurrimos a la técnica de la encuesta.

Esta se materializó en un cuestionario diseñado específicamente para el presente estudio y distribuido a través de la plataforma GoogleForms. El cuestionario contó con preguntas abiertas y cerradas, destinadas a conocer en profundidad la opinión del estudiantado participante sobre el grado de (in)utilidad de los componentes de la experiencia formativa que nos ocupa, especialmente en lo que respecta a su incorporación al mercado laboral. La validez de contenido del cuestionario se efectuó mediante el juicio de un panel de tres expertos en Didáctica de la Traducción y en diseño de este tipo de instrumentos de medida. Los jueces expertos evaluaron la validez de contenido del instrumento, es decir, la pertinencia de las preguntas formuladas y de las opciones de respuesta ofrecidas, así como su correcta formulación (Fink, 2003).

Nuestro cuestionario se distribuyó el último día de clase. Para ello, se recurrió a la plataforma docente Prado2, por medio de la cual se facilitó a los alumnos el enlace de GoogleForms al cuestionario. Con el fin de obtener un mayor número de respuestas, se destinaron los primeros veinte minutos de la sesión de clase correspondiente a la compleción del cuestionario. No obstante, dicha compleción era voluntaria, tal y como se informó a los estudiantes, tanto oralmente como mediante un formulario de consentimiento informado, en el que, además, se garantizó el anonimato de las respuestas y el uso de los resultados exclusivamente para fines de investigación. De los 94 estudiantes matriculados, 90 completaron satisfactoriamente el cuestionario, por lo que se obtuvo una tasa de respuesta elevada (95,7 %).

3.3. Tutorías individualizadas

Como ya se ha apuntado anteriormente, el alumno no suele ser consciente de las competencias que ha adquirido durante su formación, que son muy valoradas en el mercado laboral (Calvo *et al.*, 2008). Por tanto, el proceso de ayudar al alumno a tomar conciencia de sus competencias, fortalezas y debilidades puede favorecer su desarrollo profesional y su búsqueda posterior de mejores puestos de trabajo (Calvo *et al.*, 2010). Dicho proceso de concienciación se inicia, en nuestra propuesta didáctica, en las tutorías individualizadas, se refuerza en el taller sobre el desarrollo de la confianza (*vid.* Sección 3.5) y se consolida durante la realización del trabajo de campo (*vid.* Sección 3.6).

El enfoque de tutoría que manejamos en esta propuesta didáctica coincide plenamente con el que define Sanz (2006, p. 19), para el que la tutoría universitaria se constituye como:

[...] una acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje.

Así pues, al inicio de la asignatura, el profesorado mantuvo una tutoría individual con cada uno de los alumnos, que podían solicitar nuevas sesiones de tutoría no solo para el seguimiento de sus trabajos de campo, sino también para cualesquiera otras cuestiones en el plano personal, profesional o académico. Basándonos en Calvo *et al.* (2010), la sesión de tutoría comenzaba tratando de mostrar al alumno la utilidad que tenían las competencias que adquiriría en su

formación, tanto específicas como transversales, que resultaban esenciales en el mercado laboral y en la sociedad (Kelly, 2007).

A continuación, como preparación previa al taller de confianza que se organizaría más adelante, se le pedía al alumno que pensara en cuáles eran, en su opinión, sus fortalezas y debilidades. No se le exigía que las explicitase en ese momento, solo que reflexionara sobre ellas durante los días sucesivos.

Posteriormente, el estudiante debía exponer hacia qué salida profesional se inclinaría tras su graduación, y qué dudas le surgían en el establecimiento de esa decisión trascendental. El profesorado, por su parte, debía, ante todo, escucharlo; luego, mediante la interacción, orientarlo en la elección de su futuro laboral, informarlo sobre la formación de posgrado pertinente para la especialidad profesional de interés, acordar el tema de su trabajo de campo y cómo abordarlo.

Puesto que esta tutoría se basaba en la confianza y cercanía entre el profesado y el estudiantado, y en ella se prestaba atención al plano personal y emocional y no solo al técnico o metodológico (enfoque de *caringteaching*, *vid.* Sección 2.1), era inevitable que en la conversación aflorasen cuestiones personales y familiares del estudiante, de las que el profesorado podía extraer, con destreza, un enfoque apropiado, motivador o innovador para su trabajo de campo.

Por ejemplo, un alumno relataba que su padre dirigía una pequeña empresa de construcción y que, desde hacía años, durante los veranos, trabajaba en la empresa con la cuadrilla. Aunque le gustaba la profesión de traductor, no albergaba muchas esperanzas en que pudiera trabajar de ello. Por ese motivo, barajaba la posibilidad de realizar, después de su graduación, un módulo de formación profesional en construcción. En cambio, dada la familiaridad que el alumno tenía con el ámbito de la construcción, el profesorado

240 le sugirió que indagara en el mercado de la traducción técnica en el sector de la construcción, y que pensara en la oportunidad que tenía de conseguir un puesto de trabajo en el departamento de comercio exterior de grandes constructoras. Esta sugerencia motivó enormemente al alumno, y emprendió un trabajo de campo sobre la traducción en empresas de construcción, que luego se convirtió en su trabajo fin de grado, y cuyos resultados presentó en un congreso internacional.

En estas sesiones de tutoría se proporcionaba también al estudiantado material de lectura en función del área profesional de su interés, material que podían utilizar posteriormente para realizar su trabajo de campo (*vid.* Sección 3.6).

Resulta conveniente resaltar que, para la preparación de las tutorías, el profesorado se informó sobre la empleabilidad de los egresados en Traducción e Interpretación en España consultando, a parte del *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2005) y del *Libro Blanco de la Traducción y la Interpretación Institucional* (MAEC, 2011), los trabajos de Calvo (2009), De Manuel Jerez (2005), Galán-Mañas (2017a) y Morón (2009).

Cabe igualmente mencionar que los dos profesores responsables de esta propuesta didáctica cuentan con experiencia profesional en el mercado laboral de la traducción como traductores autónomos, además de haber ejercido como traductores-intérpretes jurado, la primera autora en la combinación lingüística inglés-español y el segundo autor en la combinación alemán-español. Más aún, para llevar a cabo la tutorización del estudiantado, resultó beneficiosa la realización previa de cursos de formación docente al respecto, como el titulado *El diseño de la acción tutorial como garantía para la inserción profesional: Una experiencia para la innovación y mejora de las prácticas docentes en la facultad de trabajo social*, cursado por la primera autora y organizado por

la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada. El segundo autor participó en el curso *Estrategias y recursos para afrontar la tutorización enfocada a la orientación profesional y empleabilidad*, también organizado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada.

En cuanto a la percepción del estudiantado sobre las tutorías individualizadas, a través de las preguntas abiertas del cuestionario pedimos a los estudiantes que expresaran su opinión (positiva o negativa) sobre distintos aspectos de la propuesta didáctica que nos ocupa. Ello nos permitió recoger comentarios que resaltaban la utilidad de la orientación profesional que el profesorado les había proporcionado en las sesiones de tutoría individualizada. Con el fin de respetar las limitaciones de espacio, no incluiremos aquí todos los comentarios recopilados en este sentido (72 en total). En su lugar, recogemos en la Tabla 1 algunos de los comentarios más representativos para ilustrar, con la mayor claridad posible, la afirmación expuesta.

Tabla 1. Percepción de los estudiantes sobre las tutorías individualizadas.

Las tutorías me han ayudado muchísimo a poder orientar mi futuro profesional a lo que me gusta.

[Los profesores] se involucran mucho con los estudiantes y siempre están ahí cuando los necesitas. Además, nos ayudan mucho orientándonos sobre nuestro futuro laboral.

Sin duda lo mejor ha sido su buena forma de tratar con los alumnos tanto en tutorías como en clase, comprensión, empatía y la preocupación mostrada en todo momento.

He podido notar que se interesan mucho por lo que de verdad nos gusta, por nuestros objetivos tanto personales como profesionales.

Además de destacar la utilidad de la orientación profesional que se ofrecía en las tutorías individualizadas, los comentarios anteriores hacen referencia directa al ya mencionado enfoque de *caring-teaching*, adoptado por el profesorado en la propuesta didáctica, y caracterizado por priorizar los aspectos emocionales del estudiante, por la cercanía con este colectivo y por la empatía hacia ellos (Haro-Soler, 2018a, 2019b).

3.4. Invitación al aula de profesionales de la Traducción, la Interpretación y áreas afines

En «La Profesión del Traductor e Intérprete» el profesorado organizó varias charlas a cargo de profesionales de la traducción, la interpretación y otras áreas afines. Los títulos de las charlas y sus ponentes se recogen en la Tabla 2.

Durante estas charlas, de aproximadamente dos horas de duración, los profesionales invitados compartieron sus experiencias, proporcionaron consejos a los estudiantes, y respondieron a todas sus dudas y curiosidades. De este modo, mediante estas charlas, se abordó la transición del aula al mercado laboral tomando precisamente la dirección opuesta, es decir, invitando al ámbito universitario a profesionales con amplia trayectoria en el mundo real que existe fuera de las cuatro paredes del aula.

Asimismo, algunos de estos profesionales habían sido antiguos alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (como Sara Horcas, Juan García o Maribel Bolívar). Ello respondía a los estudios de Haro-Soler (2017, 2018a, 2018b, 2022), que apuntan que la identificación con antiguos alumnos, que

Tabla 2. Charlas profesionales impartidas.

TEMA DE LA CHARLA	PROFESIONALES INVITADOS
Salidas profesionales en la interpretación en lengua de signos española	Eva Aroca (Centro Nacional de Normalización de la Lengua de Signos Española)
Salidas profesionales en la lingüística forense	Sheila Queralt (SQ Lingüistas Forenses) y Krzysztof Kredens (Aston Institute for Forensic Linguistics)
Salidas profesionales en la localización de videojuegos	Juan Carlos Gil (investigador y traductor autónomo) y Rocío Puerto (traductora autónoma)
Sector profesional de la traducción científico-técnica	Maribel Bolívar (traductora en plantilla)
Sector profesional de la traducción literaria	Puerto Barruetabeña Diez (traductora autónoma)
Preparación del currículo profesional	Sara Horcas (investigadora y traductora autónoma)
La vida del traductor autónomo	Juan García Meca (traductor autónomo)
Transcreación	Mar Díaz Millón (investigadora en transcreación)
Cómo iniciarse en la carrera investigadora	Melania Cabezas García (investigadora en Terminología)

242 ahora trabajan como profesionales en el campo de la Traducción y la Interpretación (aprendizaje vicario), favorece las creencias de autoeficacia del estudiantado y su empleabilidad.

En lo que respecta a la percepción del estudiantado, se pidió a los participantes, mediante una pregunta abierta del cuestionario, que expresaran su opinión (positiva o negativa) sobre las charlas que habían impartido los profesionales invitados.

Los comentarios subrayan la utilidad de las charlas y confirman que cumplieron con el objetivo que se perseguía con ellas: difuminar la

frontera entre el aula y el mercado laboral. En concreto, los comentarios destacan que la interacción entre los estudiantes y los profesionales invitados permitió a los alumnos conocer el funcionamiento del mercado laboral, resolver sus inquietudes, sentirse más cerca del mercado laboral y ganar confianza sobre su empleabilidad. En la Tabla 3 presentamos algunos de los comentarios más representativos sobre las charlas de los profesionales invitados.

Además de la pregunta abierta, que nos permitió recoger respuestas cualitativas como las

Tabla 3. Percepción general de los estudiantes sobre las charlas de los profesionales.

[Los profesores] han programado muchas charlas que han resultado la mar de útiles, porque hemos aprendido mucho directamente de los profesionales y les hemos podido plantear nuestras dudas.
Las charlas impartidas por profesionales te permiten estar más cercano a la realidad y al día de mañana.
Las charlas están siendo muy útiles para formarnos una idea mejor sobre cómo es la profesión del traductor.

Tabla 4. Opinión de los estudiantes sobre cada una de las charlas de los profesionales invitados

Charla	Porcentaje de estudiantes que la considera de utilidad
Salidas profesionales en la interpretación en lengua de signos española	93,2 % (bastante útil: 19,3 % o muy útil: 73,9 %)
Salidas profesionales en la lingüística Forense	91 % (bastante útil: 78,7 % o muy útil: 12,3 %)
Salidas profesionales en la localización de videojuegos	93,2 % (bastante útil: 46,6 % o muy útil: 46,6 %)
Sector profesional de la traducción científico-técnica	100 % (bastante útil: 30 % o muy útil: 70 %)
Sector profesional de la traducción literaria	90,5 % (bastante útil: 21,4 % o muy útil: 69,1 %)
Preparación del currículo profesional	100 % (bastante útil: 22,2 % o muy útil: 77,8 %)
La vida del traductor autónomo	100 % (bastante útil: 30 % o muy útil: 70 %)
Transcreación	96,4 % (bastante útil: 13,1 % o muy útil: 83,3 %)
Cómo iniciarse en la carrera investigadora	90,5 % (bastante útil: 21,4 % o muy útil: 69,1 %)

expuestas en la tabla anterior, incluimos en el cuestionario una pregunta tipo Likert para cada una de las charlas organizadas. En dichas preguntas, con cuatro opciones de respuesta (nada útil, poco útil, bastante útil o muy útil), los estudiantes debían indicar la utilidad de las charlas a las que habían asistido (de no asistir, debían seleccionar la opción “No procede”). Los resultados recopilados fueron sumamente positivos, en tanto que, entre el 90 % y el 100 % de los estudiantes, indicaron que cada una de las charlas a las que habían asistido fue bastante útil o muy útil en lo que respecta a su incorporación en el mercado laboral. En la Tabla 4 se recogen los porcentajes válidos obtenidos para cada charla¹.

3.5. Taller sobre las creencias de autoeficacia del estudiantado

Durante una de las sesiones de clase de la asignatura (dos horas de duración), se celebró un taller que tenía por objetivo sentar las bases a partir de las que los estudiantes pudieran desarrollar un nivel de confianza acorde a sus capacidades reales como traductores e intérpretes (creencias de autoeficacia, *vid.* Haro-Soler, 2017). Fue una de las autoras de este artículo, y profesora de la asignatura, la Dra. María del Mar Haro-Soler, quien organizó y dirigió dicho taller.

No se trataba de la primera vez que se realizaba esta experiencia formativa, pues este taller para el desarrollo de la confianza de los estudiantes ya se había organizado años atrás y en distintas

ocasiones, no solo en asignaturas del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, sino también de la Universidad de Murcia, así como en seminarios internacionales destinados al desarrollo de competencias transversales por parte de estudiantes de grado y máster (proyecto Erasmus+: Developing All Round Education, DARE+) y de doctorado (Ibn Tibbon Translation Studies Doctoral and Teacher Training Summer School).

El armazón teórico sobre el que se sienta —que parte de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997) y de estudios previos sobre la confianza del traductor (Akinson y Crezee, 2014; Way, 2009, entre otros)—, así como el contenido detallado del taller se presentaron en Haro-Soler (2017). No obstante, describiremos aquí el esqueleto de dicho taller y los principales bloques de actividades que incluye.

Es importante mencionar que el taller para el desarrollo de creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción e Interpretación que nos ocupa está presidido por la interacción profesoradoestudiantes y estudiantesestudiantes y, por tanto, por una metodología plenamente activa donde el profesor actúa como guía, y los estudiantes, como protagonistas indiscutibles del taller. Este comienza con una aproximación al funcionamiento de las creencias de autoeficacia, que permite a los estudiantes conocer este concepto, las situaciones que pueden darse según el nivel de confianza y capacidades que posean (exceso, defecto o nivel acorde de confianza en las propias capacidades), así como los efectos positivos y negativos que pueden derivarse de cada una de estas situaciones. Cada estudiante puede comenzar, así, a identificar la situación en la que se encuentra mediante la autorreflexión y el autoconocimiento, en los que se sigue profundizando con un segundo bloque de actividades.

¹ Los porcentajes válidos no incluyen los estudiantes que no asistieron a la charla en cuestión. Cabe mencionar, no obstante, que la gran mayoría de los estudiantes acudía a cada charla, y eran muy escasas las ausencias a clase, pues la asistencia formaba parte del porcentaje de evaluación. De forma más concreta, el número de alumnos que acudieron a cada charla, de entre los que completaron el cuestionario (90), se indica a continuación por orden de aparición de la charla en la Tabla 4: 88, 89, 88, 90, 84, 90, 90, 84, 84.

Más concretamente, el segundo bloque del taller persigue ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las capacidades reales que poseen como traductores y/o intérpretes, así como de sus puntos débiles, para los que han de identificar estrategias de transformación en puntos fuertes. Posteriormente, cobra relevancia el aprendizaje vicario no solo entre compañeros, sino también con egresados de la titulación que se han incorporado con éxito al mercado laboral y a los que se invita a clase (*vid.* Sección 3.2), o cuyos perfiles se proyectan en el aula (previa autorización de los implicados). La persuasión verbal del profesorado hacia los estudiantes y entre los propios compañeros es también parte intrínseca del taller, al igual que el establecimiento de objetivos como incentivos motivacionales.

La opinión de los estudiantes de la asignatura sobre este taller sigue la línea de la percepción de aquellos que, con anterioridad, habían participado en dicho taller en otras asignaturas y en otros cen-

tros. Más específicamente, mediante una pregunta cerrada con cuatro opciones de respuesta (nada útil, poco útil, bastante útil y muy útil), los estudiantes de «La Profesión del Traductor e Intérprete» debían valorar la utilidad de este taller para su futura incorporación en el mercado laboral.

Los porcentajes obtenidos no dejan lugar a dudas, ya que el 98,9 % de los estudiantes consideraron que había resultado bastante útil (2,3 %) o muy útil (97,5 %) para su empleabilidad. Entre las razones de ello, recogidas mediante una pregunta abierta, los estudiantes explicaron que este taller les permitió identificar sus capacidades reales y reflexionar sobre ellas. Además, explicitaron que el taller les proporcionó técnicas para desarrollar un nivel acorde de confianza en sus capacidades, lo que consideraron necesario para poder no solo incorporarse, sino también desenvolverse en el mercado laboral. La Tabla 5 muestra algunos de los comentarios más representativos de los alumnos sobre el taller.

Tabla 5. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad del taller de creencias de autoeficacia en lo que respecta a la empleabilidad.

Porque en el sector de la traducción se nos presentan diferentes realidades a las que tenemos que hacer frente y nos podemos ver condicionados por múltiples factores, pero lo importante es no perder la seguridad en uno mismo e ir evolucionando como profesional haciendo caso a las críticas constructivas y no a las destructivas.

Me di cuenta de que la confianza en uno mismo es esencial a la hora de trabajar como traductor/a, pues afecta de muchas formas a nuestra producción y rendimiento.

Porque si tienes confianza en ti mismo no vas a saber venderte bien a los posibles clientes o en una entrevista de trabajo.

Me ha parecido muy útil porque nos ha proporcionado técnicas para desarrollar una mayor confianza a la hora de traducir/interpretar. Nos hemos dado cuenta de nuestros puntos débiles y de donde viene esa inseguridad o falta de confianza que puede hacer que nuestro trabajo, aunque iba a ser bueno desde un principio, no llegue a serlo tanto.

Porque me ayudó a tener más confianza en mí misma y a elaborar un camino para que en un futuro pueda alcanzar mis metas.

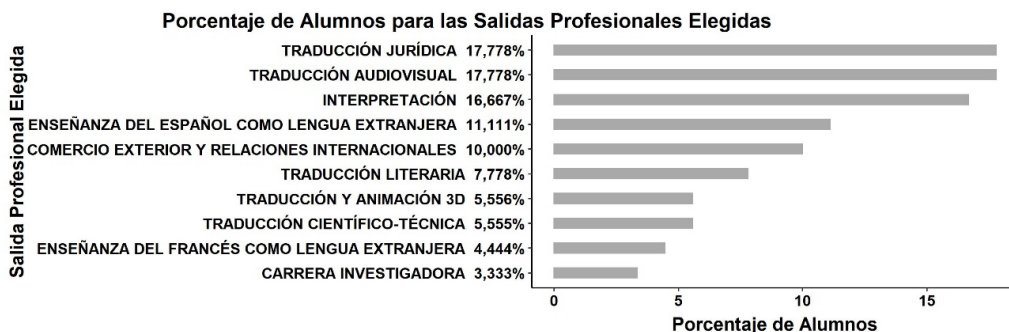


FIGURA 1. Salidas profesionales que eligieron los alumnos para los trabajos de campo y el porcentaje de alumnos.

Además, se pidió a los estudiantes que indicaran su grado de acuerdo o desacuerdo mediante cuatro opciones de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) con el siguiente ítem: «Este taller me ha parecido útil para mi formación como traductor/a/intérprete». Es digno de mención el hecho de que, pese a su orientación psicológica o precisamente por ello, la totalidad de los estudiantes que completó el cuestionario (90) señaló estar totalmente de acuerdo (72,3 %) o de acuerdo (27,7 %) con el ítem indicado.

No resulta por tanto sorprendente que la totalidad de los estudiantes (97,7 % opción “totalmente de acuerdo”, y 2,3 % “de acuerdo”) indicara también en el cuestionario que le gustaría que este tipo de talleres, relacionados con las creencias de autoeficacia, se incorporaran al Grado en Traducción e Interpretación y se organizaran en más asignaturas. Un estudiante va incluso más allá en una pregunta abierta del cuestionario en la que se podía indicar cualquier otro comentario que se deseara hacer, donde explica que estos talleres “deben estar incluso en estudios primarios y secundarios obligatorios”.

3.6. Trabajo de campo

A partir de las sesiones de tutoría individualizada (*vid.* Sección 3.3), los estudiantes identificaron salidas laborales relacionadas con la traducción, la interpretación y áreas afines que resultaban de su interés. Para profundizar en dicha(s) salida(s), cada estudiante debía desarrollar un trabajo de campo. Puesto que 6 alumnos no pudieron decidirse, inicialmente, por una única salida laboral, se les permitió que indagaran en sus trabajos de campo sobre dos salidas profesionales al mismo tiempo. Luego, se les requirió que justificaran en sus trabajos hacia qué salida concreta se orientarían.

La Figura 1 muestra cuáles fueron las áreas profesionales que eligieron los estudiantes, cuyos porcentajes se calculan sobre un tamaño de muestra de 90 alumnos² (los 6 estudiantes que indagaron sobre dos salidas profesionales solo están incluidos en el área que seleccionaron finalmente). Como refleja la Figura 1, la mayoría

² Decidimos presentar las salidas profesionales escogidas por los 90 estudiantes que completaron satisfactoriamente el cuestionario puesto que posteriormente ofrecemos su percepción sobre el trabajo de campo, que indicaron también en dicho instrumento.

246 de los estudiantes se descartó por salidas directamente vinculadas a la traducción y la interpretación (traducción jurídica, audiovisual, literaria, científico-técnica, e interpretación). Un porcentaje menor de estudiantes se decidió por áreas afines (como la enseñanza de lenguas extranjeras, el comercio exterior y las relaciones internacionales), y un porcentaje reducido de alumnos se inclinó hacia la carrera investigadora.

El trabajo de campo que desarrolló cada estudiante se prolongó durante los tres meses y medio de impartición de la asignatura y se estructuró entorno a las siguientes secciones:

1. Introducción

En el apartado introductorio del trabajo el estudiante había de reflexionar sobre las razones que lo llevaban a profundizar en la(s) salida(s) laboral(es) a la(s) que iba a dedicar el trabajo. Se trataba con este primer apartado de favorecer la introspección y el autoconocimiento, identificando intereses y aptitudes que pudieran guiar su futuro profesional y académico (como la elección de asignaturas optativas en el segundo cuatrimestre).

Cabe destacar que en la orientación sobre posibles salidas laborales mediante las tutorías individualizadas, así como en el apartado introductorio del trabajo, los estudiantes transmitieron la inseguridad y la incertidumbre que les producía elegir un área profesional cuando aún no habían cursado o estaban comenzando a cursar asignaturas de traducción o interpretación especializada (como la traducción jurídica o la interpretación en los servicios públicos). Este hecho parece apuntar que, probablemente, sería más idóneo que el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación permitiera a los alumnos cursar asignaturas de traducción desde el inicio del segundo curso y no mayoritariamente en el tercer y cuarto curso (Haro-Soler, 2018a).

2. Marco teórico

Tras la lectura y el análisis de las fuentes de documentación recomendadas en las sesiones de tutoría, así como de publicaciones adicionales que los estudiantes seleccionaban, estos debían comprender, sintetizar y redactar un marco teórico básico, si bien sólido y coherente, que se ajustara a la realidad laboral en la que estuvieran profundizando.

El objetivo de esta aproximación teórica consistía en preparar al esudiantado para que pudiera formular, con mayor facilidad y madurez, un conjunto de preguntas pertinentes que plantearían en entrevistas posteriores tanto a profesionales del área en cuestión como a los gerentes de empresas que ofrecen servicios en esa área.

3. Entrevistas

A partir del marco teórico elaborado, cada estudiante preparó el guion de preguntas que emplearía en el trabajo de campo propiamente dicho, es decir, en las entrevistas que realizaría a profesionales y empresas del área escogida. Eran los propios estudiantes los que debían contactar y organizar la entrevista con profesionales del sector en cuestión (por ejemplo, traductores audiovisuales, intérpretes judiciales, o profesores de español como lengua extranjera), que podían trabajar en plantilla o como autónomos; y con gerentes de empresas que ofrecieran el servicio de traducción, interpretación, o actividad afín de su elección. En cuanto al número de profesionales y gerentes a los que debían entrevistar, se aconsejó que, como mínimo, se concertaran y celebraran entrevistas a tres profesionales y a dos gerentes.

Huelga mencionar que el guion de preguntas empleado en las entrevistas a profesionales difería del que cada estudiante empleaba para moderar la entrevista con los responsables de las empresas. En el primer caso, las preguntas más frecuentes que formulaban los estudiantes

estaban destinadas a conocer cómo consiguieron sus primeros clientes al ejercer como autónomos, qué formación académica les había llevado hasta su puesto actual, cómo era su día a día (horas de media que trabajaban al día, vacaciones, etc.), qué criterios y tarifas aplicaban en la facturación de los servicios prestados y si necesitaban combinar esa actividad profesional con otras para poder tener una estabilidad económica. Por su parte, a los responsables de las empresas los estudiantes planteaban preguntas relacionadas con el perfil profesional y académico que buscaban a la hora de seleccionar personal, qué tipo de clientes solían requerir los servicios de la empresa, qué otras empresas competidoras destacaban en el sector, o si ofrecían prácticas profesionales en las que los entrevistadores (estudiantes) pudieran formarse.

Para cerrar la sección de entrevistas del trabajo de campo, los estudiantes debían analizar y comparar las respuestas obtenidas por cada entrevistado y por cada grupo de entrevistados (profesionales particulares, por un lado, y responsables de las empresas, por el otro). Ello les permitía extraer conclusiones que arrojarían luz a su futura incorporación en el mercado laboral.

4. Decisión sobre su futuro profesional

A la luz de la aproximación teórica a la(s) salida(a) laboral(es) de su interés y de la información recopilada por medio de las entrevistas con profesionales particulares y con gestores de empresas, llegaba el momento, en la cuarta sección del trabajo, de reflexionar sobre si seguían interesados en dedicarse profesionalmente al área que habían explorado en el trabajo de campo. De ser así, analizarían en la sección siguiente los programas de posgrado que existían para continuar su formación en dicha área. Si, por el contrario, habían descubierto que la(s) salida(s) seleccionada(s) no resultaba(n) de su interés o

no cumplía(n) con sus expectativas, debían exponer por qué e indagar en la siguiente sección sobre la formación de posgrado relacionada con otra área que despertara su interés.

No obstante, no nos encontramos con ningún estudiante al que el trabajo de campo lo hubiera alejado del área profesional explorada. En el caso de los 6 alumnos que habían profundizado en dos salidas laborales, el trabajo de campo les permitió decantarse por uno de las dos ámbitos, aunque dos de los estudiantes reconocieron que la exploración realizada había aumentado su interés en ambas áreas.

5. Análisis de másteres universitarios

Como se ha indicado en párrafos anteriores, en la última sección del trabajo de campo los estudiantes debían identificar programas de formación de posgrado nacionales y extranjeros que les permitieran continuar su formación para poder finalmente dedicarse a la salida laboral de su elección.

De entre los programas de formación de posgrado ofertados en instituciones españolas, debían seleccionar tres según aquellos criterios que resultaran de mayor relevancia para ellos. Entre dichos criterios podíamos encontrar los siguientes: si ofrecían prácticas en empresa, si cubrían sus lenguas de trabajo o se los contenidos se ajustaban a las áreas de especialización que más llamaban su atención. Resultaba también esencial en esta última sección del trabajo las posibilidades de financiación que existían, para asegurarse de que el programa seleccionado se ajustaba a su situación económica familiar. Tras comparar los tres programas seleccionados, debían reducir las opciones de formación a un solo programa.

Del mismo modo, debían seleccionar tres programas de posgrado ofrecidos en instituciones extranjeras que también fueran acordes a la salida laboral en cuestión, compararlos siguiendo los criterios establecidos y reducir las alternativas

248 a una. Tras informarse sobre las posibilidades de financiación existentes, compararían el programa de posgrado español con el extranjero y justificarían su decisión de decantarse por uno u otro de ellos.

Con respecto al trabajo de campo en su conjunto es importante mencionar que los estudiantes no solo debían redactar un informe que contuviera las secciones anteriormente expuestas, sino que, además, debían realizar en clase una exposición oral de sus principales hallazgos y decisiones. Podían así compartir sus percepciones e información relevante con el resto de compañeros, lo que creaba en el aula un entorno de aprendizaje colaborativo donde no solo el profesorado, sino los propios estudiantes se convertían en guías y consejeros en la transición aulamercaado laboral.

Para recoger la percepción del estudiantado sobre el trabajo de campo, en el cuestionario final se incluyó una pregunta abierta, en la que se podía expresar si había resultado efectivo o no y por qué. El 91,5 % de los alumnos afirmó que el trabajo de campo, a pesar del continuo esfuerzo que les requirió, resultó efectivo. Las explicaciones que ofrecieron los alumnos para argumentar por qué fue de utilidad el trabajo de campo giraban en torno a estas siete dimensiones:

- Les ayudó a pararse a pensar en sus intereses profesionales.
- Se convirtió en una búsqueda vital que debían llevar a cabo antes de finalizar su formación de grado y que pudieron hacer con la ventaja de contar con la orientación del profesorado, los profesionales y empresarios entrevistados y los profesionales invitados a clase.
- Aumentó su seguridad a la hora de planificar su futuro académico y profesional.
- Incrementó su motivación para alcanzar metas profesionales porque pudieron concretar cuáles debían ser esas metas y cómo

alcanzarlas, gracias a los profesionales invitados a clase, al trabajo de campo propio y al trabajo de campo que los compañeros exponían en clase.

- Las entrevistas que llevaron a cabo les propiciaron el establecimiento de relaciones, tanto personales como laborales, con profesionales y gerentes de empresas que podían contribuir positivamente en su futuro laboral.
- El trabajo de campo les obligó a conocer, en sus respectivas localidades de residencia habitual, el mercado laboral en el área profesional de su elección. Este hecho les tranquilizaba porque ya sabían dónde dirigirse para solicitar trabajo tras su graduación.

Cabe destacar, no obstante, que un 8,5 % de los estudiantes manifestó en el cuestionario su desagrado con el trabajo de campo. Según explicaron ello se debía, por un lado, a que les resultaba incómodo entrevistar a un desconocido y, por otro lado, al tiempo y al esfuerzo que requería dicho trabajo de campo, que consideraban desmedido. Sin embargo, ninguno de estos alumnos emitió, lamentablemente, una valoración acerca de si el resultado de su trabajo, pese a su descontento, fue satisfactorio, o nimio, en el plano personal, académico o profesional.

4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo que acometía el alumnado tenía un peso en la evaluación de la asignatura del 40 %. Este porcentaje englobaba la evaluación del informe escrito que entregaba el alumno (30 %) y su presentación oral (10 %). A su vez, en la presentación oral se evaluaba el contenido de la exposición (5 %) y la habilidad comunicativa del alumno (5 %). La Tabla 6 resume los aspectos evaluados y el porcentaje asignado.

Tabla 6. Aspectos evaluados en el trabajo de campo y porcentajes asignados.

Evaluación del Trabajo de Campo	
Trabajo de campo: 40 %	Presentación oral: 10 %
	Habilidad comunicativa: 5 %
	Contenido: 5 %
Informe escrito: 30 %	

Tabla 7. Instrumento para la evaluación de la habilidad comunicativa de un alumno en la presentación oral de su trabajo de campo.

ALUMNA/O:

CATEGORÍAS EVALUADAS	1	2	3	COMENTARIOS
Contacto visual con la audiencia	Poco			Adecuado
Gesticulación	Escasa			Adecuada
Volumen de la voz	Débil			Fuerte
Tono de la voz	Monótono			Variado
Velocidad del discurso	Rápida			Pausada
Pausas en el discurso	Pocas			Adecuadas
Vocabulario	Poco apropiado			Apropiado
Persuasión/Argumentación	Débil			Fuerte
Claridad del discurso	Poca			Mucha
Estructura del discurso	Poco articulada			Articulada
Actitud	Tímida / Arrogante / Insolente			Positiva
Coletillas (ehm...)	Frecuentes			Escasas
TOTAL:	(sobre 36 puntos)		(sobre 10 puntos)	

La evaluación de la presentación oral de cada alumno la realizaban dos profesores. Un profesor se encargaba de calificar la habilidad comunicativa del estudiante, y el otro, de calificar el contenido de la exposición. Para la valoración de la habilidad comunicativa y del contenido se emplearon sendos instrumentos de evaluación, que se plasman en la Tabla 7 y en la Tabla 8, respectivamente. Ambos instrumentos se consti-

tuyen como registros categoriales, esto es, cada instrumento contiene unas categorías prefijadas, a las que se le otorga una puntuación.

El informe escrito se evaluaba con una rúbrica, que se adjunta en el Anexo. La rúbrica consta de 11 aspectos o categorías, que tienen asociado su correspondiente indicador de logro. El grado de consecución de un indicador se mide en una escala de 0 a 3 puntos.

Tabla 8. Instrumento para la evaluación del contenido en la presentación oral del trabajo de campo de un alumno.

ALUMNA/O:

CATEGORÍAS EVALUADAS	Puntuación Máxima	Puntuación Otorgada
Claridad	2	
Estructuración del contenido	2	
Persuasión/Convicción	2	
Originalidad	1	
Responde a las preguntas con rigor	1	
Utiliza recursos para apoyar la exposición y hacerla amena	1	
Se ajusta al tiempo establecido (10 minutos)	1	
		TOTAL: (sobre 10 puntos)

Desde el inicio de la asignatura “La Profesión del Traductor e Intérprete”, los alumnos disponían de los tres instrumentos de evaluación descritos y, por tanto, conocían las categorías que se iban a calificar. A continuación, describimos cómo el profesorado y el alumnado empleaban dichos instrumentos.

Antes de la exposición oral del trabajo de campo —que tenía lugar en las dos últimas semanas lectivas de la asignatura—, cada estudiante debía realizar, al menos, dos presentaciones orales, de 5 minutos cada una, durante el semestre. El tema de estas presentaciones, que el alumno elegía libremente, podía estar relacionado con: (1) la ampliación de algún contenido del temario de la asignatura (p. ej., normas ISO sobre la interpretación simultánea); (2) cuestiones que emergían durante los debates en el aula (p.ej., programas de prácticas en instituciones internacionales); o (3) algún aspecto del ejercicio profesional que suscitara interés en el alumno y que no se abordaba en la asignatura (p. ej., el traduc-

tor en el ámbito del periodismo, o el análisis de agencias y empresas de traducción concretas).

El profesor valoraba cada una de estas dos presentaciones de un estudiante con los instrumentos de la Tabla 7 y la Tabla 8, empleados, en estos casos, como herramientas de reflexión y no de calificación. Así, la evaluación adquiría un valor formativo para dialogar con el alumno sobre sus logros y dificultades en la exposición oral de un tema. Sin embargo, cuando el alumno presentaba oralmente su trabajo de campo, el profesorado usaba ambos instrumentos como herramientas de calificación.

Respecto del informe escrito del trabajo de campo, el alumno debía aplicar la rúbrica del Anexo para autoevaluar su trabajo. Esta autoevaluación debía adjuntarla a su informe escrito. Posteriormente, el profesor evaluaba el informe escrito con la misma rúbrica y comparaba su valoración con la autoevaluación del alumno. Si la diferencia entre ambas valoraciones era notoria, el profesor dialogaba con el alumno para llegar a un acuerdo

en la calificación final. Consecuentemente, la rúbrica constituía tanto una herramienta de calificación como de reflexión. Además, puesto que el estudiante conocía previamente los aspectos que se iban a calificar en su informe, el alumno podía debatir con el profesorado en tutorías, durante el desarrollo del informe a lo largo del semestre, el estado de su trabajo o cómo afrontar alguna sección concreta. De esta manera, la rúbrica también adquiriría un valor formativo.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado la experiencia formativa que implementamos en una asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la UGR con el objetivo de favorecer la empleabilidad del estudiantado. En dicha experiencia los estudiantes se convirtieron en los protagonistas de su futuro académico y profesional, mientras que el profesorado actuaba como guía u orientador, adoptando los principios del enfoque *caringteaching*.

A través del cuestionario distribuido al final de la asignatura, la inmensa mayoría de los estudiantes valoraron positivamente la utilidad, con respecto a su empleabilidad, de esta experiencia formativa. De este modo, destacaron, por un lado, la orientación profesional que recibieron en sesiones de tutoría individualizada, caracterizadas por la empatía y cercanía del profesorado; y, por otro lado, la interacción e identificación con profesionales invitados al aula. Coincidieron, asimismo, en el impacto positivo que el taller destinado a desarrollar sus creencias de autoeficacia tuvo en su confianza como futuros profesionales de la traducción y la interpretación, y subrayaron la necesidad de realizarlo en más asignaturas de la citada titulación. En cuanto al trabajo de campo que los alumnos llevaron a cabo, basado en entrevistas con profe-

sionales y gestores de empresas, señalaron que aumentó su motivación y seguridad, y facilitó su transición del aula al mercado profesional, todo ello a pesar del esfuerzo que requería.

Con respecto a la proyección futura de esta experiencia formativa y a su aplicación a otros ámbitos de la formación, además de la empleabilidad, podemos subrayar que algunos alumnos siguieron profundizando en sus trabajos de campo, que constituyeron el punto de partida de sus trabajos de fin de grado. Asimismo, es digno de mención el hecho de que 10 alumnos escribieron seis propuestas de comunicación para el IVV Congreso Internacional Ciencia y Traducción del año 2021, basadas en la información recabada mediante sus trabajos de campo. Dichas propuestas fueron aceptadas para su presentación en el congreso citado. A ello hay que añadir que dos alumnos elaboraron, a partir de sus trabajos de campo, sendos artículos que se han publicado en una revista de impacto (Ación-Martín y Rojas-García, 2020; Rojas-García y Sánchez-Molina, 2021). Consecuentemente, los trabajos de campo también tuvieron la virtud de incentivar el perfil investigador de los futuros egresados.

Cerramos este artículo con una prueba más del cumplimiento del objetivo con el que se diseñó e implementó la experiencia formativa aquí descrita: al comienzo del curso académico 2020/21, se contactó por correo electrónico con los alumnos que intervinieron en esta propuesta didáctica para saber de su trayectoria profesional y académica. El 88,89 % (80 alumnos de la muestra de 90) afirmaba que se encontraba inmerso en el plan de futuro que había diseñado en su trabajo de campo.

Si bien la valoración de esta propuesta didáctica fue satisfactoria, somos conscientes de que siempre hay margen de mejora. En este sentido, en futuros cursos académicos convendría organizar un taller que ayude a los estudiantes

252 en la preparación del guion de preguntas para las entrevistas con profesionales y empresarios. Además, puesto que los alumnos indicaron que les incomodaba entrevistar a profesionales y empresarios que no conocían, en dicho taller podrían incluirse actividades que faciliten la moderación de la entrevista y ejerciten las habilidades sociales.

REFERENCIAS

- Ación-Martín, M. y Rojas-García, J. (2020). Una exploración de la traducción editorial en España: Entrevistas a profesionales de la edición y la traducción literaria. *TRANS. Revista de Traductología*, 24, 485502. doi: 10.24310/TRANS.2020.v0i24.9527.
- Álvarez-Álvarez, S. y Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Objetivo: Empleabilidad. El desarrollo de competencias profesionales en los estudios de Grado en Traducción e Interpretación. *VIII Congreso Internacional de AIETI*, Alcalá de Henares.
- Aneca (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*, http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf.
- 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. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Nueva York: Freeman.
- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: la perspectiva del estudiante*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Calvo, E., Kelly, D. y Morón, M. (2010). A project to boost and improve employability chances among Translation and Interpreting graduates in Spain. En V. Pellatt, K. Griffiths y S. Wu (Eds.), *Teaching and Testing Interpreting and Translating* (pp. 209226). Peter Lang.
- Calvo, E., Morón, M. y Soriano, G. (2008). La tutoría personalizada en el marco de la orientación profesional para traductores e intérpretes. En F. Navarro Domínguez, et al. (dir.). *La Traducción: Balance del Pasado y Retos del Futuro* (pp. 149167). Aguacalera.
- Cámara, E., Kelly, D., Le Poder, E., Prieto, L. y Way, C. (2005). Planes de acción tutorial. Facultad de Traducción e Interpretación. Licenciado en Traducción e Interpretación. En M. Coriat y R. Sanz (Eds.). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada* (pp. 353375). Editorial Universidad de Granada.
- Cuminatto, C., Baines, R. y Drugan, J. (2017). Employability as an ethos in translator and interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 123138, doi: 10.1080/1750399X.2017.1350899.
- Chouc, F. y Calvo, E. (2010). Embedding employability in the curriculum and building bridges between academia and the work-place: a critical analysis of two approaches. *La Linterna del Traductor*, 4, 71-86.
- De Manuel Jerez, J. (2005). *Informe de inserción laboral de licenciados de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada*. Editorial Universidad de Granada.
- Fink, A. (2003). *The Survey Handbook*. Thousand Oaks. Sage.
- GalánMañas, A. (2017a). *Vinculación de las prácticas curriculares con la realidad laboral de los graduados en Traducción e Interpretación*. VIII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Alcalá de Henares.
- GalánMañas, A. (2017b). Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción e interpretación. Un estudio de caso. *Conexão Letras*, 12(17), 153171, <https://cutt.ly/Ins4Ufl>.
- Gholami, K. y Tirri, K. (2012). Caring Teaching as a Moral Practice: An Exploratory Study on Perceived Dimensions of Caring Teaching. *Education Research International*, 2012, 1-8, doi: 10.1155/2012/954274.
- Haro-Soler, M. M. (2017). *¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción*. *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.
- Haro-Soler, M. M. (2018a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Haro-Soler, M. M. (2018b). Self-confidence and its Role in Translator Training: The Students' Perspective. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research* (pp. 131-160).

- Haro-Soler, M. M. (2019a). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado: ¿cómo favorecer su desarrollo en la formación en traducción?* Múnich: AVM Verlag.
- Haro-Soler, M. M. (2019b). Sesión de aproximación teórica a las creencias de autoeficiencia en el aula de traducción: *caring-teaching* y empatía. En D. Navas, M. B. Medina y M. Fernández (Eds.). *El reto del EEES y su actualidad* (pp. 177-188). Gedisa.
- Haro-Soler, M. M. (2021). How Can Translation Teachers Care for Their Students? A Case Study on Verbal Persuasion and Translation Students' Self-Efficacy Beliefs. *New Voices in Translation Studies*, 24, 46-71.
- Haro-Soler, M. M. (2022/en prensa). *Las creencias de autoeficacia del traductor: desarrollo en la formación de grado*. Comares.
- Hennecke, A. (2017). El entorno actual del mercado y la necesidad de traducción especializada en Alemania. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 19-41.
- Isenbarger, L. y Zembylas, M. (2006). The Emotional Labour of Caring in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134, doi: 10.1016/j.tate.2005.07.002.
- Kelly, D. (2003). La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas. En E. Ortega Arjonilla (Ed.). *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación* (pp. 585-596). Atrio.
- Kelly, D. (2007). Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: In Search of Alignment in Curricula. En D. Kenny y K. Ryou (Eds.). *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies* (pp. 128-142). Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Routledge.
- Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta*, 57(1), 82-95.
- Maec (2011). *Libro Blanco de la Traducción y la Interpretación Institucional. Conocer para reconocer. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación*, <https://cutt.ly/5nsD5m8>.
- Massey, G. y EhrensbergerDow, M. (2014). Students and Professional Practice: Structuring IntraCurricular Interactions. *14th Annual Portsmouth Translation Conference*, Portsmouth, University of Portsmouth.
- Morón, M. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: La experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Peverati, C. (2013). Translation in Modern Language Degree Courses. A Focus on Transferable Generic Skills. *InTRAlínea*, 15, <https://cutt.ly/wns0BWM>.
- Rodríguez de Céspedes, B. (2016). Addressing Employability Responsibilities in the Translation Curriculum. *Third International Conference on Research into the Didactics of Translation*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez de Céspedes, B. (2017). Addressing employability and enterprise responsibilities in the translation curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 107122, doi: 10.1080/1750399X.2017.1344816.
- Rodríguez de Céspedes, B., Sakamoto, A. y Berthaud, S. (2017). Introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(23), 103-106, doi: 10.1080/1750399X.2017.1339980.
- Rojas-García, J. y SánchezMolina, A. (2021). Una exploración de la traducción audiovisual en España. Entrevistas a profesionales de la traducción audiovisual. *TRANS. Revista de Traductología*, 25, 529-547. doi: 10.24310/TRANS.2021.v1i25.12839.
- Sanz, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*, <https://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>.
- Schnell, B. y Rodríguez, N. (2017). Ivory tower vs. workplace reality. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 160186, doi: 10.1080/1750399X.2017.1344920.
- Singer, N. y Haro-soler, M. M. (2022). ¿La práctica hace al traductor? El impacto de la práctica de traducción en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. *Mutatis Mutandis*, 15(2), 294-314. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a03>
- Way, C. (2009). Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. En I. Kemble (Ed.). *The Changing Face of Translation* (pp. 131-142). University of Portsmouth.

254 ANEXO

Presentamos la rúbrica que diseñamos y empleamos para la evaluación de los informes escritos de los alumnos sobre su trabajo de campo.

ASPECTOS	Indicadores	Grado 0 (Insuficiente) 0 puntos	Grado 1 (Bajo) 1 punto	Grado 2 (Medio) 2 puntos	Grado 3 (Alto) 3 puntos
Presentación	Presenta informe encuadernado, a ordenador y entrega dentro de plazo	No cumple ninguna indicación	Cumple las dos, pero entrega fuera de plazo	Cumple alguna y entrega dentro de plazo	Cumple las tres indicaciones
Estructura	Estructura el trabajo de acuerdo con directrices marcadas por el profesorado	No se adecua	Se ajusta solo puntualmente	Básicamente se ajusta	Se ajusta plenamente
Discurso	Utiliza vocabulario adecuado, redacta correctamente e hilvana bien el discurso	Vocabulario pobre, redacción con numerosas faltas de ortografía, expresiones incorrectas y discurso nada hilvanado	Vocabulario adecuado, algunas faltas de ortografía, expresión mejorable y discurso poco hilvanado	Vocabulario y redacción correctas, discurso mejorable	Vocabulario y redacción adecuados, y discurso muy bien hilvanado
Bibliografía	Emplea referencias bibliográficas relevantes, actuales e incorpora citas y referencias según normas APA	Hay muy pocas referencias y no son relevantes, ni actuales. No cita, ni referencia correctamente	Utiliza referencias, pero algunas no son actuales, ni relevantes. Hay algunos fallos en las citas y referencias	Emplea referencias relevantes y actuales. Algunas citas y referencias no se ajustan a normas APA	Las referencias utilizadas son relevantes y actuales y son citadas y referenciadas según APA
Objetivos	Redacta los objetivos correctamente, son de diversos tipos, realistas	No presenta objetivos	Están bien redactados, aunque no hay de todos los tipos y/o son poco realistas	Están bien formulados, hay de todo tipo, pero no son realistas	Están bien redactados, hay de todo tipo y son realistas
Contextualización / justificación	Contextualiza la acción a desarrollar y justifica la relevancia del trabajo apoyándose en diferentes fuentes y datos	Falta contextualización y/o justificación	Contextualiza, pero la justificación no se apoya en fuentes, ni ofrece datos	Contextualiza y justifica la acción con pocas fuentes y datos	Contextualiza la acción y la justifica con diversas fuentes y datos

<p>Fundamentación</p>	<p>Incorpora contenidos vinculados a la asignatura y fundamenta el tema elegido y las decisiones adoptadas apoyándose en autores</p>	<p>No hay fundamentación propiamente dicha</p>	<p>Incorpora contenidos de la asignatura, pero no fundamenta adecuadamente el tema y las decisiones adoptadas</p>	<p>Incorpora contenidos de la asignatura, y fundamenta el tema y las decisiones, aunque con pocos autores y la forma en que lo hace sería mejorable</p>	<p>Incorpora contenidos de la asignatura, y fundamenta perfectamente el tema y las decisiones adoptadas</p>
<p>Metodología</p>	<p>Formula un planteamiento metodológico acorde con objetivos. Describe participantes y metodología con precisión. Diseña y utiliza la batería de preguntas para recogida información de los entrevistados con rigor. Explica proceso seguido para el análisis de información</p>	<p>El planteamiento metodológico presenta numerosos e importantes fallos de coherencia y rigor</p>	<p>Permite alcanzar los objetivos, pero la batería de preguntas presenta algunas deficiencias en su uso y/o construcción. Se explica poco el proceso de análisis</p>	<p>Metodología acorde con objetivos. Presentación correcta de propuesta y participantes. Batería de preguntas construida y utilizada con rigor, pero el análisis presenta algunas deficiencias</p>	<p>La propuesta metodológica está muy bien planteada</p>
<p>Resultados</p>	<p>Analiza información de manera rigurosa y presenta la información de manera clara y precisa. Los resultados responden a los objetivos perseguidos</p>	<p>No se muestran los resultados</p>	<p>El análisis no ha sido totalmente riguroso, los resultados mostrados responden solo a parte de los objetivos, y/o se presentan de manera poco clara</p>	<p>Responden a los objetivos y se presentan de manera clara y precisa, pero el análisis no es suficientemente riguroso</p>	<p>Resultados responden a objetivos propuestos, el análisis es riguroso y se presenta de manera clara y precisa</p>

Conclusiones	Establece conclusiones en consonancia con los objetivos y resultados obtenidos y las expone adecuadamente	No presenta conclusiones	Hay bastantes conclusiones que no se corresponden con objetivos y resultados, y/o no todas se presentan adecuadamente	En general, van en consonancia con objetivos y resultados y se exponen adecuadamente	Todas van en consonancia con objetivos y resultados y se presentan correctamente
Propuestas de mejora	Propone iniciativas para la mejora, que son realistas y sustentadas en los aspectos deficitarios subrayados en resultados o conclusiones	No presenta propuestas de mejora	Las propuestas no son realistas y no siempre se relacionan con los aspectos deficitarios mostrados	Son realistas y tienden a satisfacer los aspectos deficitarios, aunque no totalmente	Son realistas y responden a todos los aspectos deficitarios encontrados en el trabajo